

L'educatore della scuola popolare.
Un ponte per costruire alleanze educative tra scuola, territori, persone

The popular school* educator.
A bridge to build educational alliances between schools, territories, people

Lisa Stillo

Researcher (PhD) | Department of Education | Roma Tre University | lisa.stillo@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Stillo, L. (2022). The popular school educator. A bridge to build educational alliances between schools, territories, people. *Pedagogia oggi*, 20(2), 136-142. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-16>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-16>

ABSTRACT

In a complex society, in which heterogeneous areas bear witness to increasingly stark forms of social, cultural and economic inequality, popular schools represent the context for non-formal education against forms of poverty and oppression. These situations involve a large number of educators and activists, and this work, which is part of a wider research, aims to reflect on and investigate their possible role in the perspective of a genuine synergy between different learning contexts.

In particular, in this space, using the studies of social pedagogy, and within the perspective of community education, we want to investigate in depth the profiles, aims, and skills of educators. Ultimately, we advocate the possibility of these subjects acting as a bridge between public/formal school and popular/non-formal school, by virtue of their work in promoting forms of educational alliances in and with the territory.

All'interno di una società complessa, in territori plurali che testimoniano forme sempre più urgenti di disuguaglianza sociale, culturale ed economica, le scuole popolari rappresentano contesti di educazione non formale in contrasto a forme di povertà ed oppressione. Tali realtà coinvolgono un numero ampio di educatori ed attivisti, ed il presente lavoro, che si inserisce all'interno di una ricerca più ampia, ha l'obiettivo di riflettere ed indagare sul loro possibile ruolo nella prospettiva di una sinergia reale tra i diversi contesti di apprendimento.

In particolare, in questo spazio, avvalendosi degli studi della pedagogia sociale, in una prospettiva di comunità educante, si vogliono approfondire i profili, le finalità, le competenze degli educatori, ragionando sulla possibilità che tali soggetti possano fungere da ponte tra scuola pubblica/formale e scuola popolare/non formale, in virtù del loro lavoro atto a promuovere forme di alleanze educative sul e con il territorio.

Keywords: Popular schools, social education, mediation, education alliances, non formal contexts

Parole chiave: Scuole popolari, educazione sociale, mediazione, comunità educante, contesti non formali

Received: September 13, 2022
Accepted: November 7, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:
Lisa Stillo, lisa.stillo@uniroma3.it

* Popular school is a term found in several paper and it is a translation from the Spanish "educación popular" or the Portuguese "educação popular". Rather than the English usage as when describing a "popular girl or popular television programme", popular here means "of the people", "for everybody". Popular school are schools delivering popular education.

Introduzione

Avviare una riflessione pedagogica con uno sguardo che sappia aprirsi ai differenti contesti educativi di riferimento implica la necessità di dotarsi di categorie di analisi ampie e multidimensionali, in grado di cogliere la complessità dei processi e la molteplicità dei piani di riferimento da tenere in considerazione. Gli studi sull'educazione, ed in particolare quelli che nel tempo si sono interessati di approfondire i legami tra l'educazione e i differenti spazi in cui essa prendeva forma, in funzione dei contesti e dei bisogni, nonché delle finalità prettamente sociali delle quali la pratica educativa si dotava, hanno supportato prospettive di studi in grado di cogliere in modo globale e multidimensionale le criticità presenti, tentando di fornire risposte, promuovere riflessioni e buone pratiche con un'attenzione costante allo sviluppo dei soggetti coinvolti nei processi formativi (Catarci, 2013; Dozza, Cerrocchi, 2018).

Allo stato attuale emergono diverse urgenze educative che in modo trasversale coinvolgono i differenti contesti di apprendimento, formale, non formale ed informale, di cui l'educazione di interessa e nei quali si esplica. Le disuguaglianze sociali, culturali ed economiche da sempre presenti nel mondo, oggi, anche a causa della pandemia da Covid-19, hanno manifestato un grande incremento globale (Oxfam, 2020) con una crescente preoccupazione per le giovani generazione, in modo particolare rispetto a coloro che vivono in povertà educativa (Save The Children, 2020; Nuzzaci et al., 2020). L'attenzione ai bambini e le bambine che non hanno l'opportunità di vivere e crescere in contesti adeguati per un sano sviluppo non solo materiale, ma anche culturale e sociale, è al centro delle agende politiche nazionali e internazionali (Nazioni Unite, 2015), accanto ad altre questioni altrettanto preoccupanti in termini di equità, giustizia sociale e benessere di un'intera società.

In Italia in particolare i dati sull'analfabetismo di ritorno, la scarsa partecipazione dei giovani ai percorsi di formazione e al mondo del lavoro, come anche la grande forbice che divide nord e sud del paese in termini di ricchezza, sviluppo, possibilità, costituiscono un quadro complesso e fortemente critico (Openpolis, 2019; Istat, 2021) Aspetti non trascurabili nell'ambito della riflessione pedagogica, che impone di comprendere le cause profonde di tali condizioni emergenziali e provare a costruire proposte adeguate, per quel che concerne l'azione educativa nelle sue innumerevoli forme espressive.

1. L'educazione popolare in ascolto dei territori

In passato una delle risposte nate all'interno del mondo pedagogico ed educativo, alla ricerca delle cause profonde della riproduzione delle disuguaglianze sociali ed economiche, nonché politiche e culturali, è stata l'attuazione di un'idea di educazione e di scuola popolare, pensata per tutti e per ciascuno, in modo particolare per coloro che più di altri erano in condizioni di svantaggio, vittime di un sistema diseguale di opportunità e risorse (Bertoni Jovine, 1965). Un concetto, quello dell'educazione popolare, che vede per il contesto europeo in Freinet, nei suoi scritti e nel suo impegno pedagogico, il principale motore dal quale si è andata sviluppando un'attenzione ai "nullatenenti del sapere" (Ciari, 1961, p. 139) con l'obiettivo di ripensare le modalità, i contesti, i tempi e le relazioni all'interno della scuola, in grado poi di trasformare anche ciò che vi era al di fuori. Gli anni '50, '60 e '70 hanno segnato in Italia, come anche nel resto del mondo, un periodo di grande fermento, e nutrito il dibattito culturale e politico, che ha interpellato e chiamato alla riflessione e all'azione anche coloro che si occupavano di scuola, educazione, trasformazione sociale. Un tempo attraverso cui l'educazione si è prefigurata come uno spazio generatore di possibilità altra, di pratiche militanti necessariamente finalizzate ad un miglioramento della condizione umana nel pieno rispetto delle peculiarità di ognuno, orientando "l'azione formativa all'indirizzo di nuove urgenti questioni sociali" (D'Aprile, 2017, p. 334).

Le numerose esperienze di educazione e formazione di stampo sociale, volte a recuperare forme di partecipazione democratica alla vita comunitaria e a costruire spazi maggiormente inclusivi in grado di sanare le disuguaglianze esistenti, si sono strutturate e sviluppate con modalità proprie dei singoli territori e delle esigenze ed i bisogni più o meno manifesti delle comunità locali. A questo proposito, note sono le esperienze di Don Milani e della scuola di Barbiana, nell'entroterra fiorentina, le proposte innovative di Mario Lodi nel Vho, quelle di Danilo Dolci in Sicilia o di Aldo Capitani a Perugia con i COS, estesi poi in nu-

merose città italiane. Un fiorire di esperienze di educazione popolare, in contesti formali e non formali di apprendimento, che hanno assunto un ruolo centrale nella promozione di una democrazia partecipata e una rinnovata formazione del cittadino, recuperando il valore dell'educazione per i più piccoli come per gli adulti. Esperienze legate ai territori locali, ma con una visione ampia, profonda e condivisa di un'idea di società, di scuola e di cittadino nuovo che ha permeato l'intero stivale, caratterizzandone i contesti e educandone i luoghi; testimoniando come la pratica educativa non può che dirsi sociale, "così come il sociale è potenzialmente educativo" (Tramma, 2019, p. 4), perché l'educazione interessa tutti e in tutte le dimensioni dell'esistere, all'interno di un sistema integrato di sviluppo dell'umano. In questa prospettiva, il territorio, non semplicemente come spazio fisico in cui la vita prende forma, ma come luogo relazionale e storico (Augè, 1993), assume un valore educativo e sociale centrale. Un territorio, ecologicamente inteso (Bronfenbrenner, 1986), è sede di produzione ed elaborazione di valori, di strutturazione e condivisione di conoscenze e progettualità, di costruzione di relazioni sociali e di sperimentazione continua; luogo di educazione permanente (Gelpi, 1976; Simonetti, 2016), ma non necessariamente positiva. Per esserlo, il territorio necessita di essere pensato con intenzionalità pedagogica, ascoltato all'interno della sua storicità e mutevolezza, compreso ed agito in una prospettiva ecologica e sistemica da un punto di vista educativo e sociale.

In passato, il fiorire di scuole popolari e di esperienze di educazione popolare per gli adulti ha rappresentato anche un modo particolare di ascoltare i bisogni dei territori specifici e dei soggetti che li abitavano; da sempre tali luoghi hanno cercato di rappresentare presidi di democrazia e spazi generatori e trasformativi, in accordo con i contesti sociali ed in soccorso degli stessi. Oggi, il grido dei territori, ed in particolar modo delle città, che dopo i processi di popolamento, modernizzazione ed industrializzazione di un vicino passato, stanno vivendo una fase di decadimento generale (Lelo et al., 2019), configurandosi come luoghi inospitali ed antagonisti a qualsiasi forma di partecipazione e trasformazione possibile, rimanda al bisogno di recuperare questi luoghi, la loro memoria, il loro potenziale umanizzante ed educativo; di supporto ad un apprendimento che avviene anche e soprattutto al di fuori dei contesti formali, nell'extrascolastico, ripensando alla città come ad una classe (McLhuan et al., 1977) in cui si apprende in modo inconsapevole spesso, ma costante.

Roma, in particolar modo, oggi vive spazi di luci ed ombre: una metropoli che da sempre riflette le disuguaglianze esistenti in un intero paese, un modello di città a due o più velocità (Pompeo, 2012; Caritas, 2020; Lelo et al., 2021), in cui permangono contesti di grande deprivazione e povertà e aumenta lo scollamento tra i soggetti in fase di sviluppo e gli ambienti che questi soggetti abitano. In risposta a tali condizioni, nel tempo sono sorte numerose esperienze di associazioni dal basso, sperimentazioni innovative, proposte legate a movimenti politici, culturali o di volontariato che hanno nutrito il tessuto sociale e supportato veri e propri laboratori di cittadinanza attiva. In modo particolare sul piano educativo oggi sono presenti diversi interlocutori per la scuola pubblica, così come per le istituzioni, che lavorano su un piano non formale dell'apprendimento, ma che rivestono un ruolo centrale nella riattivazione di processi formativi realmente trasformativi. La rete delle scuole popolari di Roma, seppur appare una realtà giovane di questi ultimi anni, racchiude una fucina di esperienze, sperimentazioni e resistenze che spesso trovano radici lontane, ma che oggi interpretano i bisogni di bambini, giovani e famiglie dei territori. All'interno di tali spazi si muovono educatori ed attivisti che nel tempo hanno scelto di dedicare parte del proprio tempo alla promozione culturale, la partecipazione attiva dei territori, la trasformazione dei contesti e la riqualificazione delle relazioni tra soggetti in condizioni di maggiore o minore fragilità. Educatori con profili plurali, caleidoscopici nella formazione e nelle sperimentazioni, ma appartenenti ad un substrato ancora troppo poco indagato dalla ricerca educativa, seppur centrali nei processi di ripensamento dell'educazione e della sua innovazione più concreta fuori dalle mura dell'educazione formale e formalizzata. A tal proposito appare fondamentale comprendere ed analizzare più da vicino il ruolo, le competenze, la formazione, le sensibilità di coloro che si trovano a partecipare in modo meno strutturato e condiviso all'agire educativo, ma probabilmente ugualmente incisivo, ai percorsi di vita e di progettualità dei tanti soggetti in fase di sviluppo.

2. Educatori ed attivisti delle scuole popolari. Iniziali riflessioni “sul campo”

A partire dal confronto e dal dialogo tra il dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre e alcune esperienze passate e presenti che animano i contesti territoriali attraverso forme di educazione popolare e partecipazione attiva, sono nate diverse riflessioni e linee di ricerca che interessano in particolar modo l'esperienza della rete delle scuole popolari di Roma (Stillo, Zizioli, 2021). Proprio gli innumerevoli scambi con la rete, la partecipazione a riunioni, eventi e dibattiti, e quindi attraverso la negoziazione del campo, è stato possibile strutturare un disegno di ricerca esplorativo, condiviso dai componenti della rete stessa, non oggetti ma soggetti attivi del lavoro di indagine, con l'obiettivo di comprendere meglio la natura delle scuole popolari presenti nella rete romana, l'utenza che vive tali esperienze e gli educatori che ne sono protagonisti attivi. In particolare, l'indagine muove da alcune domande di ricerca più generali: 1) è possibile ricondurre le attività educative delle scuole popolari ad un modello educativo condiviso? 2) chi sono gli educatori e gli attivisti promotori di tali esperienze? 3) quali le funzioni e le ricadute pedagogico-sociali delle esperienze di scuola popolare sui territori e le comunità locali? 4) che tipo di rapporto esiste tra il passato e il presente delle realtà di scuola popolare nel contesto romano e più in generale in Italia? Queste sono solo alcune delle traiettorie di indagine a cui si accostano ulteriori piste di lavoro, che per ragioni di spazio non verranno approfondite in quest'occasione, ma che restituiscono l'ampiezza delle questioni in essere ed i potenziali percorsi di approfondimento da realizzare. In modo particolare in questo contributo ci si soffermerà sui profili degli educatori e degli attivisti che compongono l'articolata realtà della rete delle scuole popolari, attraverso prime ed iniziali riflessioni sul loro ruolo, la formazione, le prospettive educative e le ricadute sul territorio.

In primis, è doveroso riflettere e prendere in considerazione la natura stessa del campo di indagine che ci interessa: quello delle scuole popolari è infatti uno spazio educativo ed un contesto di apprendimento che non è perfettamente incasellabile all'interno delle categorie predeterminate che differenziano le esperienze educative in formali, non formali ed informali. Sebbene anche in letteratura non si auspichi una rigida separazione tra questi contesti e processi, è bene sottolineare come all'interno delle scuole popolari si manifestino alcune forme di intenzionalità e progettualità proprie della formalizzazione educativa, ma anche e soprattutto come esse rappresentino uno spazio/tempo potenzialmente educativo nelle sue dimensioni informali, poiché frutto di reti di relazioni, partecipazione attiva, scambi, crescita condivisa (Tramma, 2003). È all'interno di tali sfumature e imponderabilità che si inserisce la figura dell'educatore presente nelle scuole popolari, anch'esso non propriamente identificabile per formazione, progettualità e formalizzazione delle competenze con un profilo univoco. Si tratta di soggetti che in parte testimoniano la natura informale delle scuole stesse, i motivi della nascita di tali spazi, gli obiettivi, le modalità con le quali si concretizzano; ed in parte rappresentano i bisogni di espressione, partecipazione e attivazione dal basso di forme di cittadinanza. In modo particolare per quanto riguarda la rete delle scuole popolari, i tanti soggetti in esse impegnati provengono da un arcipelago di storie, biografie, traiettorie formative che animano i contesti educativi e ne caratterizzano gli sviluppi, e che riportano la discussione pedagogica intorno ad alcune questioni in particolare: è possibile tracciare una chiara e definita linea di demarcazione tra coloro che si formano per la professionalità educativa e coloro che ne fanno anzitutto esperienza? Quali le competenze che determinano l'individuazione del profilo educativo in rapporto ai contesti di intervento?

Nell'esperienza della rete delle scuole popolari appare complesso provare a fornire risposte nette e definitive, con il rischio di imprigionare la natura caleidoscopica dell'educare privandola della sua dinamicità e processualità, intrinsecamente guidata dalla costruzione di una fitta rete di relazioni, scambi, trasformazioni, e in un'ultima analisi dall'esperienza (Dewey, 1949) recuperando l'assunto per il quale la pedagogia che si occupa dell'educativo è una conoscenza che si sviluppa nella pratica (Baldacci, 2012; Perillo, 2017). Molti sono gli educatori che, spinti da un percorso di formazione in essere, hanno scelto di avvicinarsi ai contesti più marginali e sperimentali dell'educazione popolare, recuperando la dimensione di cura insita nell'agire educativo e sperimentando la riflessività imprescindibile in grado di coniugare teoria e prassi (Striano, 2001; Mortari, 2003). In modo tuttavia complementare, sono numerosi coloro che provengono da percorsi di attivismo e partecipazione politica e che rivestono a pieno la matrice attivista e trasformativa dell'educazione all'interno di tali contesti. Un ruolo dell'educazione popolare richiamato più volte e ripensato anche da Freire, che in più occasioni l'ha delineata come un'operazione di mobilitazione sociale, di riorganizzazione e attivazione delle classi popolari con l'obiettivo di allargare l'agire democratico e con-

trastare le forme di oppressione presenti (Torres, 1987). L'attenzione, dunque, ai contesti specifici e ai soggetti in una tensione emancipatoria e partecipativa propria dell'educazione popolare, oggi appare ancora più forte, necessaria, vissuta. Ma quali le modalità intraprese? Gli obiettivi? Le intenzionalità? Anche in questo caso si tratta di fornire risposte provvisorie e plurali, connettendole con i bisogni specifici delle singole realtà romane, dell'utenza che vive i contesti e della comunità intera interessata da processi di democratizzazione dal basso e di coinvolgimento attivo. Significa quindi per educatori ed attivisti sperimentare, creare, coinvolgere, mettere in campo una molteplicità di talenti e competenze trasversali di supporto ad un modello condiviso di educazione, scuola e società. Infatti, seppur plurali le motivazioni e i percorsi alla base dell'impegno all'interno delle scuole popolari, la necessità di operare attraverso una cultura pedagogica condivisa e di orientare scelte, modalità, dispositivi e pratiche educative è divenuta in un primo momento una possibilità, per poi concretizzarsi nella necessità di essere e fare rete tra scuole, educatori, territori. Un bisogno, dunque, di sintesi e ricomposizione delle differenti anime pedagogico-educative che presidiano e danno vita all'agire educativo all'interno di questi contesti, e che ancor prima è stata una esigenza cogente degli ultimi anni nel panorama nazionale, che ha permesso di individuare in modo esplicito e condiviso la specificità della professionalità educativa, i campi di intervento, le potenzialità non solo di azione, ma anche e soprattutto di prevenzione. Un percorso che non può dirsi ancora esattamente concluso ma che grazie ad una concertazione tra associazioni di categoria, accademia, educatori, pedagogisti, istituzioni e servizi ha restituito piena legittimità e valore ad una professionalità troppo spesso abbandonata al senso comune (Pietrocarlo, 2018), e i cui caratteri più peculiari sono in buona parte stati il frutto dell'esperito all'interno dei differenti contesti di azione (Iori, 2017).

Un ruolo, una formazione e un'attenzione dinamica, quindi, quella degli educatori di oggi come del futuro, che all'interno della rete delle scuole popolari esprimono a pieno tale complessità, ma anche una natura plurale in grado di connettersi più propriamente al territorio come ponti di relazioni e azioni educative specifiche. Soggetti che conoscono spesso in modo approfondito i contesti, perché parte di quel tessuto sociale da tempo, che ne vivono le criticità, ma anche le potenzialità, e con maggior facilità sono in grado di intuire soluzioni, possibili percorsi da strutturare in dialogo con le istituzioni e con la comunità tutta. Ciò dovrebbe avvenire, riflette Calaprice (2008, p. 37), "attraverso strategie educative pensate, progettate, valutate e documentate con un'attenzione precipua al contesto e ai soggetti che lo vivono, in una prospettiva ecologica, situata, costruttiva e attraverso un atteggiamento critico e aperto". Un ruolo, quello dell'educatore presente all'interno delle scuole popolari, che può a ben vedere interpretare a pieno la pratica educativa al fine di costruire un ecosistema educativo, frutto del dialogo tra le numerose istanze di soggetti, territori e contesti plurali, istituzioni e spazi di apprendimento formale (Moliterni, 2006). Una sorta di ponte e mediatore all'interno dei setting sociali, in grado di ricucirne le fratture e costruire forme di dialogo e trasformazione.

3. Ponti per costruire una comunità educante.

Recuperando, dunque, le iniziali domande circa il ruolo dell'educatore popolare, ed intendendo per ruolo l'insieme di aspettative e richieste socio-politiche-culturali e le azioni rispondenti a tali attese e richieste (Pati, 2017), risulta necessario ricollegare la natura dell'educatore popolare alla natura storico, sociale e politica dei contesti. Significa

connotare gli educatori sociali come uomini e donne inseriti organicamente e criticamente entro il proprio periodo storico, capaci di leggere in modo problematico la struttura sociale in cui vivono alla luce dei rapporti umani, che dialetticamente produce e, anche capaci di tratteggiare un lungo filo rosso tra prassi educativa, prassi socio-politica, riflessione pedagogica e prospettiva macro-sistemica di emancipazione umana (D'Antone, 2018, p. 91).

Inserito in modo consapevole e attivo all'interno dei contesti, l'educatore popolare ha il compito di intessere relazioni e mediare tra i numerosi soggetti che si interessano dell'educazione fuori dalle istituzioni, nella quotidianità del vivere, in risposta a tutti quei bisogni educativo/pedagogici che permangono come

diritti inalienabili da preservare (Orefice, 2017). Significa assurgere a mediatori, non solo tra i differenti soggetti coinvolti nei contesti (l'utenza delle scuole popolari, le famiglie, la comunità tutta, gli insegnanti e i professionisti impegnati nei comparti dei servizi per la persona), ma anche tra le istituzioni (la scuola sicuramente, ma anche i servizi sanitari e socio-assistenziali), affinché si arrivi a promuovere un nuovo welfare generativo (Iori, 2018) in grado di permeare i tanti e molteplici livelli di sostegno, cura e apprendimento presenti nel tessuto sociale. L'educatore popolare può divenire interprete dei bisogni sociali e territoriali, e attraverso un processo conoscitivo del territorio e di ascolto dei bisogni, può "progettare e trasformare, in sinergia con le istituzioni e in accordo con la comunità scientifica, gli spazi del territorio in spazi educativi" (Lombardi, 2015:, p. 93). All'interno di questo processo la buona comunicazione, il dialogo e la capacità di intessere relazioni significative, condividendo intenti e progettualità, assumono un ruolo chiave nella costruzione di alleanze educative, in cui ogni attore sociale sia in grado di assumersi una responsabilità pedagogica e politica, nella consapevolezza del valore orientativo, trasformativo e di liberazione, direbbe Freire, della pratica educativa coscientemente agita.

Seppur inseriti in un contesto apparentemente specifico come quello delle scuole popolari, il profilo dell'educatore popolare recupera un'impostazione organica, sistemica e complessa della comprensione umana e sociale, che gli permette di immaginare ponti, alternative e risposte non solo ai bisogni specifici dell'utenza, ma ad una più generale convivenza umana all'interno dei contesti, in una prospettiva comunitaria emergente e non pre-costituita.

Più in generale potremmo affermare che oggi l'educatore non può sottrarsi ad uno sguardo ampio, ecologico e sistemico, ad una coscienza terrestre, che sappia guidare le riflessioni e le progettualità educative all'interno di relazioni che interessano l'intera comunità, per la realizzazione di una città educativa (Frabboni, Guerra, Scurati, 1999) frutto di processi di co-educazione, responsabilizzazione e coscienza politica (Moliterni, 2017). In questo senso, dunque, appare interessante continuare ad esplorare le modalità proprie della specificità dell'educatore popolare, al servizio dell'intera comunità e necessariamente orientato a riconnettere il tessuto sociale, riabilitare la partecipazione e la cittadinanza attiva, promuovere un reale sentimento comunitario e di corresponsabilità educativa che dovrebbe poter permeare tutti coloro che si interessano di educazione, a prescindere dal contesto più o meno formale, dall'utenza di riferimento e dalla formazione specifica. Un'ecologia educativa che produca sinergie, confronti e trasformazioni frutto di una condivisa presa in carico del presente e del futuro dell'esistenza umana e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Augè M. (1993/2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bertoni Jovine (1965). *Storia dell'educazione popolare in Italia*. Bari-Roma: Universale Laterza.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino
- Calaprice S. (2008). *Strumenti di ricerca per l'educatore sociale*. Perugia: Morlacchi.
- Caritas (2021). *La povertà a Roma: un punto di vista false ripartenze?* http://www.caritasroma.it/wpcontent/uploads/2022/04/Caritas_Rapporto_2021.pdf
- Catarci M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, Territori, Società*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., Dozza L. (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciari B. (2016). *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1961; seconda edizione, con introduzione di Goffredo Fofi, edizioni dell'asino Roma
- D'Antone A. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico e dei servizi per l'infanzia. In L. Cerrocchi, L. Dozza, *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 84-91). Milano: FrancoAngeli.
- D'Aprile, G. (2017). Sicilia, terra di approdo e di pedagogia militante. *Pedagogia Oggi*, XV(1): 329-336.
- Dewey J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999). *Pedagogia: realtà e prospettive*. Milano: Feltrinelli.
- Gelpi, E. (1976). Éducation permanente et 3ème âge dans les sociétés industrialisées, "Paideia".
- Iori V. (2017). La proposta di legge. Disciplina delle professioni di educatore professionale sociopedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogo. In P. Orefice, E. Corbi (Eds.), *Le professioni di educatore, pedagogo e pedagogo ricercatore nel quadro europeo* (pp. 435-440). Pisa: ETS.

- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Istat (2021). *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione. Anno 2020*. <https://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>
- Lelo K., Monni S., Tomassi F. (2019). *Le mappe della disuguaglianza. Una geografia sociale metropolitana*. Roma: Donzelli.
- Lelo K., Monni S., Tomassi F. (2021). *Le sette Rome. La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe*. Roma: Donzelli.
- Lombardi M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- McLhuan H.M., Hutchon K., McLuhan E. (1977). *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*. Roma: Armando.
- Moliterni P. (2006). Educazione alla convivenza civile e percorsi formativi. In S. Chistolini (Ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma: Armando
- Moliterni P. (2017). Formare i professionisti dell'educazione inclusiva. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 249-262
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)* (17)36: 76-92.
- Openpolis (2019). *Le mappe della povertà educativa*. https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2019/11/Le-mappe-della-povert%C3%A0-educativa_.pdf
- Orefice P. (2017). Presentazione della ricerca. In P. Orefice, E. Corbi (Eds.), *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo* (pp. 23-50). Pisa: ETS.
- Oxfam (2020). *Avere cura di noi. Lavoro di cura non retribuito o sottopagato e crisi globale della disuguaglianza*. https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2020/01/Report-AVERE-CURA-DI-NOI_Summary-in-italiano_final.pdf
- Pati L. (2017). Professioni educative e competenze di mediazione. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 211-222.
- Perillo P. (2017). Formazione e identità professionale degli educatori e dei pedagogisti. Una questione di "prospettive". *Pedagogia Oggi*, XV(2): 427-436.
- Pietrocarlo L. (2018). Oltre il senso comune: il sapere pedagogico come strumento professionale. In V. Iori (a cura di) *Educatori e pedagogisti Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 73-96). Trento: Erickson.
- Pompeo F. (2012) (Ed.). *Paesaggi dell'esclusione. Politiche degli spazi, de-indigenizzazione e altre malattie del territorio romano*. Roma: Utet.
- SAVE THE CHILDREN (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Simonetti C. (2016). Educazione famiglia e territorio: una triade educativa da riscoprire. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2-3: 109-124.
- Stillo L., Zizioli E. (2021). L'educazione popolare nelle periferie romane: linee e prospettive di ricerca. *I problemi della pedagogia*, LXVII(2): 439-46.
- Striano M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Torres, Rosa Maria, org. 1987. *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola
- Tramma S. (2003/2016). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.