

L'educazione popolare nel contesto di privatizzazione di Welfare e scuola. Il caso delle nuove scuole popolari romane

Fiorenzo Parziale
Sapienza Università di Roma

Riassunto

Negli ultimi anni a Roma è sorta una rete di scuole popolari che combina il “mutualismo” praticato soprattutto dai movimenti della cosiddetta “sinistra antagonista” organizzati nei centri sociali (Membretti e Mudu, 2013; Alteri, 2014; Bazzoli, 2021; Bosi e Zamponi, 2022) con pratiche di pedagogia critica (Giroux, 2020). Questo fenomeno si inserisce nella più ampia rinascita dell'educazione popolare in Italia (Zizioli, Stillo e Franchi, 2024). Facendo riferimento a una ricerca basata su quattro anni di osservazione partecipante e sulla realizzazione di ventotto interviste in profondità, questo articolo esamina il rischio di un possibile effetto inatteso (Merton, 1936) delle scuole popolari, consistente nell'assecondare la governance neoliberista del sistema scolastico e del Welfare locale anziché contrastarlo, come è invece negli obiettivi dei suoi militanti.

Parole chiave: scuole popolari, attivisti politici, welfare locale, governance neoliberista

Abstract. *Popular Education in the Context of Welfare and School Privatisation. The Case of the New Popular Schools in Rome*

In recent years, a network of popular schools organized within social centers has emerged in Rome. This network combines the 'mutualism' practised predominantly by movements of the so-called 'antagonist left', (Membretti and Mudu, 2013; Alteri, 2014; Bazzoli, 2021; Bosi and Zamponi, 2022), with the principles of critical pedagogy (Giroux, 2020). This phenomenon is part of a broader resurgence of popular education in Italy (Zizioli, Stillo, and Franchi, 2024). Drawing on four years of participant observation and twenty-eight in-depth interviews, this article investigates a potential unintended consequence (Merton, 1936) of these popular schools, in that rather than opposing the neoliberal governance of the local school and welfare system, they may inadvertently be supporting it, contrary to the intentions of the activists who run them.

Keywords: popular schools, political activists, local welfare, neoliberal governance

DOI: 10.32049/RTSA.2024.3.05

1. Introduzione

Negli ultimi quindici anni si è assistito alla rinascita delle scuole popolari (De Meo e Fiorucci, 2011; Antonini, 2019), concepibili come una risposta “dal basso” alle lacerazioni sociali indotte in questi decenni dalla regolazione politico-economica neoliberista: i crescenti tagli al welfare, combinati alla contrazione del potere negoziale della forza-lavoro, hanno fatto aumentare le diseguaglianze economiche tra le famiglie, generando – tra le altre cose – una crescente povertà educativa tra i minori (Morabito, 2022). L'Italia è tra i paesi occidentali maggiormente connotati da questa problematica (Giancola e Salmieri, 2023).

In uno scenario di significativa polarizzazione sociale, le nuove scuole popolari potrebbero esprimere quella radicalità politica riscontrata in esperienze come la “Scuola di Barbiana” (1954-1967) di Lorenzo Milani (Zizioli, 2023; Zizioli, Stillo e Franchi, 2024). Quella celebre iniziativa politico-pedagogica denunciava l’espulsione dalla scuola pubblica dei figli di contadini e operai, offrendo loro una formazione alternativa, meno nozionistica e volta alla “coscientizzazione” delle classi subalterne, per usare un’espressione di Freire (1968). La scuola di Barbiana ebbe vasta eco e rappresentò per certi versi la prosecuzione dell’educazione popolare italiana più critica, agita “per” e soprattutto “tra” le classi subalterne.

Il modello di Barbiana fu ripreso in altri contesti italiani, inclusa Roma dove nel quinquennio 1968-1973 un altro prete, Roberto Sardelli, diede vita alla “Scuola 725”, rivolta agli abitanti delle baracche in un’area marginale della città (Sardelli e Fiorucci, 2020).

Negli ultimi anni proprio a Roma sono sorte scuole popolari che combinano il “mutualismo” – praticato soprattutto dai movimenti della cosiddetta “sinistra antagonista” (di ispirazione neo o post-marxiana) organizzati nei centri sociali occupati e autogestiti (Membretti e Mudu, 2013; Alteri, 2014; Bazzoli, 2021; Bosi e Zamponi, 2022) – con pratiche di pedagogia critica (Giroux, 2020).

La nostra analisi sarà circoscritta a quegli attori collettivi che si sono riuniti nella “Rete delle scuole popolari di Roma”, costituita nel 2020. Analogamente alle esperienze di Milani e Sardelli, le “nuove” scuole popolari di questa rete si rivolgono ai minori, mantenendo la tensione ideale a rafforzare il grado di universalismo della scuola pubblica italiana.

Infatti, ponendosi nel solco della bi-secolare storia dell’educazione popolare, volta al dialogo e alla sintesi tra la cultura ufficiale (“borghese”) e quella operaia (Kane, 2010; Steele, 2020), le scuole di questa rete non si limitano all’erogazione di un mero servizio di doposcuola gratuito, comunque preponderante, ma organizzano laboratori, lezioni collettive, visite guidate a musei, pulizia di parchi, eventi culturali (come le feste del carnevale di San Basilio), e tante altre attività in cui educazione e politica si mescolano al fine di produrre

una cultura cooperativa alternativa a quella dominante, basata invece sulla competizione individuale. La cultura della competizione permea anche la scuola, come mostra il tentativo di diverse forze sociali (Apple, 2012) di ridurre l'istruzione a addestramento tecnico funzionale alla mera occupabilità dei giovani (Biesta, 2017).

All'opposto, le scuole popolari mirano alla produzione di spazi e relazioni sociali contro-egemoniche (Hall, 1986) rispetto alla logica d'azione dominante di Stato e imprese.

L'obiettivo di questo articolo è esaminare il rischio di un possibile effetto inatteso (Merton, 1936) della rete delle scuole popolari, consistente nell'assecondare la privatizzazione parziale del sistema scolastico e del welfare locale (par. 2) anziché contrastarlo, come è invece negli obiettivi dei suoi militanti (Parziale, 2024).

Dato l'ambizioso obiettivo cognitivo, e la fase ancora pionieristica delle nuove scuole popolari, l'analisi qui proposta non può che essere di natura esplorativa.

Per rispondere al nostro interrogativo, nel prossimo paragrafo si prova, in forma alquanto sintetica, a delineare le trasformazioni subite dal Welfare State italiano al fine di evidenziare il loro legame con la parziale privatizzazione del sistema scolastico. Una volta comprese le coordinate di fondo del contesto politico-istituzionale nazionale, viene descritta la base empirica di riferimento (par. 3) per poi illustrare i principali risultati emersi dalla ricerca (par. 4). L'ultimo paragrafo è dedicato all'individuazione – necessariamente provvisoria – degli scenari possibili relativi al rapporto tra le scuole popolari e il cambiamento in atto nel sistema di Welfare ampiamente inteso.

2. La governance neoliberista tra privatizzazione endogena dell'istruzione e territorializzazione delle politiche pubbliche

Il drammatico quadro della povertà educativa va considerato come uno degli esiti del passaggio dal cosiddetto capitalismo keynesiano a quello neoliberista (Harvey, 2005), impresso dalle forze politiche ed economiche conservatrici che hanno acquisito forza in

seguito alla crisi fiscale dello Stato degli anni Settanta (O'Connor, 1973).

Quella crisi ha portato alla luce le difficoltà relative non solo alla spirale tra inflazione e aumenti salariali, ma anche al funzionamento del Welfare State, come l'eccessiva burocratizzazione delle politiche sociali e la loro scarsa capacità di soddisfare bisogni sempre più individualizzati (Paci, 2005; Ferrera, 2013).

Il neoliberalismo – inteso come la modalità organizzativa che il capitalismo si è dato (dopo “l'esperimento” cileno) prima nel Regno Unito (governo Thatcher) e negli USA (governo Reagan) e poi altrove, al di là delle varianti nazionali e locali (Moini, 2012) – ha esaltato queste criticità allo scopo di subordinare completamente la regolazione pubblica ai meccanismi di accumulazione capitalistica.

A partire dagli anni Ottanta, ciò ha comportato la messa in discussione del compromesso socialdemocratico tra capitale e lavoro della regolazione precedente, provocando lo spostamento dei rapporti di potere decisamente a favore delle imprese e ancor più dell'economia finanziaria, a discapito della classe operaia e di ampia parte dei ceti medi (Gallino, 2011).

L'impostazione del welfare keynesiano è stata superata da una visione diametralmente opposta, secondo la quale lo Stato deve provvedere ad aiutare, in forma residuale, solo coloro che versano in una condizione di grave deprivazione, per evitare la quale i singoli individui devono ricorrere a una formazione scolastica votata allo sviluppo di competenze professionali e “umane” (le cosiddette competenze trasversali). In altre parole, l'universalismo del welfare non viene più fatto dipendere dal grado di destratificazione (miglioramento delle condizioni di lavoro e riduzione del divario di potere politico-economico tra le classi sociali) e demercificazione (indipendenza della sicurezza personale dallo status occupazionale) delle politiche sociali, bensì dall'azione preventiva della scuola.

Tuttavia, la scuola non riesce a raggiungere questo obiettivo, perché le sue capacità di inclusione sociale sono state ulteriormente ridotte proprio dalle politiche neoliberiste che la rendono ancora più del passato dipendente dai rapporti di forza tra le classi sociali (Ball, 2021).

La riforma neoliberista dell'istruzione (Mayo, 2009; 2015) è infatti indirizzata alla privatizzazione del sistema scolastico che favorisce la carriera scolastica dei giovani provenienti dalle famiglie più abbienti a svantaggio degli altri.

La privatizzazione è stata realizzata attraverso due modalità, una che agisce dall'esterno e un'altra dall'interno del sistema scolastico.

La prima modalità consiste nella contrazione delle risorse statali destinate alla scuola pubblica e dal supporto offerto in vari modi (anche con aiuti finanziari) agli operatori privati (si pensi alle scuole paritarie in Italia), che vedono crescere il loro potere nel definire le finalità dell'istruzione (Biesta, 2017), piegandola ai bisogni immediati delle imprese (Pinna e Pitzalis, 2021).

La seconda modalità consiste nella trasformazione degli istituti scolastici in organizzazioni simili alle imprese (Gunter *et al.*, 2016).

In Italia la privatizzazione è stata compiuta in particolare attraverso questa seconda strada.

A confermare questo aspetto alquanto problematico è la riconfigurazione dell'offerta curricolare, con l'integrazione dei saperi scolastici tradizionali con quelli di imprese, associazioni e pubblica amministrazione (tendenza confermata anche dal recente decreto del Ministero dell'Istruzione 22 dicembre 2022, *Linee guida per l'orientamento*): al di là delle valutazioni di merito (si pensi al dibattito italiano sull'Alternanza Scuola-Lavoro, sostituita – con la legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021* – dai “PCTO”: Chimenti, Fasanella e Parziale, 2022), la presenza di questo tipo di misure accresce il carico di lavoro dei docenti (e dei dirigenti scolastici), impegnati in attività di progettazione, rendicontazione e promozione commerciale dell'offerta scolastica. Pertanto, si riduce il tempo che la scuola riesce a dedicare al sempre più alto numero di studenti socialmente svantaggiati (si tratta di un fenomeno internazionale: Thompson e Cook, 2017): l'offerta che la scuola riesce a garantire a supporto degli studenti svantaggiati si sta contraendo oggi, proprio quando la povertà educativa tra i minori va espandendosi (par. 1).

È questa contrazione del tempo dedicato all'insegnamento come leva di emancipazione sociale a costituire il punto di intersezione tra i cambiamenti della scuola e quelli inerenti al più ampio sistema di welfare.

È utile prestare attenzione a un particolare aspetto di questa intersezione, ossia la territorializzazione delle politiche pubbliche (Bifulco, 2009): quest'ultima è il diretto prodotto del neoliberismo, che si fonda sull'indebolimento della regolazione statale a favore non solo di quella sovra-nazionale ma anche di quella locale (Brenner, 2004; Moini, 2012), come mostrano ad esempio la regionalizzazione del nostro sistema sanitario nazionale e la progressiva realizzazione delle politiche sociali su scala comunale o intercomunale.

Per quanto riguarda il caso delle politiche sociali in Italia, la territorializzazione ha preso avvio quando negli anni Ottanta-Novanta lo Stato ha richiesto un supporto decisamente più attivo al mondo del volontariato e della cooperazione sociale, sviluppatosi negli anni Settanta e per lo più proveniente dalle due principali tradizioni politiche dell'epoca, quella cattolica e quella comunista.

Negli anni Novanta, in seguito alla privatizzazione di importanti settori dell'economia italiana (promossa dall'UE, in accordo con quanto stabilito dal Trattato di Maastricht del 1992), i policy makers hanno puntato alla ridefinizione del welfare attraverso un sistema incentrato su partnership locali tra attori pubblici e privati (Fazzi, 2013).

Con la legge 8 novembre 2000, n. 328 (*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*) la configurazione locale delle politiche sociali si è definitivamente consolidata (Accorinti, 2008). Tuttavia, questo cambiamento non ha prodotto un incremento qualitativo dei servizi sociali locali (e della loro capacità di copertura), magari in chiave compensativa rispetto all'indebolimento di altri pilastri classici del welfare nazionale (sanità, pensioni). Anzi, sembra aver contribuito all'accentuazione delle diseguaglianze materiali prodotte nel mercato del lavoro (Piketty, 2014).

La crisi economica internazionale del 2007-2008 ha così rivelato le debolezze di un welfare territorialmente frammentato e incapace di garantire quanto in qualche misura riusciva a fare il Welfare State europeo di stampo keynesiano che – al di là degli specifici

modelli istituzionali riscontrati nelle differenti aree del vecchio continente (Esping-Andersen, 2015) – era orientato comunque a garantire un benessere sociale non acquisibile dai consumatori individuali (Reisman, 1977; Rosanvallon, 2013).

Il disinvestimento statale è stato alquanto marcato anche dopo l'avvio della crisi economica internazionale (Ascoli e Pavolini, 2012), al punto che i tagli si sono estesi addirittura al nucleo più impegnato nel sistema di welfare locale, ossia le cooperative sociali (Fazzi, 2013).

Lo scenario degli ultimi dieci anni pare spingere gli attori pubblici a gestire un welfare sempre più residuale anche su scala locale con il supporto diretto di nuovi attori, come le imprese, oltre che promuovendo ulteriormente l'azione del volontariato, anche di quello più spontaneo attivato da piccoli gruppi.

Rispetto al coinvolgimento delle imprese, alcuni studiosi invocano il rafforzamento del welfare aziendale, ipotizzando che questo possa sopperire alle difficoltà dello Stato e delle sue articolazioni locali; tuttavia, questo sistema rivela diverse criticità che indeboliscono ulteriormente la possibilità di redistribuire più equamente le risorse tra capitale e lavoro¹.

Rispetto al protagonismo del volontariato, va segnalata l'idea di sviluppare un "Secondo Welfare" (Maino, 2012), complementare a quello pubblico tradizionale, e basato sul coinvolgimento non solo delle imprese, ma anche di associazioni di promozione sociale e organizzazioni di volontariato, a cui si aggiungono inoltre sindacati e soprattutto fondazioni private (Maino, Razetti e Santoni, 2019). In effetti, la crisi economica, anche dopo la pandemia, ha reso per certi versi ancora più prezioso per il contenimento del disagio sociale il finanziamento delle fondazioni ad associazioni e a organizzazioni di volontariato. Ma anche in questo caso le criticità non mancano; ad esempio, è stato evidenziato come la diffusione del volontariato organizzato implichi il superamento di qualsiasi visione

¹ Infatti, il welfare aziendale risulta favorire un'ulteriore moderazione salariale (Leonardi e Arlotti, 2012), in un Paese in cui le retribuzioni medie sono alquanto basse, nonché penalizzare i lavoratori meno qualificati, quelli impiegati nelle piccole imprese e in aree economicamente meno dinamiche (Pavolini, Ascoli e Mirabile, 2013). Inoltre, il welfare aziendale si può connotare per un marcato paternalismo che accresce la fidelizzazione dei lavoratori all'azienda e dunque la loro subalternità (Pizzuti, 2019; Giorgi, 2020).

universalista del welfare (D'Ascenzio, 2022). Peraltro, la forte personalizzazione dei servizi prestati dai volontari potrebbe rappresentare un cattivo antidoto all'annoso problema della burocratizzazione delle politiche sociali; infatti, non è escluso che le amministrazioni locali, mosse dalla necessità di gestire il malessere sociale con le poche risorse finanziarie a disposizione, riescano a incorporare nel sistema di welfare territoriale il variegato mondo dell'associazionismo e del volontariato, spingendolo ad adottare l'agire tipico delle burocrazie tradizionali. Questo è il rischio in cui possono incorrere le scuole popolari: il loro coinvolgimento nel welfare locale potrebbe rafforzarne capacità professionali e organizzative, ma a discapito del loro orientamento rivendicativo, consistente – come detto – nella richiesta di un investimento politico-finanziario ben più solido dell'attuale da parte dello Stato nella scuola pubblica.

3. Base empirica di riferimento

Quanto illustrato in questo articolo rappresenta solo una piccola parte di una ricerca pluriennale sulla rete delle scuole popolari romane². La scelta di questo oggetto di studio è derivata dall'obiettivo di praticare una "sociologia pubblica" (Burawoy, 2007), consistente nella partecipazione attiva del ricercatore ai movimenti sociali in lotta, al fine di contribuire in qualche modo ai processi di emancipazione collettiva. Questa visione critica della sociologia (Apple, 2015) implica una rottura epistemologica rispetto alla netta separazione tra soggetto indagatore e oggetto di studio, e di conseguenza favorisce l'autoriflessione delle soggettività in lotta così come del ricercatore stesso. Tale postura intellettuale ripudia l'idea positivista della supremazia delle categorie cognitive del ricercatore rispetto a quelle delle soggettività indagate, mirando alla traduzione e al dialogo tra diverse forme di saperi.

² Questa rete è soggetta a adesioni e defezioni, data la natura fluida delle scuole popolari. Le interviste hanno riguardato le scuole popolari romane attive nel 2022. La scuola popolare "Nessun Dorma" è stata chiusa nel 2023, seguita (2024) da quella di San Basilio; mentre gli attivisti della scuola popolare "Pontedincontro", fondata nel 1993 (tutte le altre scuole della rete sono state fondate tra il 2012 e il 2020), hanno iniziato a partecipare all'attività di ricerca solo nella fase successiva alla realizzazione delle interviste.

Anche per via dell'esplicitazione di questa prospettiva, l'entrata nel campo di osservazione in qualità di ricercatore sociale, e in particolare di studioso delle diseguaglianze scolastiche, è stata ben accolta e vissuta come "naturale" dagli attivisti delle scuole popolari. Peraltro, già dalle prime fasi della ricerca è emerso che diversi insegnanti scolastici e alcuni ricercatori universitari sono impegnati come educatori nella rete delle scuole popolari romane.

La ricostruzione di questa rete è stata resa possibile, quindi, dall'osservazione partecipante scoperta (Cardano, 2020). L'osservazione è stata condotta a partire dalla metà di ottobre del 2019, e continua tuttora. L'osservazione ha dapprima riguardato le attività della scuola popolare "Carla Verbano", avente al suo interno uno dei principali animatori della rete di nostro interesse. Questi ha agito da *gatekeeper* per la partecipazione alle riunioni non solo del centro sociale di riferimento di questa scuola, ma anche della più ampia rete romana. Nel gennaio del 2020 chi scrive ha così potuto partecipare attivamente alla redazione della "Carta", ossia del manifesto contenente i principi e i valori condivisi dalle scuole popolari aderenti alla rete.

L'osservazione ha comportato la partecipazione anche alla chat di WhatsApp in cui gli attivisti scambiano messaggi per stabilire le riunioni periodiche, organizzare eventi culturali (dibattiti, presentazione di libri, etc.) e pianificare iniziative politiche (sit-in, partecipazione a cortei, etc.). Nel marzo del 2022 l'incontro sul campo di osservazione con alcune pedagogiste dell'Università Roma Tre interessate allo stesso tema di ricerca ha portato alla realizzazione di ventotto interviste agli educatori delle scuole popolari. È nata così una collaborazione con questo gruppo di pedagogiste di Roma Tre, che proseguirà nei prossimi anni.

Le interviste realizzate hanno riguardato gli educatori delle scuole popolari di nostro interesse, più due educatori di Matemù, un centro di aggregazione giovanile che collabora con la scuola popolare attivata presso il centro sociale "Spin Time" all'Esquilino.

Il tipo di intervista impiegata è quella "non direttiva": essa consente di reperire informazioni in profondità grazie a una conduzione in cui il ricercatore interviene poco,

rispetta i silenzi e le pause dell'intervistato, adattando alla situazione dell'intervista formulazione e ordine delle domande (Bichi, 2007). Allo stesso tempo, questo tipo di intervista si caratterizza per l'impiego di una traccia molto dettagliata dei temi di indagine, raggruppabili in macro ambiti. Per motivi di spazio, l'analisi di questo articolo si concentrerà solo su quelle informazioni (ottenute anche col supporto dell'osservazione partecipante) inerenti al rapporto degli educatori popolari con gli istituti scolastici, in qualche modo chiamati ad aprirsi al territorio³, e gli altri attori del welfare locale.

Ogni intervista è durata tra i 60 e i 90 minuti, è stata trascritta integralmente ed esaminata per ambiti tematici attraverso i principi dell'analisi ermeneutica (Montesperelli, 2014). Alla luce di questo percorso analitico, sono stati inseriti nel testo alcuni stralci delle interviste, distinte con un numero attribuito casualmente e riportanti le informazioni relative al genere, alla fascia d'età e alla scuola popolare dell'intervistato⁴ (tab. 1).

Codice numerico dell'intervista	Genere	Età	Scuola popolare
1	F	27	A Testa Alta (San Basilio)
2	F	28	A Testa Alta (San Basilio)
3	F	27	A Testa Alta (San Basilio)
4	F	28	Spin Time+ (Esquilino)
5	F	45	Spin Time+ (Esquilino)
6	M	27	Scuola popolare di Tor Bella Monaca
7	F	30	Scuola popolare di Tor Bella

³ Tale apertura si è progressivamente realizzata in seguito alla cosiddetta autonomia scolastica (legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*; decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*). Questo processo rappresenta solo in parte l'esito delle lotte politiche degli anni Settanta per una maggiore capacità della scuola di coinvolgere la società civile, essendo stato incanalato nel tempo secondo le coordinate della riforma neoliberista dell'istruzione (Benadusi, Giancola e Viteritti, 2020). Anzi, si potrebbe sostenere che l'autonomia scolastica è concepibile come una componente della territorializzazione delle politiche pubbliche indotta dalla regolazione neoliberista (par. 2).

⁴ Come si può notare dalla tabella 1, sono stati intervistati tre educatori per ogni organizzazione analizzata, con l'eccezione di "Spin Time+" e di "Matemù", organizzazioni per le quali è stato possibile intervistare solo due persone.

				Monaca
8	M	44		Scuola popolare di Tor Bella
				Monaca
9	F	31		Mammuth (Rebibbia)
10	M	30		Mammuth (Rebibbia)
11	M	34		Mammuth (Rebibbia)
12	M	27		Nessun Dorma (Roma 70)
13	M	28		Nessun Dorma (Roma 70)
14	F	29		Nessun Dorma (Roma 70)
15	M	67		Scuola popolare 'Federica Stiffi'
				(Centocelle)
16	M	71		Scuola popolare 'Federica
				Stiffi'(Centocelle)
17	F	43		Scuola popolare 'Federica
				Stiffi'(Centocelle)
18	M	34		Dopolis (Ciampino)
19	F	26		Dopolis (Ciampino)
20	F	56		Dopolis (Ciampino)
21	M	26		Scuola popolare 'Carla Verbano'
				(Tufello)
22	F	64		Scuola popolare 'Carla
				Verbano'(Tufello)
23	M	40		Scuola popolare 'Carla
				Verbano'(Tufello)
24	F	38		'Sciangai' (Tor Marancia)
25	F	32		'Sciangai' (Tor Marancia)
26	F	48		'Sciangai' (Tor Marancia)
27	F	45		Matemù' (Esquilino)
28	M	34		'Matemù' (Esquilino)

Tabella 1 – Distribuzione degli intervistati per genere, età e scuola popolare di appartenenza. Nell'ultima colonna tra parentesi sono indicate le zone di Roma in cui sono collocate le scuole popolari

4. Risultati

Per via della loro collocazione in zone periferiche o semi-periferiche della città (Lelo, Monni e Tomassi, 2021), le scuole popolari in linea di principio dovrebbero essere nella condizione di raggiungere agevolmente gli istituti scolastici frequentati dai loro allievi o dai quali attingere nuovi partecipanti. Nei fatti, però, gli intervistati non riescono a dedicare più di 2-4 ore alla settimana per la realizzazione di questa esperienza sociale, concepita da una parte non esigua di educatori come una vera e propria militanza politica. In diversi casi, trattandosi di insegnanti, educatori professionali, assistenti sociali (Parziale, 2024), gli attivisti possono fare affidamento sui loro contatti lavorativi personali per promuovere l'attività svolta e raggiungere così l'utenza. Tuttavia, tolti i contatti con quegli insegnanti con cui condividono un sistema valoriale simile, gli educatori popolari tendono a limitarsi al passaparola nel quartiere, quando la loro attività non si realizza in circuiti "chiusi" come il "palazzo occupato" all'Esquilino (Spin Time) dove alloggiano circa quattrocento persone, di cui un centinaio minori (in gran parte stranieri).

Gli educatori sono al loro interno suddivisibili in "volontari" e "attivisti". Sono i secondi ad aver dato vita alle scuole popolari, spesso sorte all'interno di centri sociali occupati e autogestiti (CSOA); mentre i primi si sono aggregati col tempo all'iniziativa perché interessati a prestare un supporto alla comunità, senza avere necessariamente obiettivi politici. Tuttavia, dall'osservazione partecipante è emerso come spesso accada che i volontari nel tempo si socializzino, almeno parzialmente, alla visione di fondo degli attivisti, concepibili come veri e propri leader.

In ogni caso, l'idea di fondo che anima le scuole popolari è la stessa evidenziata da Raymond Williams (1979) a proposito dell'educazione popolare rivolta agli adulti: fare politica con altri mezzi. Ciò porta a vivere l'esperienza educativa come temporanea, finalizzata alla costruzione di vertenze politiche al fine di supportare e rafforzare l'investimento nella scuola pubblica e dunque contrastare la privatizzazione dell'istruzione:

Ci sono diverse persone che aprono una scuola popolare, o così la chiamano, dove fanno un semplice doposcuola, aiuto compiti; la scuola popolare è anche questo, ma non è solo questo! Noi dovremmo andare all'estinzione [ride], se riusciamo a raggiungere l'obiettivo (intervista n. 4, Spintime+, donna, 20-30 anni).

Secondo me il nostro obiettivo ultimo e primario è che non ci sia più bisogno di una scuola popolare, perché la scuola pubblica avrà più risorse, più forze, più spazi (intervista n. 6, Tor Bella Monaca, uomo, 20-30 anni).

Non ci consideriamo una stampella della scuola pubblica, ma più un occhio critico verso la scuola pubblica, perché appunto siamo per la scuola pubblica [...] come era concepita quando è stata creata, quindi come mezzo di emancipazione sociale per le persone, soprattutto in contesti periferici dove appunto le situazioni socioeconomiche sono più difficili; è solo tramite l'istruzione e la formazione che uno può capire il mondo circostante ed eventualmente elevarsi e migliorare la propria posizione. E quindi è per questo che troviamo due slogan che vanno sempre insieme: uno è che ci consideriamo quindi militanti della cultura; e l'altro è che è un po' un paradosso, è che esistiamo per non esistere, perché nel momento in cui la scuola pubblica fosse funzionante e l'insegnamento della mattina andasse bene... ci fossero corsi di recupero, o anche di chitarra o di socialità al pomeriggio, non avremmo bisogno... non ci sarebbe questa esigenza del quartiere, del territorio, per cui noi faremmo qualcos'altro. Qualunque altro progetto. Quindi diciamo non ci poniamo come sostituto o come aggiuntivo alla scuola pubblica (intervista n. 23, Tufello, uomo, 31-40 anni).

Ciononostante, gli educatori popolari sono molto assorbiti dalla richiesta di supporto scolastico di genitori e bambini, e anche ciò influisce sulle difficoltà di organizzare in maniera politicamente compiuta l'azione sociale rivolta alla comunità.

A tal proposito giova evidenziare come uno degli obiettivi degli educatori sia il coinvolgimento delle scuole nell'azione rivendicativa per chiedere più risorse statali a loro favore. Per raggiungere questo scopo, gli educatori puntano alla difficile mediazione di due esigenze differenti: limitare il servizio di supporto scolastico agli studenti, in modo da non sostituirsi all'intervento statale; diffondere nelle scuole pratiche educative alternative, capaci di instaurare un dialogo fruttuoso tra la cultura ufficiale e quella popolare. Quest'ultimo è un aspetto centrale dell'educazione popolare (Kane, 2010; Steele, 2020), almeno di quella che più si richiama alla prospettiva di Freire (1968) e ancor prima di Gramsci (1975).

Il sovraccarico di lavoro burocratico degli insegnanti statali e il loro impegno in

molteplici progetti istituzionali (come i PCTO), nonché la forte connotazione politica delle stesse scuole popolari impediscono però una collaborazione di questo tipo.

4.1 Il possibile contributo dell'educazione popolare alla privatizzazione di scuola e welfare locale

Il rischio di favorire l'assetto istituzionale si palesa paradossalmente quando le attività educative si sedimentano, riscontrando il favore della comunità locale, o comunque delle famiglie beneficiarie. Uno dei motivi di tale favore va rinvenuto nella scoperta da parte degli "utenti" della totale indipendenza della scuola popolare dall'offerta dei servizi erogati dal Comune o dal sistema scolastico statale. Ciò rappresenta per diversi genitori e studenti motivo di stupore: gli attivisti sono in tal caso percepiti come "maestri" che gratuitamente donano il loro tempo agli studenti, senza peraltro fare alcuna distinzione sociale. Questa scoperta alimenta ulteriormente il passaparola tra parenti e amici, così come tra le diverse comunità etniche, data l'elevata presenza di studenti provenienti da genitori migranti.

Anche per questa dinamica, la reputazione sociale della singola scuola popolare può crescere al punto da portare gli attori delle diverse filiere istituzionali (singole scuole, ASL, Servizi Sociali comunali) a ricorrere al supporto delle scuole popolari. Tuttavia, più che cercare di instaurare una solida collaborazione, le istituzioni pubbliche paiono semplicemente delegare l'intervento socioeducativo a questa specifica componente del Terzo Settore:

Quando invece dovrebbe essere Y [esponente del centro sociale "El Chentro" di Torbellamonaca ed educatore, ndr] o noi che chiamiamo loro [le istituzioni, ndr] per poter gestire magari dei casi più complicati; invece, le cose funzionano talmente male... ci sono talmente poche risorse economiche, anche umane, magari...è in questi quartieri che la chiamata è invertita [...]. Sì, [i Servizi Sociali e l'ASL, ndr] chiamano Y dicendo che magari c'è una situazione particolarmente difficile, una determinata famiglia...e se quindi possiamo magari avere un occhio di riguardo con un bambino o una bambina, se possiamo aiutarli, se possiamo vedere se ci sono, come stanno, in che condizioni sono a livello scolastico (intervista n. 6, Tor

Bella Monaca, uomo, 20-30 anni).

La maggior parte dei ragazzi che abbiamo qui vengono mandati dagli assistenti sociali; quindi, è l'assistente sociale che ci presenta il ragazzo e ci chiede se possiamo dargli una mano (intervista n. 20, Ciampino, donna, più di 55 anni).

La logica d'azione delle istituzioni resta confinata all'interno del paradigma neoliberista che vede nell'associazionismo una modalità di soluzione privatistica delle problematiche sociali. Il privatismo – inteso come orientamento oppositivo alla mediazione istituzionale nella soluzione delle problematiche collettive (de Leonardis, 1997) – è dunque rinvenibile nelle istituzioni pubbliche prima ancora che complessivamente nella società.

Infatti, la delega istituzionale, agita informalmente da assistenti sociali e insegnanti, non allarga la partecipazione alle decisioni politiche; al contrario comporta la riconduzione – almeno parziale – di un problema collettivo in singoli casi di disagio individuale, rispetto ai quali l'attore pubblico suggerisce agli stessi interessati il ricorso all'aiuto soprattutto di volontari: il benessere sociale viene declassato a una questione individuale, pertanto da risolvere privatamente.

La presa d'atto dell'esistenza di associazioni di promozione sociale o di volontariato impegnate nell'educazione popolare non implica l'idea di un ridisegno istituzionale incentrato sulla riorganizzazione partecipata del welfare; piuttosto sembra supportare la parziale privatizzazione della scuola. Il ricorso delle istituzioni pubbliche alle scuole popolari – quando si manifesta – si configura spesso in chiave strumentale o comunque emergenziale, data l'impossibilità di provvedere diversamente in un contesto di ridimensionamento del Welfare State. In cambio, le istituzioni pubbliche, soprattutto locali – e il caso romano è in questo senso esemplare –, possono offrire ai loro interlocutori un riconoscimento che consolidi la loro offerta di servizi e li legittimi, soprattutto quando operano in un centro sociale occupato, a rischio di sgombero⁵.

⁵ La legge 26 giugno 2019, n. 10 della Regione Lazio (*Promozione dell'amministrazione condivisa dei beni comuni*), voluta dalla precedente amministrazione di centrosinistra, va in questa direzione. Ad esempio, il 28 settembre del 2021, attraverso la firma del patto di collaborazione con il terzo Municipio di Roma il centro sociale "Puzzle" del Tufello è stato riconosciuto come bene comune. Questa collaborazione è stata resa possibile grazie alla formazione

Il processo di governance del welfare locale sta andando proprio in questa direzione e non è esclusa la costruzione di una collaborazione più organica tra le istituzioni pubbliche e le scuole popolari attraverso strumenti come i “Patti Territoriali Educativi”, peraltro proposti da una parte del Terzo Settore orientata alla sostituzione del meccanismo dei bandi pubblici (connesso al regime di quasi-mercato della l. n. 328/2000) con uno incentrato sulla co-progettazione delle realtà presenti in un dato territorio.

L'esito di questo processo potrebbe essere l'incorporazione delle scuole popolari nel welfare locale, senza che questo implichi la rimozione delle diseguaglianze sociali attraverso interventi di natura politica. Questi ultimi, infatti, sono fondati sulla mediazione istituzionale e non sulla dimensione soggettiva della coscienza, dell'obbligo morale e dei buoni sentimenti dei singoli individui, cioè su caratteristiche diffuse tra gli aderenti alle associazioni di promozione sociale e alle organizzazioni di volontariato (Hustinx e Lammertyn, 2003; Citroni, 2016).

Gli attivisti possono così restare invischiati in questa configurazione privatistica dell'intervento socioeducativo. A questo proposito, bisogna sottolineare come le scuole popolari siano organizzazioni basate su relazioni sociali di forte interdipendenza (innanzitutto tra gli educatori, e poi tra questi, gli studenti e le loro famiglie⁶) che a loro volta producono una fiducia innanzitutto interpersonale, basata appunto su obbligazioni morali.

È anche vero che il sostegno interpersonale può generare col tempo una fiducia di tipo istituzionale (Coleman, 1990): l'aiuto a estranei nel loro percorso scolastico, riconosciuti come portatori di diritti alla stregua di tutti gli altri, può lentamente alimentare la fiducia nei confronti della società. Ad esempio, l'intervento degli educatori popolari può portare gli studenti, e le loro famiglie (si pensi in particolare a quelle straniere), a sentirsi i legittimi titolari di diritti di cittadinanza e dunque a considerare l'istruzione come una leva di riscatto sociale. Analogamente, gli educatori popolari – nell'alimentare questo desiderio – possono trarre fiducia dal loro operato, e quindi immaginare che sia realizzabile un più profondo per-

in questo spazio autogestito dell'associazione “Meta 21”, che tra le sue attività include anche quella realizzata dalla scuola popolare “Carla Verbano”.

⁶ Tutti hanno bisogno di tutti, non solo gli allievi degli educatori, ma anche i secondi dei primi: senza i minori, e il sostegno dei loro genitori, la scuola popolare salterebbe, e con essa le finalità politiche degli educatori.

corso di emancipazione sociale.

Quando norme di reciproca obbligazione, fiducia interpersonale e fiducia istituzionale si combinano prende forma compiutamente il capitale sociale: questo migliora il funzionamento delle istituzioni politiche (Putnam, 1993; Cartocci, 2007⁷).

Tuttavia, il capitale sociale può assumere diverse forme, a seconda dei contesti istituzionali e socioeconomici nei quali viene generato (Bagnasco *et al.*, 2001). Nello scenario attuale la produzione di capitale sociale potrebbe rivelarsi congeniale anche ai tagli della spesa pubblica, compensando e al tempo stesso legittimando un welfare meno universalista.

Il depauperamento del welfare riguarda oramai anche la possibilità di ricorrere in maniera diffusa ai partenariati tra enti locali e cooperative sociali, un meccanismo già di per sé derivante da obiettivi di risparmio delle risorse fiscali (par. 2). Pertanto, le istituzioni pubbliche sono spesso interessate – o “costrette” – a ricorrere al capitale sociale prodotto dalle scuole popolari al fine di rappresentare la loro offerta di servizi come superiore a quella – scarna – effettivamente garantita.

In questo quadro, gli educatori popolari rischiano di incamminarsi lungo un sentiero opposto a quello inizialmente immaginato, cioè fondato sulla rivendicazione di maggiori risorse pubbliche per la scuola e il welfare. Per chiarire questo aspetto, basta fare un esempio: l'incorporazione delle attività di educazione popolare all'interno di un istituto scolastico mediante il supporto, eventualmente anche finanziario, del Comune può da un lato essere considerato come una modalità virtuosa di ampliamento dei servizi socioeducativi del pomeriggio; ma dall'altro può assecondare lo scarso investimento nel tempo pieno scolastico da parte dello Stato, e col tempo potrebbe portare gli stessi educatori popolari ad allontanarsi dalle rivendicazioni politiche originarie. A tal riguardo, la visione di alcuni educatori popolari sembra già ora confinata nella logica d'azione dell'intervento volontaristico, tipico di un certo comunitarismo personalista. In questi casi, il particolarismo

⁷ La concezione di capitale sociale di Putnam e Cartocci è distante da quella di Coleman, da un lato, e di Bagnasco e altri studiosi (*infra*), dall'altro. Tuttavia, ai fini della nostra analisi, non è necessario soffermarsi su questa distinzione, ma è più comodo evidenziare gli aspetti generali che accomunano le diverse prospettive.

della sfera privata prevale sull'universalismo dell'azione politica volta al contrasto sistematico alle diseguaglianze sociali:

Tante volte, appunto, vi è la necessità magari di un accompagnamento allo studio che a volte i genitori non possono... non possono dare, sia per questioni lavorative magari o magari nei casi di famiglie di migranti pure con i figli... sono una seconda o terza generazione... ci sono proprio delle difficoltà pratiche, soprattutto con l'italiano, nello svolgere poi effettivamente i compiti [...]. E quindi per me è l'occasione di offrire un servizio che manca a livello pubblico (intervista n. 25, Tor Marancia, donna, 31-40 anni).

C'è un progetto che vorremmo lanciare, che si chiama "Doposcuola diffuso", lo sai tu del doposcuola diffuso? Quindi diciamo il progetto e le persone ci sono. Siamo andate a presentarlo al municipio dicendo appunto, che già ci sono delle attività in corso a Puzzle [il centro sociale "Puzzle", ndr], sia come italiano L2, sia come doposcuola, sia come educazione degli adulti. Però il municipio sta lanciando un patto territoriale educativo, che sono questi patti che stanno partendo in varie parti d'Italia, anche su suggerimento di Barca⁸, presidente del Forum sulle diseguaglianze. E quindi siamo andati a presentarlo in municipio, il municipio ha detto «però stiamo facendo la stessa cosa, vediamo in che modo coinvolgervi» e quindi siamo in questo limbo (intervista n. 22, Tufello, donna, più di 55 anni).

La visione di questi educatori non travalica, cioè, il perimetro del Welfare mix, basato appunto sulla collaborazione tra attori privati e pubblici nella realizzazione delle politiche sociali (par. 2). Questa visione si allinea agli interessi degli enti locali di governare, gestire e assicurare servizi sociali (inclusi quelli educativi) all'interno del quadro di compatibilità finanziaria imposto dalle politiche economiche di austerità degli ultimi decenni.

4.2 Tentativi di uscita dal paradigma neoliberista

Di questo paradosso sono ben consapevoli quegli educatori popolari che rivendicano

⁸ Ci si riferisce a Fabrizio Barca, economista e politico italiano; tra i vari incarichi (anche internazionali), è stato ministro della coesione e del territorio con il governo Monti (2011-2013); attualmente è presidente del Forum Disuguaglianza Diversità.

invece la natura politica più che sociale della loro azione. Rivestendo spesso un ruolo di leadership, costoro hanno finora fatto in modo che le scuole popolari si collocassero totalmente all'esterno dal regime di quasi-mercato del welfare neoliberista:

Se venissimo percepiti come la scuola popolare di professionisti e formatori il nostro progetto avrebbe perso, perché allora saremmo definitivamente un servizio e questo non lo vogliamo essere, con tutto il rispetto delle associazioni che fanno altre scelte, cioè che magari fanno un progetto finanziato dal Comune, magari che serve solamente a far quello... per noi va bene, cioè non siamo contro. Però noi vogliamo essere una cosa un po' diversa (intervista n. 8, Tor Bella Monaca, uomo, 41-55 anni).

Ma quale è la differenza poi tra l'associazione che fa servizi attraverso bandi... anche... no?... che diventa... cioè noi non ci vogliamo sostituire allo Stato, noi vogliamo far vedere allo Stato che proprio perché c'è una mancanza del lavoro dello Stato, noi è come se lo stessimo sostituendo: questa cosa non ci piace (intervista n. 1, San Basilio, donna, 20-30 anni).

Grazie al ruolo dei loro leader, le scuole popolari romane mantengono dunque un atteggiamento oppositivo rispetto alla loro possibile incorporazione nel welfare locale neoliberista. Tuttavia, il rischio è che prevalga un atteggiamento nei fatti "attendista", che – in linea con le pratiche dei movimenti sociali degli ultimi anni (Yates, 2015; Bosi e Zamponi, 2022) – rinuncia ad azioni dirette a modificare la sfera politica istituzionale.

L'esaltazione della "autonomia del sociale" rispetto all'assetto politico-economico, equidistante sia dalla mercificazione dell'azione imprenditoriale sia dalla burocrazia statale, può così ingenerare una visione di autosufficienza in alcuni educatori popolari che di fatto non contrasta la regolazione neoliberista. Beninteso, siamo lontani dall'idea che la comunità locale sia autosufficiente e da proteggere dall'invadenza dell'attore pubblico, così come dal mercato (Donati e Colozzi, 2005). Infatti, nessun educatore popolare intende promuovere un allargamento della sfera privata della famiglia, del vicinato o anche dello stesso volontariato come luoghi di produzione di beni relazionali, in quanto tali non commerciabili e incentrati sull'incontro tra persone (Donati, 2000).

Tuttavia, al momento l'azione politica delle scuole popolari resta debole, come lamentano in occasione delle assemblee periodiche della rete gli educatori più impegnati

nell'attivismo politico-sociale. A questo proposito, alcuni intervistati sperano di costruire un'alleanza politica con una parte del mondo accademico, oltre che con gli insegnanti⁹:

Se si fa un buon lavoro con la scuola, con l'associazionismo, con l'attivismo proprio su quella parte educativa vedi come si cambiano i territori! Vedi come le nuove generazioni in qualche modo cambiano anche gli atteggiamenti delle stesse famiglie! Secondo me, a un certo punto dovremo iniziare a scrivere quello che facciamo, che vogliamo fare, con documenti e fare delle vertenze. Ora ne parliamo con le scuole, ma noi dovremmo parlarne con il Ministero... con i Municipi, con i Comuni, con Comuni che hanno gli istituti comprensori... il passaggio dopo sono le istituzioni più alte [governative, ndr]... ci manca il confronto con l'alto, con quelli che decidono determinate cose [governo nazionale e agenzie internazionali, ndr]. Il lavoro sarà lento, ma spero che arriveremo ad essere ascoltati dalle istituzioni, per il semplice motivo che noi siamo degli osservatori privilegiatissimi dei territori e delle comunità educanti. E questa nostra osservazione deve cambiare qualcosa. Quindi, noi siamo partiti sicuramente dalle università e proprio attraverso l'università potremmo arrivare a chiedere anche dei tavoli di discussione (intervista n. 1, San Basilio, donna, 20-30 anni).

La militanza politica, comunque, si combina con l'attivazione di relazioni di prossimità che chiamano in causa l'atteggiamento oblativo, di dono all'Altro, in qualunque modo questo sia concepito. Il sentimento di obbligazione sociale che diversi educatori popolari sentono nel momento in cui effettuano la presa in carico dei loro allievi fa prevalere la dimensione della cura sulla rivendicazione politica tradizionale. Forse proprio in virtù di queste difficoltà, tra i militanti più critici si fa spazio l'idea di incidere maggiormente sulla sfera politico-istituzionale:

Qua in Officine, Officine e Dopòlis, ci sono dei candidati [alle elezioni comunali di Ciampino è stata presentata una lista elettorale, ndr], comunque, diciamo che l'associazione "Officine Civiche" nasce perché giovani universitari da poco usciti dal liceo hanno fatto delle esperienze politiche, principalmente coi giovani del PD, che però hanno disconosciuto subito, e hanno fondato l'associazione; però per portare avanti delle istanze di cittadinanza attiva, politiche però, ecco, dal punto di vista più, come dire, di essere un po' la sentinella, no?... alle amministrazioni dire: «guardate, c'è questo bene comune che non è valorizzato» (intervista n. 18, Ciampino, uomo, 31-40 anni).

⁹ La stessa partecipazione a questa ricerca pionieristica è frutto dell'adesione di differenti educatori (soprattutto se leader: Parziale, 2024) a tale idea.

Dòpolis fa parte dell'associazione di promozione sociale "Officine Civiche", impegnata in diversi progetti di natura sociale (banco alimentare, raccolta di farmaci, etc.) uniti a iniziative di *advocacy* inerenti alle politiche abitative e alla gestione dei beni comuni. L'agire associativo è in questo caso concepito gramscianamente come spazio in cui lo Stato prende forma attraverso il conflitto sociale e la ricostruzione egemonica del senso comune (Gramsci, 1975). In casi come questi, la scuola popolare viene vissuta come un luogo in cui la rivendicazione attiva di temi politici viene combinata con un lento processo di costituzione delle soggettività sociali presenti in una comunità, al fine di alimentare la loro riflessività sull'azione pubblica. Dall'ultimo stralcio affiora, infatti, l'idea di costruire pratiche capaci di incidere "molecolarmente" sulla concreta progettazione degli interventi sociali, giungendo a riformularne gli obiettivi politici di fondo.

5. Conclusioni provvisorie

Riprendendo l'analisi di Polanyi (1944), potremmo sostenere che l'attuale fase politico-economica è segnata dalla completa subordinazione della sfera della redistribuzione (Stato) a quella della produzione (mercato); mentre la sfera della reciprocità (garantita da famiglia, comunità locale, etc.) in parte è stata colonizzata dalla logica d'azione dell'accumulazione capitalistica (Habermas, 1986), in parte ha provato a resistere.

Le scuole popolari sono sorte in seno a questa terza sfera, come modalità attraverso la quale la società prova a difendersi dalle lacerazioni dei legami sociali prodotte dal "turbo capitalismo finanziario" (Gallino, 2011).

In questo articolo ci si è interrogati sul complessivo rapporto delle scuole popolari con le istituzioni che animano il Welfare locale, inclusi gli istituti scolastici, chiamati ad avere un rapporto sempre più stretto con il territorio (Benadusi, Giancola e Viteritti, 2020).

Alla luce della nostra analisi è possibile identificare quattro differenti configurazioni del rapporto esaminato. Queste configurazioni sono il risultato di una tipologia che unisce due

criteri di classificazione differenti, esaminabili graficamente attraverso l'intersezione di due assi ortogonali. Un asse è riferibile alla contrapposizione tra due orientamenti valoriali (primo criterio di classificazione), uno improntato alla messa in discussione della mediazione istituzionale nella soluzione dei problemi collettivi (privatismo) e l'altro volto invece a recuperare questa mediazione (per comodità possiamo parlare di "pubblicismo").

L'altro asse riguarda invece un secondo criterio di classificazione, e cioè la contrapposizione tra un atteggiamento di rottura con il quadro istituzionale e uno all'opposto improntato alla continuità (fig. 1).

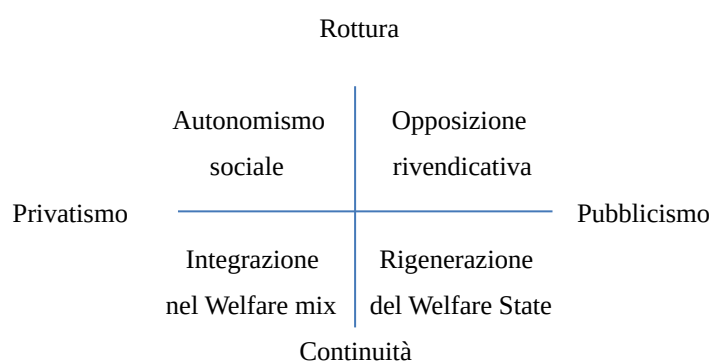


Fig. 1 – Configurazioni del rapporto delle scuole popolari con il processo di privatizzazione del welfare

Nella sezione in alto a destra della figura 1 si può collocare l'opposizione rivendicativa, la configurazione preferita dagli educatori che più vivono la loro attività come un'esperienza di militanza politica nei movimenti sociali. Questa configurazione si connota per l'obiettivo di ri-pubblicizzare welfare e scuola attraverso la mobilitazione politica. In tal caso, l'educazione popolare è concepita come un'attività temporanea e strumentale a quest'azione rivendicativa.

In linea di principio questa configurazione consente di allontanare il rischio di incorporazione delle scuole popolari nel sistema di welfare neoliberista. Nel concreto, però, non prende ancora pienamente forma, per via del tempo assorbito dalle attività di supporto scolastico agli studenti con gravi deprivazioni culturali. Più probabile appare un altro tipo di configurazione delle scuole popolari, ossia quella basata sullo "autonomismo sociale", ossia

un atteggiamento di autosufficienza da parte di questo segmento politicamente antagonista del Terzo Settore. Dall'osservazione partecipante l'autonomismo sociale risulta rappresentare al momento la configurazione prevalente, o comunque latente, assunta dalle scuole popolari. Se protratta nel tempo, però, esso rischia di diventare funzionale all'assetto neolibrista: l'attore pubblico ha ridotto gli investimenti nella scuola pubblica e in qualche modo si serve dei servizi di supporto svolti in parte e gratuitamente dal vasto mondo dell'associazionismo e del volontariato, di cui le scuole popolari costituiscono, peraltro, una piccola componente.

L'azione di rottura completa delle scuole popolari col quadro istituzionale è al momento debole e ostacolata da un contesto in cui prevale la dicotomia tra l'isolamento in uno scenario di totale assenza del welfare e la ricerca di una serie di arrangiamenti istituzionali volti a una logica che potremmo definire "lenitiva" piuttosto che emancipativa.

La logica lenitiva è riscontrabile in particolare in una terza configurazione, collocabile nella sezione in basso a sinistra della figura 1: questo scenario si caratterizza per la totale continuità con la logica del welfare mix, così come questo è stato realizzato, almeno fino all'avvio della crisi internazionale del 2007-2008 (par. 2). Questo modo di rapportarsi al contesto istituzionale resta pienamente subalterno al privatismo neolibrista.

Gli interventi istituzionali volti alla costituzione dei Patti Territoriali Educativi potrebbero favorire una siffatta configurazione del rapporto tra scuole popolari e welfare locale. L'impegno attivo degli attivisti leader è riuscito finora a contrastare questa configurazione, collegata alla visione più accomodante degli altri educatori che pongono al centro il sentimento di obbligazione sociale tipico dell'azione volontaristica (Parziale, 2024).

Esiste, infine, una quarta configurazione (collocabile nella sezione in basso a destra della figura 1) che inizia a essere tematizzata da alcuni educatori popolari, ossia: rendere le scuole popolari uno spazio di rigenerazione del welfare. Ciò implica la capacità di partecipare con efficacia alla progettazione degli interventi sociali e tramite questi cambiare – senza che ciò escluda anche la partecipazione elettorale diretta – l'orientamento della classe politica e l'azione pubblica. Questa strategia in parte sembra riflettere la concezione gramsciana della

società civile e dell'egemonia attivabile dalle classi subalterne o da chi intende rappresentarle e organizzarle. Una simile configurazione delle scuole popolari può andare nella direzione della costruzione di un nuovo welfare basato sui bisogni (Granaglia, 2020), sullo sviluppo delle capacità degli "utenti" (Mingione, 2014) e sul rinnovamento di una socialità finalizzata a progetti di giustizia sociale (Revelli, 1997). L'associazionismo così inteso tende a garantire l'empowerment dei soggetti grazie a un'offerta innovativa che nasce fuori dagli schemi della burocrazia, senza essere soggetta alla mercificazione indotta dall'economia capitalista. Ma ancora non è possibile comprendere quanto questa configurazione sia effettivamente praticabile. Il dubbio è che, in assenza di una rivendicazione efficace di interventi politici volti alla demercificazione e alla destratificazione attraverso la leva redistributiva dell'attore pubblico e di un sistema fiscale progressivo (è il primo scenario), la rigenerazione del welfare sia praticabile ancora all'interno delle coordinate cognitive del paradigma neoliberista.

In sintesi, la ritrosia verso la mediazione pubblica tradizionale potrebbe risultare funzionale al disinvestimento nel Welfare State ad opera della regolazione neoliberista, date le difficoltà degli educatori popolari di divenire un attore capace di incidere concretamente sull'assetto politico-istituzionale.

Bibliografia

- Accorinti M. (2008). *Terzo settore e Welfare locale*. Roma: Carocci.
- Alteri L. (2014). Il cerchio attraversato dalla saetta. Le esperienze dei Centri Sociali Occupati Autogestiti. In Alteri L., Raffini L., a cura di, *La nuova politica. Mobilitazioni, movimenti e conflitti in Italia*. Napoli: EdiSES.
- Antonini C. (2019). Il ritorno delle scuole popolari. *MicroMega*, 5, 15: 0.
- Apple M.W. (2012). *Can education change society?* London & New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203083550.

- Apple M.W. (2015). Understanding and interrupting hegemonic projects in education: Learning from Stuart Hall. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36, 2: 171. DOI: 10.1080/01596306.2015.1013245.
- Ascoli U., Pavolini E. (2012). Ombre rosse. Il sistema di welfare italiano dopo venti anni di riforme. *Stato e mercato*, 32, 3: 429. DOI: 10.1425/38645.
- Bagnasco A., Piselli F., Pizzorno A., Trigilia C. (2001). *Capitale sociale. Istruzioni per l'uso*. Bologna: il Mulino.
- Ball S.J. (2021). *The education debate*. Cambridge: Policy Press. DOI: 10.2307/j.ctv201xhz5.
- Bazzoli N. (2021). I centri sociali autogestiti: spazi e attori di organizzazione politica e culturale. *Enciclopedia Sociologica dei Luoghi*, 4: 39.
- Benadusi L., Giancola O., Viteritti A. (2020). L'autonomia dopo l'Autonomia nella scuola. Premesse, esiti e prospettive di una policy intermittente. *Autonomie locali e servizi sociali*, 43, 2: 325. DOI: 10.1447/98724.
- Bichi R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Biesta G. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York & London: Routledge. DOI: 10.26529/cepsj.591.
- Bifulco L. (2009). Governance e territorializzazione: il Welfare locale in Italia tra frammentazione e innovazione. Traduzione italiana di: Governance territorialização: o WelfareLocal na Itália Entre Fragmentação e Inovação. *Cadernos Metr pole*, 14, 27: 1. Testo disponibile all'indirizzo web: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/14780/11835> (23/09/2024).
- Bosi L., Zamponi L. (2022). Solidariet , mutualismo, resistenza: l'azione collettiva in Italia dalla crisi economica a quella pandemica. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 1: 89.
- Brenner N. (2004). *New state spaces: Urban governance and the Rescaling of Statehood*. London and New York: Oxford University Press.
- Burawoy M. (2007). Per la sociologia pubblica. *Sociologica*, 1, 1: 0. DOI: 10.2383/24188.
- Cardano M. (2020). *Defending Qualitative Research. Design, Analysis, and Textualization*.

London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429464232.

- Cartocci R. (2007). *Mappe del tesoro: atlante del capitale sociale in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Chimenti S., Fasanella A., Parziale F. (2022). Le configurazioni organizzative dell'alternanza scuola-lavoro in Italia. *Scuola democratica*, 13, 1: 151. DOI: 10.12828/103948.
- Citroni S. (2016). Significati ed effetti della partecipazione associativa. In Biorcio R., Vitale T., a cura di, *Italia civile. Associazionismo, partecipazione e politica*. Roma: Donzelli.
- Coleman J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- D'Ascenzio A. (2022). *Il volontariato dopo lo stato sociale: discorsi e pratiche*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- de Leonardis O. (1997). Declino della sfera pubblica e privatismo. *Rassegna italiana di sociologia*, 38, 2: 169. DOI: 10.1423/2454.
- De Meo A., Fiorucci M. (2011). *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*. Roma: Focus-Casa dei Diritti Sociali.
- Donati P. (2000). Il welfare della società civile. *Sociologia e politiche sociali*, 1: 1.
- Donati P., Colozzi I., a cura di (2005). *La sussidiarietà. Che cos'è e come funziona*. Roma: Carocci.
- Esping-Andersen G. (2015). Welfare regimes and social stratification. *Journal of European Social Policy*, 25, 1: 124. DOI: 10.1177/0958928714556976.
- Fazzi L. (2013). *Terzo settore e nuovo Welfare in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrera M. (2013). Welfare State transformations: from neo-liberalism to liberal neo-welfarism. In Schmidt V.A., Thatcher M., a cura di, *Resilient liberalism in Europe's political economy*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781139857086.005.
- Freire P. (1968). *Pedagogía Del Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gallino L. (2011). *Finanzcapitalismo: la civiltà del denaro in crisi*. Torino: Einaudi.

- Giancola O., Salmieri L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.
- Giorgi C. (2020). Welfare. *Parolechiave*, 28, 2: 7. DOI: 10.7377/100532.
- Giroux H. (2020). *On Critical pedagogy*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gramsci A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Granaglia E. (2020). Quale idea di uguaglianza per lo stato sociale? In difesa della «vecchia» idea di uguaglianza di condizioni. *Social Policies*, 7, 1: 19. DOI: 10.7389/97333.
- Gunter H.M., Grimaldi E., Hall D., Serpieri R., a cura di (2016). *New Public Management and the Reform of Education. European lessons for policy and practice*. New York & London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315735245.
- Habermas J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: il Mulino.
- Hall S. (1986). The Problem of Ideology-Marxism without Guarantees. *Journal of Communication Inquiry*, 10, 2: 28. DOI: 10.1177/019685998601000203.
- Harvey D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780199283262.003.0001.
- Hustinx L., Lammertyn F. (2003). Collective and Reflexive Styles of Volunteering: A Sociological Modernization Perspective. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 14: 167. DOI: 10.1023/A:1023948027200.
- Kane L. (2010). Community development: Learning from popular education in Latin America. *Community Development Journal*, 45, 3: 276. DOI: 10.1093/cdj/bsq021.
- Lelo K., Monni S., Tomassi F. (2021). *Le sette Rome: la capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe*. Roma: Donzelli.
- Leonardi S., Arlotti M. (2012). Welfare contrattuale e bilateralismo. *La rivista delle politiche sociali*, 3: 77.
- Maino F. (2012). Un secondo Welfare per i nuovi bisogni. *il Mulino*, 61, 5: 833. DOI: 10.1402/38042.
- Maino F., Razetti F., Santoni V. (2019). Welfare aziendale, contrattazione e premi di

risultato. In Treu T., a cura di, *XXI Rapporto sul mercato del lavoro e la contrattazione collettiva*. Roma: CNEL.

Mayo P. (2009). Competitiveness, diversification and the international higher education cash flow: the EU's higher education discourse amidst the challenges of globalization. *International Studies in Sociology of Education*, 19, 2: 87. DOI: 10.1080/09620210903257174.

Mayo P. (2015). *Hegemony and education under neoliberalism: Insights from Gramsci*. New York & London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203069219.

Membretti A., Mudu P. (2013). Where global meets local: Italian social centres and the alterglobalization movement. In Fominaya C.F., Cox L., a cura di, *Understanding European movements: New social movements, global justice struggles, anti-austerity protest*. New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203083710.

Merton R.K. (1936). The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review*, 1, 6: 894. DOI: 10.2307/2084615.

Mingione E. (2014). Le dinamiche del capitalismo, la mercificazione globale e la crisi economica: quali prospettive per il welfare delle società industriali avanzate. *Social Policies*, 1, 2: 205. DOI: 10.7389/77339.

Moini G. (2012). *Teoria critica della partecipazione. Un approccio sociologico*. Milano: FrancoAngeli.

Montesperelli P. (2014). *Comunicare e interpretare. Introduzione all'ermeneutica per la ricerca sociale*. Milano: Egea.

Morabito C. (2022). *Povert  educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. Roma: Save The Children.

O'Connor J. (1973). *The fiscal crisis of the state*. London: Macmillan Education.

Paci M. (2005). *Nuovi Lavori, Nuovo Welfare*. Bologna: il Mulino.

Parziale F. (2024). Gli educatori popolari: attivisti politici o volontari? In Zizioli E., Stillo L., Franchi G., a cura di, *Un'altra scuola*. Roma: Donzelli, in corso di stampa.

Pavolini E., Ascoli U., Mirabile M.L. (2013). *Tempi moderni. Il Welfare nelle aziende in*

Italia. Bologna: il Mulino.

Piketty T. (2014). *Il capitale nel ventunesimo secolo*. Milano: Bompiani.

Pinna G., Pitzalis M. (2021). La scuola in azienda. Il caso della formazione in Alternanza Scuola-Lavoro nei territori montani. *Scuola democratica*, 12, 2: 279. DOI: 10.12828/101868.

Pizzuti F.R. (2019). *Rapporto sullo stato sociale 2019. Welfare pubblico e welfare occupazionale*. Roma: Sapienza-Università Editrice.

Polanyi K. (1944). *The Great Transformation, The Political and Economic Origins of Our Time*. New York: Viking Press.

Putnam R. (1993). *La tradizione civica nelle regioni italiane*. Milano: Mondadori.

Reisman D.A. (1977). *Richard Tirmuss: Welfare and Society*. Londra: Heinemann

Revelli M. (1997). Produrre società. Un'alternativa alla disgregazione post-fordista. *Quale stato*, 1: 17.

Rosanvallon P. (2013). *The Society of Equals*. Cambridge MA: Harvard University Press. DOI: 10.4159/harvard.9780674726444.

Sardelli R., Fiorucci M. (2020). *Dalla parte degli ultimi: Una scuola popolare tra le baracche di Roma*. Roma: Donzelli.

Steele T. (2020). Cultural studies and radical popular education: Resources of hope. *European Journal of Cultural Studies*, 23, 6, 915. DOI: 10.1177/1367549420957333.

Thompson G., Cook I. (2017). The politics of teaching time in disciplinary and control societies. *British Journal of Sociology of Education*, 38, 1: 26. DOI: 10.1080/01425692.2016.1234365.

Williams R. (1979). *Politics and Letters Interviews with New Left Review*. London: NLB and Verso Editions.

Yates L. (2015). Rethinking Prefiguration: Alternatives, Micropolitics and Goals in Social Movements. *Social Movement Studies*, 14, 1: 1. DOI: 10.1080/14742837.2013.870883.

Zizioli E. (2023). Un'altra scuola: il ruolo dei significati di alcune esperienze di educazione popolare. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1, 1: 127. DOI: 10.7347/spgs-01-2023-

19.

Zizioli E., Stillo L., Franchi G., a cura di (2024). *Un'altra scuola*. Roma: Donzelli, in corso di stampa.