

# Un'altra scuola: il ruolo e i significati di alcune esperienze di educazione popolare

## A different school: the role and meanings of some popular education experiences

Elena Zizioli

Università di Roma Tre | elena.zizioli@uniroma3.it

### PER UN'IDEA PEDAGOGICA DI SCUOLA: NUOVI SEGNALI E NUOVE PROGETTUALITÀ

#### ABSTRACT

Il presente contributo restituisce alcune riflessioni svolte nell'ambito di un progetto di ricerca più ampio finalizzato a dar conto della dimensione innovativa e sperimentale di alcune esperienze di educazione popolare affinché possano emergere elementi utili alla riflessione pedagogica.

Tali iniziative raccolgono un'eredità preziosa e sembrano essere oggi una valida risposta alle disuguaglianze non sanabili dell'istituzione scolastica.

In Italia l'educazione popolare ha accompagnato molte delle trasformazioni sociali, politiche e culturali del Paese ed ancora oggi si scopre capace di formulare proposte innovative all'interno di contesti mutati e sempre più complessi.

This contribution returns some reflections carried out as part of a broader research project aimed at taking into account the innovative and experimental dimension of some experiences of popular education so that various useful elements for pedagogical reflection can emerge.

Today, these experiences collect a precious heritage and seem to be a valid response to some inequalities with which the school system is hardly able to cope.

In Italy popular education has given a crucial contribution to the social, political and cultural transformations of the country, and even today it reveals the capability to foster new solutions within the ever-changing and increasingly complex contexts.

#### KEYWORDS

Disuguaglianze | Educazione | Emancipazione | Territorio | Comunità  
Inequalities | Education | Empowerment | Territory | Community

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

**Citation:** Zizioli, E. (2023). Un'altra scuola: il ruolo e i significati di alcune esperienze di educazione popolare. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 127-133 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-19>.

**Corresponding Author:** Elena Zizioli | [elena.zizioli@uniroma3.it](mailto:elena.zizioli@uniroma3.it)

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

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-19

## 1. Sulle tracce del passato, guardando al futuro

A due anni dall'inizio della crisi pandemica, il sistema formativo non è riuscito a impedire un preoccupante indebolimento delle competenze. [...] Ciò che sembra evidente è che i principali meccanismi della dispersione non sono stati disinnescati e, anzi, se non si interverrà, l'indebolimento del sistema scolastico e l'aumento della povertà molto probabilmente comprometteranno ancora di più le opportunità di vita dei giovani cresciuti in contesti fragili (Borgna & Struffolino, 2022, p. 95).

Così scrivono Camilla Borgna ed Emanuela Struffolino in uno degli ultimi numeri della rivista *il Mulino* dedicato all'Italia dei divari dove riflettono sulla diffusione del fenomeno della povertà educativa e sull'inasprirsi delle disuguaglianze, anche attraverso il confronto con gli altri paesi europei. Del resto, è a tutti noto quanto l'emergenza sanitaria da Covid 19 abbia esasperato una situazione di per sé già critica. Durante il periodo pandemico i docenti con la didattica a distanza hanno assunto un carico di lavoro inaspettato, gli alunni sono stati privati di quella ricchezza affettiva ed emotiva propria dello stare in presenza tra i banchi, le famiglie hanno maturato una profonda delusione nei confronti di un'istituzione che ha faticato a far fronte alle nuove richieste, non sempre riuscendo a rimodulare tempi e spazi 'altri' rispetto a quelli tradizionalmente deputati alla didattica. Le esperienze pionieristiche non sono mancate, ma non è stato affatto semplice reinventarsi di fronte a nuovi compiti, a inedite responsabilità, a ritmi di lavoro fuori dall'ordinario.

La crisi ha indubbiamente portato a riflettere sulla necessità di cogliere nell'emergenza un potenziale generativo, al di là della retorica sulla resilienza.

Agli insegnanti, agli educatori, è stato chiesto di ripensare non solo ad una diversa organizzazione dei contenuti ma anche di ripensarsi per individuare un nuovo modo di porsi e proporsi agli studenti.

Si può azzardare che quest'esigenza sia stata dettata, forse in modo implicito, dal desiderio di uscire da logiche spersonalizzanti e dai processi di burocratizzazione che negli ultimi anni hanno tolto il gusto dell'insegnare e dell'apprendere in una scuola che ha dovuto far fronte ai processi di aziendalizzazione (Baldacci, 2019) e che ora non può non rivedere le modalità stesse dell'insegnare e dell'apprendere nella prospettiva dell'inclusione.

Le conclusioni, richiamate nella citazione a cui giungono Borgna e Struffolino, non sono certo confortanti tanto che siamo portati a dedurre che nel nostro Paese, nonostante i molti anni di democrazia, l'istituzione scolastica continui a non riuscire a far fronte ai divari sociali (Benvenuto, 2011; Gavosto, 2022; Parziale, 2016) e a contrastare del tutto le nuove povertà educative (Openpolis, 2019; Save the Children, 2016; 2021).

Si pongono allora una serie di interrogativi che richiedono risposte articolate e differenziate, a vari livelli.

Il dibattito è particolarmente acceso e nel presente contributo si è scelta una prospettiva tanto particolare quanto specifica: quella di stimare l'impatto di alcune pratiche *bottom up* di educazione popolare che hanno provato ad offrire un'alternativa, a contrasto delle esasperazioni del neoliberismo, intervenendo nei territori più a rischio per la costruzione di una società più equa e democratica, riscoprendo i valori della solidarietà e della cooperazione.

In sintesi, anche grazie ad alcune riflessioni teoriche e metodologiche svolte nell'ambito di un progetto di ricerca tuttora in corso del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre<sup>1</sup>, si proverà a dimostrare il ruolo di tali esperienze nel dibattito odierno per il rinnovamento delle istituzioni formative.

Seppur con forme e modalità differenti, l'educazione popolare è un tema di ampio respiro che non è certo possibile affrontare in questa sede e che richiama concetti fondanti per le democrazie. Le pratiche diffuse nel contesto europeo ed extraeuropeo hanno evidenziato la stretta connessione tra processi partecipativi e percorsi di cittadinanza, tra formazione e sviluppo economico, tra inclusione e rigenerazione sociale. In Italia le iniziative

1 Il progetto biennale, dal titolo: *L'altra scuola. Esperienze di educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale*, finanziato dal Dipartimento nell'anno 2022, è coordinato da chi scrive. Partecipano al gruppo di ricerca Lisa Stillo, Daniele Coco (Università Roma Tre), Fiorenzo Parziale (Sapienza - Università di Roma), Peter Mayo, titolare della cattedra Unesco in Global Adult Education presso l'Università di Malta. Obiettivo non è solo la sistematizzazione delle esperienze di scuola popolare sul territorio nazionale a partire dalla città di Roma ma anche l'esplorazione di alcune realtà nazionali e oltre confine.



di educazione popolare hanno riguardato i soggetti nelle diverse età della vita e sono state attraversate da slanci e criticità, e condizionate dai diversi orientamenti politici.

Nel nostro Paese una stagione particolarmente intesa e vivace è stata quella della seconda metà degli anni Cinquanta, quando, a fronte di uno sviluppo economico scomposto e disordinato (Crainz, 2016), di cui fecero le spese maggiori i ceti subalterni, la scuola pubblica fu accusata di non essere capace di soddisfare le esigenze degli ultimi e, quindi, di non essere per tutti, non riuscendo a realizzare compiutamente i principi costituzionali di uguaglianza e di giustizia sociale.

Si diffusero così esperienze di educazione non formale che, recuperando in parte la tradizione del francese C. Freinet e guardando anche a ciò che accadeva Oltreoceano, sperimentarono contenuti e metodi di una scuola per i “nullatenenti del sapere” (Ciari, 1961), per i “dannati della terra” (Fanon, 1962), per gli “oppressi” (Freire, 1971).

Nell periferie delle grandi città, dove finivano per la maggior parte le famiglie di migranti provenienti dalle diverse regioni del Sud, e nei borghi di campagna si animarono doposcuola e spazi di aggregazione per sperimentare forme inedite di apprendimento che rappresentavano una valida alternativa all’istituzione. Alcune di queste esperienze vennero qualificate come contro-scuole per il carattere fortemente oppositivo e per la critica radicale all’istituzione (Orecchia, 1974; Tornesello, 2006).

Gli animatori /educatori promotori erano per la maggior parte intellettuali militanti, in alcuni casi sacerdoti, attenti ai fermenti internazionali che s’impegnarono per contrastare le diverse forme di esclusione.

Proposero, infatti, un nuovo modo di insegnare nelle periferie (rurali e urbane) finalizzato all’emancipazione con una proposta pedagogico-didattica in grado di formare una coscienza critica, sperimentando nelle aree degradate delle grandi città, nei quartieri più periferici, nelle borgate, nuove forme comunitarie, ridisegnando così la geografia della nostra penisola. Le regioni che maggiormente espressero ricchezza e varietà di iniziative furono il Piemonte, la Liguria, la Lombardia, la Toscana, l’Emilia, anche se non mancarono esperienze singolari nel resto del Paese e nelle grandi città. Si pensi, al riguardo, a quelle di Danilo Dolci in Sicilia, di Don Milani a Barbiana o di Don Sardelli tra le baracche dell’Acquedotto Felice nella capitale.

Molte sono state oggetto di studi (Alberti, 2021, pp. 157-174; Benelli, 2015; Betti, 2009; Catarci, 2013; De Giorgi, 2016; Santoni Rugiu, 2007; Sardelli & Fiorucci, 2020) perché ritenute preziose non solo per far luce sulla storia dei territori e delle comunità ma, soprattutto, per analizzare le disfunzionalità del sistema scolastico e provare a ridisegnare una rinnovata idea di scuola democratica.

Le iniziative di oggi, ed è importante precisarlo, recuperano in parte questa tradizione, come emerge chiaramente dalle testimonianze degli educatori /animatori al fine di promuovere una democrazia partecipata e una rinnovata formazione del cittadino (Cambi, 2021; Sarzi Sartori, 2016).

Nel periodo pandemico l’impegno è stato indirizzato a colmare i divari generati dalla formazione a distanza, limitando i danni dell’isolamento forzato, riscoprendo l’“attenzione verso la fisicità dei luoghi, della corporeità, delle relazioni interpersonali dirette” (Cellamare, 2020, p. 15).

Si è così offerto un modello di intervento in continuità con le esperienze passate, ma nel contempo in grado di rispondere alle urgenze dell’attuale momento storico, riflettendo in modo critico sul rapporto fra istruzione, disuguaglianze sociali e innovazione culturale.

In quartieri come Scampia a Napoli, Lampugnano, Quarto Oggiaro o Comasina a Milano, a San Basilio, Tor Bella Monaca, o Tufello a Roma, seppur con forme e modalità differenti, in dialogo più o meno intenso con l’istituzione pubblica, sono state promosse scuole popolari con la finalità di non “lasciare indietro nessuno” (Torrisi, 2022). Ciascuna proposta richiede di essere studiata all’interno del proprio contesto, ma risulta estremamente interessante individuare nell’eterogeneità alcune categorie utili alla costruzione di una comunità di pratica e di pensiero che orienti il dibattito attuale sulle disuguaglianze e sulle carenze del nostro sistema scolastico.

Nell’assumere uno sguardo d’insieme si coglie chiaramente che anche le esperienze di oggi ridisegnano la geografia del nostro Paese e sono sempre le periferie dei grandi centri urbani a esprimere maggior vivacità, ribaltando così le visioni stereotipate che le riducono soltanto a luoghi problematici e marginali (Cellamare, 2020). Sono spazi, infatti, che



meglio si prestano a sperimentare cambiamenti e sovvertimenti, meno imbrigliate nella storia, nei rituali e negli ingranaggi economici e rappresentativi dei centri. La loro condizione di relativo abbandono certamente è foriera di impedimenti e di barriere alla nascita e allo sviluppo di percorsi emancipatori, ma al contempo si fa fonte di disperata energia, di motivazione supplementare [...], per l'educatore e per i soggetti che lì risiedono, e che scelgono di affrontare insieme processi di cambiamento anche radicale (Zannoni, 2022, p. 11).

Tali luoghi diventano così laboratori sociali e culturali dove realizzare con una progettazione partecipata interventi educativi fuori da protocolli spersonalizzanti e pratiche omologanti.

## 2. Prime riflessioni sul 'laboratorio Roma'

In questo contributo ci soffermeremo su quello che possiamo definire il 'laboratorio Roma' sia per la tipicità del contesto urbano sia delle iniziative promosse. La capitale negli ultimi anni è stata attraversata da uno sviluppo urbano a più velocità che ha generato forme differenziate di esclusione sociale e acute disuguaglianze socio-spaziali (Lelo & Monni Tomassi, 2019; 2021).

Le stesse periferie sono infatti "un coacervo di realtà molto diverse" per una serie di fattori, tra i quali, l'abusivismo "di necessità" diventato "di convenienza" e poi "speculativo" o il sorgere delle "polarità commerciali". I quartieri a "edilizia residenziale pubblica" insieme ai campi rom e ai "baraccamenti di chi non ha soluzioni alternative" sono i contesti dove si concentra maggiormente il disagio sociale (Cellamare, 2020, pp.19-32).

I problemi sono noti ed elementi quali la carenza di servizi e il degrado fisico dei luoghi alimentano il sentirsi ai margini e uno stato di rassegnazione e sfiducia nel futuro. È amaro constatare che la città fatica ormai a far fronte alle diverse povertà e l'esigenza di progetti a contrasto di fenomeni quali l'abbandono scolastico, il difficile inserimento lavorativo, ma anche il dislivello di condizioni tra uomini e donne, è sempre più avvertita (Lelo & Monni Tomassi, 2019, pos.19).

Le esperienze di scuola popolare restituiscono pertanto, in modo evidente, quella vitalità culturale e sociale nonché le capacità di resistenza, di reazione, di autoorganizzazione necessarie a realizzare percorsi di riscatto e di empowerment delle periferie.

L'obiettivo è soddisfare esigenze reali in risposta a bisogni concreti e far riscoprire la comunità coinvolta "competente" (Caldarini, 2008), scommettendo sulle potenzialità trasformative dell'educazione, costruendo consapevolezza, accompagnando e sostenendo i processi di cambiamento con creatività.

Sino ad oggi si sono registrate esperienze nei quartieri: San Basilio; Tor Bella Monaca; Ciampino; Tufello; Tor Marancia; Rebibbia; Esquilino; Quarticciolo; Garbatella. Si tratta di luoghi che "ben esprimono non solo un profilo identitario plurale, bensì bisogni non soddisfatti [...], lotte politiche e sociali" (Stillo & Zizioli, 2021, p. 446), confermando quanto la città sia un "modo di vita", "una forma culturale nel senso di un insieme di simboli significativi, di memorie storiche", "un complesso di esperienze e valori condivisi e vissuti" (Ferrarotti, 2009, p. 22).

I nomi dati alle scuole sono evocativi e lasciano intendere le scelte che le sorreggono: *A Testa Alta*, *Carla Verbano*, *Ma Temù*, *Mammuto*, *Spin Time*, per citarne alcuni.

È possibile dalle osservazioni compiute, dai focus group e dalle interviste condotte (Bichi, 2002)<sup>2</sup> individuare alcune specificità di queste iniziative che proveremo qui a sintetizzare, precisando che si tratta di riflessioni provvisorie perché, come già precisato, il progetto non si è ancora concluso.

*In primis* vi è sicuramente lo sforzo di contrastare l'abbandono scolastico e, quindi, di dare un sostegno ai bambini e agli adolescenti maggiormente a rischio di dispersione, come emerge dai focus group, durante i quali

2 Le interviste sono state condotte con il metodo non-standard e qualitativo, avvalendosi di una traccia molto dettagliata che richiede la sua interiorizzazione da parte di intervistatori esperti, con una messa in opera di una metodologia complessa basata sulla non direttività della conduzione che è sembrata più adatta per indagare pratiche non consolidate relative a fenomeni sociali innovativi come quello delle scuole popolari. L'analisi delle interviste è tuttora in corso.



si è rimarcata la necessità di spazi per incontrarsi e sottrarsi dalla noia e dalle dinamiche di vita familiare, ma soprattutto per apprendere in modo sereno, senza obblighi e costrizioni, senza ansia da prestazione.

Con altrettanta chiarezza si colgono dalle interviste obiettivi di più ampio respiro e l'analisi delle attività svolte lo attesta.

Ci si impegna infatti per un nuovo modo di “abitare” lo spazio urbano e ogni scuola popolare si propone come “presidio sociale e di quartiere”, oltre che come riferimento culturale.

Per questo la definizione di doposcuola, spesso utilizzata, è riduttiva e stride con il carattere politico e militante delle stesse. Come ben spiega Antonini (2019, p. 149), tali iniziative svolgono la funzione

sia di recupero delle carriere scolastiche e di inclusione, sia più complessivamente, di costruzione del pensiero critico dentro le pratiche di welfare dal basso. Il tutto all'interno di una relazione dinamica con la scuola ufficiale di cui si denuncia – sulle orme di Antonio Gramsci, don Lorenzo Milani, Aldo Capitini, Danilo Dolci... – la natura iperselettiva e autoritaria di scuola di classe soprattutto alla luce delle controriforme degli ultimi due decenni, ponendosi in un dialogo diretto con quelle generazioni di insegnanti più attive nella difesa della funzione della scuola della Repubblica.

Le pratiche rivendicano, infatti, quella che è stata definita “un'educazione autonoma dal mercato”, “aperta al dialogo, alle differenze, a diverse concezioni politiche, storiche, sociali”, rifiutando parole “di matrice capitalistica” quali “*skills, business model [...], productivity, efficiency, entrepreneurship, competitiveness*” (Mayo & Vittoria, 2017, p. 15).

Questo modo di lavorare si conferma come una forte specificità che in parte connette le esperienze odierne con la tradizione, richiamando idealmente quella lotta contro l'oppressione a cui si è già accennato. Lo sforzo di attivare alleanze e sinergie con l'istituzione scolastica attesta però una distanza dall'approccio fortemente critico e oppositivo che aveva caratterizzato le iniziative negli anni Sessanta e Settanta.

L'impegno è tentare, nonostante le inevitabili e imprevedibili difficoltà, di cambiare la storia dei territori costruendo spazi di riflessione pedagogica e di azione sociale. Gli stessi bambini hanno l'occasione di vivere in modo inedito il loro essere protagonisti, coinvolgendosi in altre attività non intenzionalmente educative quali, ad esempio, la cura dello spazio pubblico o le visite a luoghi ritenuti simbolo per la città.

Ogni scuola popolare sviluppa un proprio programma privilegiando i linguaggi artistico-espressivi e un proprio stile educativo riconducibile alla pedagogia dell'attivismo e alle pratiche cooperative. Ampiamente valorizzato è il dispositivo narrativo per far emergere le nuove voci, salvaguardare la memoria individuale e collettiva, immaginare il futuro per provare a scriverlo insieme. Ed è nella particolarità di ogni iniziativa che si colgono le modalità di abitare i territori e di costruire identità e appartenenze. Le scuole popolari hanno sede anche in spazi occupati che diventano luoghi partecipati, vissuti, dove sperimentare forme di socialità e di mutuo soccorso.

Il coinvolgimento di tutta la comunità è un altro elemento distintivo di queste esperienze che, partendo dai bambini, riescono ad aggregare i giovani e le famiglie, ad organizzare momenti ricreativi, andando ad intercettare, con i bisogni, le richieste di nuovi servizi.

Un'ulteriore specificità è data dalla tipologia degli animatori che spesso vivono nel loro quotidiano lavorativo le dinamiche della precarietà e, per questo, colgono ancora di più l'urgenza di una militanza e in molti casi offrono il loro contributo volontariamente. Le interviste stanno rivelando l'eterogeneità dei profili, per formazione ed esperienze di vita, ma indubbiamente un tratto comune è che gli educatori di oggi, pur non assumendo la stessa radicalità delle scelte dei loro predecessori, hanno piena consapevolezza delle criticità dell'attuale momento storico e si impegnano con slancio ed entusiasmo per attivare relazioni generative. Si tratta per lo più di giovani che provengono da percorsi di coinvolgimento e partecipazione politica e che riescono a farsi “ponti” per costruire sinergie tra le diverse esperienze, tra l'istituzione scolastica e le persone (Stillo, 2022).

Una particolarità del laboratorio Roma è, infine, la costituzione di una *Rete delle scuole popolari* da intendersi come uno “spazio di ri-significazione identitaria, politica, culturale e sociale” (Stillo & Zizioli, 2021, p. 446), per contrastare quella frammentazione di cui molti animatori/educatori hanno fatto esperienza.

Finalità è promuovere un'azione di sistema arginando i pericoli di invisibilità e di isolamento: dal confronto



sulle problematiche affrontate nei differenti territori e dalla condivisione delle buone pratiche è possibile provare a sistematizzare una metodologia di lavoro di un processo in continuo divenire.

Ci si sente così parte di un disegno più ampio in cui ciascuno è protagonista di azioni che hanno ricadute concrete sul proprio territorio.

L'analisi si rivela perciò quanto mai interessante e per questo i ricercatori impegnati nel progetto succitato hanno proceduto con la mappatura del contesto locale per poi decidere di allargare l'indagine ad alcune realtà di quello nazionale. Importante sarà tentare una codifica del significato di scuola popolare oggi, anche per individuarne le specificità rispetto alle esperienze di animazione territoriale promosse dai soggetti qualificati e riconosciuti del privato sociale con i quali spesso si condividono programmi e si realizzano iniziative.

L'esiguità del saggio non ci permette di approfondire ulteriormente, ma possiamo concludere che tali iniziative, animate dal coraggio della non rassegnazione dei loro promotori e cresciute ai margini delle città e nei quartieri più a rischio, hanno rilanciato il dibattito su un'“idea di scuola” (Baldacci, 2014) alternativa, lontana dalla “burocratizzazione sempre più pressante” (Mayo & Vittoria, 2017, p. 17), che da diversi anni ha investito anche le istituzioni scolastiche.

In questo caso il non formale suggerisce modelli (Zizioli, 2021) che possono concretamente contribuire a “cambiare le regole per costruire l'uguaglianza” (Furfaro, 2022). In ognuna di queste esperienze di educazione popolare è, infatti, possibile cogliere la tensione utopica necessaria a costruire un mondo più giusto e rispettoso delle differenze, coltivando la speranza e il desiderio di una “società capace di umanizzare le relazioni e di umanizzarsi mentre le pratica” (Bocci, 2021, pp. 180-181).

## Bibliografia

- Alberti, A. (2021). *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*. Anicia.
- Antonini, C. (2019). Il ritorno delle scuole popolari. *MicroMega. Per una sinistra illuminista*, 5, 148-158.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Benelli, C. (2015). *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*. ETS.
- Benvenuto, G. (Ed.) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Anicia.
- Bertoni Jovine, D. (1954). *Storia dell'educazione popolare in Italia*. Einaudi.
- Betti, C. (Ed.) (2009). *Don Milani tra storia e memoria: la sua eredità quarant'anni dopo*. Unicopli.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Vita e Pensiero.
- Bocci, F. (2021). Criticità, retoriche e occasioni (mancate?) nei discorsi sulla scuola durante la pandemia. In G. Crescenza (Ed.), *Sostenibilità formative. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative* (pp. 165-181). Edizioni Conoscenza.
- Borgna, C., & Struffolino, E. (2022). Una scuola diseguale. *il Mulino*, LXXI, 520 (4), 87-95.
- Caldarini, C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Ediesse.
- Cambi, F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Studium.
- Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione*. FrancoAngeli.
- Cellamare, C. (2020). *Abitare le periferie*. Bordeaux.
- Ciari, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Editori Riuniti.
- Crainz, G. (2016). *Storia della Repubblica. L'Italia dalla Liberazione ad oggi*. Donzelli.
- De Giorgi, F. (2016). *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. La Scuola.
- De Meo, A., & Fiorucci, M. (Eds.) (2011). *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*. Focus-Casa dei diritti sociali.
- Fanon, F. (1962). *I dannati della terra*. Einaudi (Original work published 1961).
- Ferrarotti, F. (2009). *Spazio e convivenza. Come nasce la marginalità urbana*. Armando.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori (Original work published 1968).
- Furfaro, R. (2022). *La buona scuola. Cambiare le regole per costruire l'uguaglianza*. Feltrinelli.
- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Laterza.



- Lelo, K., Monni, S., & Tomassi, F. (2019). *Le mappe della disuguaglianza. Una geografia sociale metropolitana*. Postfazione di Valter Tocci. Donzelli (e-book).
- Lelo, K. Monni, S., & Tomassi, F. (2021). *Le sette Rome. La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe*. Donzelli (e-book).
- Mayo, P., & Vittoria, P. (2017). *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo*. Società Editrice Fiorentina.
- Openpolis (2019). *Le mappe della povertà educativa*. [https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2019/11/Le-mappe-della-povert%C3%A0-educativa\\_.pdf](https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2019/11/Le-mappe-della-povert%C3%A0-educativa_.pdf)
- Orecchia, M. (1974). *Sei anni di controscuola*. Sapere.
- Parziale, F. (2016). *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*. FrancoAngeli.
- Rizzi, R. (2017). *Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al MCE-FIMEM*. Edizioni del Rosone.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Don Milani. Una lezione di utopia*. ETS.
- Sardelli, R., & Fiorucci, M. (2020). *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*. Donzelli.
- Sarzi Sartori, S. (2016). *Comunità e democrazia nei quartieri. Un'ipotesi di lavoro per attivare processi partecipativi e generativi di cittadinanza nei quartieri e nei paesi*. Erickson.
- Save The Children (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo?* <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa-che-punto-siamo.pdf>
- Save The Children (2021). *Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. [https://s3.savethechildren.it/public-files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public-files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf)
- Scuola di Barbiana (1968). *Lettera a una professoressa*. Libreria editrice fiorentina.
- Tornesello, M. L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. petit plaisir.
- Torrisi, C. (2022). Le scuole popolari sono più importanti che mai. *L'Essenziale*, 10 ottobre. <https://www.essenziale.it/notizie/claudia-torrisi/2022/10/10/scuole-popolari-importanti>.
- Stillo, L., & Zizioli, E., (2021). L'educazione popolare nelle periferie romane: linee e prospettive di ricerca. *I Problemi della Pedagogia*, LXVII (2), 437-458.
- Stillo, L. (2022). L'educatore della scuola popolare. Un ponte per costruire alleanze educative tra scuola, territori, persone. *Pedagogia Oggi*, XX (2), 136-142.
- Zannoni, F. (2022). *Educare nelle periferie. Descrivere, comprendere, progettare*. FrancoAngeli.
- Zizioli, E. (2021). 'Resilient education': the schooling system becomes non-formal. *Pedagogia Oggi*, XIX (1), 65-71.

