

La Ricerca

“L’ALTRO” COME PRESENZA TRASFORMATIVA PER LA LEGALITÀ. UN’ESPERIENZA DI RICERCA-AZIONE DENTRO E FUORI IL CARCERE: IPOTESI PER UN MODELLO SOSTENIBILE

Lisa Sacerdote¹ e Luisa Zecca¹

 ORCID: LS 0009-0006-6155-7365, LZ 0000-0001-6216-9766

¹ Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi Milano-Bicocca (01ynf4891)

“The Other” as a transformative presence for legality. An Action-Research experience in-side and outside the prison: hypotheses for a sustainable model

Abstract

L’articolo presenta i risultati di un’esperienza di Ricerca-Azione promossa dall’Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia tra scuola e servizi dell’esecuzione penale e cautelare della libertà per la realizzazione di percorsi innovativi di educazione alla legalità. In particolare, illustra come due classi di studenti adulti, fuori e dentro il carcere, abbiano sperimentato - attraverso la letteratura, la co-progettazione, il coinvolgimento dell’università, le metodologie partecipative - un modello efficace di educazione alla legalità come cittadinanza attiva.

Parole chiave: educazione sostenibile; carcere; Ricerca-Azione; educazione alla legalità; educazione alla cittadinanza.

The paper presents the results of an Action-Research experience promoted by the Regional School Office for Lombardy between the school and the services of the penal and precautionary enforcement of liberty for the realisation of innovative paths of education to legality. Particularly, it will illustrate how two classes of adult students, outside and inside prison, have experimented - through literature, co-planning, university involvement, participatory methodologies - an effective model of education to legality as a form of active citizenship.

Keywords: sustainable education; prison; Action-Research; education to legality; education to citizenship



1. IL PROGETTO: L'ESPERIENZA PROMOSSA DALLE ISTITUZIONI IN LOMBARDIA

“È sempre una questione di appartenenza a una comunità, e di un richiamo a ciò che attiene alla politica e ai diritti, segnatamente i diritti politici. In questo senso, il cittadino è sempre un co-cittadino, una persona che vive con altri”

François Audigier¹

Si presentano qui gli esiti del progetto pilota che ha coinvolto due classi di adulti di scuola secondaria superiore, dentro e fuori il carcere, nell'ambito della seconda edizione del corso “Educazione alla legalità tra scuola e servizi dell'esecuzione penale e cautelare della libertà” (2022-2023) rivolto a dirigenti scolastici, insegnanti fuori e dentro il carcere e operatori della giustizia, per “l'attuazione di un Piano d'azione regionale volto a favorire una riflessione e una formazione competente sui percorsi di educazione alla legalità realizzati tra le scuole e i servizi dell'esecuzione penale e cautelare limitativi della libertà”². Nato come accordo istituzionale promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia (USRLO), il progetto ha coinvolto PRAP (Dipartimento Amministrazione Penitenziaria - Provveditorato regionale Lombardia), CGM (Centro Giustizia Minorile Lombardia), UIEPE (Ufficio interdistrettuale per l'esecuzione penale esterna), e tre università lombarde - poli di formazione, sperimentazione e garanti della ricerca: UNIMIB (Università degli Studi Milano- Bicocca), UNIMI (Università degli Studi di Milano) e UNICATT (Università Cattolica del Sacro Cuore).

Oltre a un corso di formazione e un'attività laboratoriale di co-progettazione, il corso ha previsto la costituzione di gruppi multidisciplinari di Ricerca-Azione composti da dirigenti e docenti fuori e dentro il carcere, operatori della giustizia e professori/ricercatori delle tre università con cui attivare un percorso pilota co-progettato di educazione alla legalità rivolto a studenti esterni e a studenti sottoposti a misure restrittive della libertà personale, reclusi o in esecuzione penale esterna. Questo l'oggetto della presente ricerca.

¹ François Audigier, *Concetti di base e competenze-chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica* in “Scuola & Città”, 2002, 1, pp.156-183. <https://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/audigier.pdf>.

² Ministero dell'Istruzione, Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Convegno di presentazione della Convenzione tra USR, PRAP, CGM, UIEPE e degli accordi di collaborazione con l'Università degli Studi di Milano e l'Università degli Studi Milano-Bicocca, 2022, disponibile al link <https://cross.unimi.it/educare-alla-legalita-tra-scuola-e-carcere-una-convezione-in-lombardia/>.

Tre gli obiettivi del corso: individuare “buone prassi e modelli formativi efficaci di educazione alla legalità”³ per le scuole in Lombardia; implementare la formazione continua rivolta a insegnanti, funzionari giuridico-pedagogici, dirigenti, amministratori penitenziari sul tema in oggetto; sperimentare un progetto pilota coinvolgendo studenti fuori e dentro il carcere.

2. PER UN’EDUCAZIONE ALLA LEGALITÀ: VERSO LA CITTADINANZA ATTIVA

Si ricorda che negli obiettivi dell’accordo quadro si fa riferimento alla “conduzione di attività di Ricerca-Azione sui temi dell’educazione alla legalità nell’ambito dell’educazione alla cittadinanza attiva”⁴.

“La legalità ha a che fare con un sentimento che ci lega agli altri, ai valori, alla partecipazione, alla responsabilità - osserva Dalla Chiesa - è un percorso e un processo di cambiamento. Le regole non sono né prescritte né insegnate; sono piuttosto il culmine di un processo formativo più profondo e ampio”⁵. Uno dei punti di forza del progetto pilota del gruppo di Ricerca-Azione che si analizza è stato l’ampliamento del tema della legalità verso la cittadinanza attiva, intesa come democrazia, partecipazione, senso di appartenenza, uguaglianza di fronte alla legge, possibilità di agire insieme per costruire un ambiente di vita “in cui ciascuno possa trovare le condizioni per realizzarsi”⁶, riuscendo a coniugare la libertà come bene individuale e la giustizia come bene sociale⁷.

L’educazione alla legalità non è stata trattata come una pedagogia delle regole. Si è lavorato su un paradigma differente: la letteratura come espediente per fare emergere le autobiografie degli studenti, le storie di vita di ciascuno nel rapporto noi/mondo. Questo approccio pedagogico ha consentito di esplorare trasversalmente il tema della legalità, lavorando su tematiche comuni nonostante contesti e storie di vita differenti.

³ *Ibidem*.

⁴ Modifiche allo schema di accordo quadro con ufficio scolastico regionale per la Lombardia, dipartimento amministrazione penitenziaria - provveditorato regionale per la Lombardia, centro per la giustizia minorile per la Lombardia, ufficio interdistrettuale per l’esecuzione penale esterna (cod. iris 2020-noeco-0128) /deliberazione n. 806/2020/cda del 22.9.2020.

⁵ Nando dalla Chiesa lezione 28/2/23, II Edizione del Corso di formazione “Educazione alla Legalità tra scuole e i servizi dell’esecuzione penale e cautelare limitativi della libertà”.

⁶ Luigina Mortari, *Agire con le parole*, in *Educare alla cittadinanza partecipata*, Luigina Mortari (a cura di.), Bruno Mondadori, Milano, 2008, pp. 1-69.

⁷ In proposito si veda Norberto Bobbio, voce “Libertà” in *Enciclopedia Treccani*.

Si fa qui riferimento a una strategia di prevenzione positiva che si attua in primis nella scuola come ambiente formativo, luogo di vita, di educazione reciproca, di produzione di cultura e di atteggiamenti eticamente responsabili in cui è possibile interrogarsi sul senso della legalità nella misura in cui vengono sviluppati apprendimento ed esercizio di competenze intrinsecamente civiche: il diritto di parola, il dialogo, la partecipazione, il confronto, l'ascolto reciproco, l'educazione alla gestione del conflitto, l'osservanza delle regole. Co-progettare tra scuola e carcere ha significato sperimentare modalità di rinnovamento culturale che richiamano da un lato un concetto di giustizia non più retributiva ma riparativa, che mette al centro modelli non punitivi ma strategie di prevenzione positiva quale l'osservazione volontaria delle regole che sono in primis patti di cittadinanza⁸; dall'altro lato l'idea di un'educazione alla legalità tutt'uno con la costruzione della cittadinanza attiva secondo un'idea di educazione incentrata sulla costruzione della relazione dei soggetti con il mondo, l'apprendimento di competenze e la creazione di contesti in cui possano tali competenze essere sperimentate⁹. In questo progetto pilota di educazione alla legalità le buone pratiche della pedagogia attiva e democratica di ispirazione deweyana sono state applicate tout-court nella convinzione che un buon modo di insegnare sia già di fatto educazione alla cittadinanza e viceversa¹⁰.

Dewey, sottolinea Mortari, identifica “la promozione del *civic engagement* come uno degli obiettivi primari dell'educazione, poiché senza questa propensione non è possibile una reale partecipazione democratica alla vita sociale né un'autentica espressione di cittadinanza attiva”¹¹. Queste forme di impegno ricadono sulle metodologie e strategie didattiche per

⁸ Secondo questo modello oltre che la vittima e l'autore dell'infrazione, è l'intera comunità ad essere coinvolta, il contesto entro il quale l'illecito è maturato. Lo scopo della giustizia riparativa è la coesione sociale (Guido Bertagna, Adolfo Ceretti; Claudia Mazzucato, *Il libro dell'incontro. Vittime e responsabili della lotta armata a confronto*, Il Saggiatore, Milano, 2015). Si ricorda anche la legge 354/1975 con cui si sancisce la partecipazione della comunità esterna all'azione rieducativa e il DPR 230/2000 in cui viene riconfermato il valore dell'istruzione come diritto riconosciuto al cittadino detenuto.

⁹ Oltre a John Dewey, *Democrazia ed educazione. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949. Si ricorda qui anche Meirieu: “questo è lo scopo dell'impresa educativa: che colui che viene al mondo sia accompagnato nel mondo e si addentri nella comprensione del mondo [e dove] l'educatore non abbandona l'altro ai suoi impulsi per poi rimproverargli di essersi lasciato andare, ma costruisce il contesto in cui l'altro scopre man mano le regole che sono alla base della socialità”, Philippe Meirieu, *Frankenstein educatore*, Edizioni Junior, 2007, p. 28.

¹⁰ Si fa qui riferimento al Pensiero di John Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit.; Luigina Mortari, Fedra Alessandra Pizzato, Luca Ghirotto, Roberta Silva, *Educational Practices Promoting Civic Engagement: A Systematic Integrative Review*, in “Encyclopaideia”, 2021, Vol.25, n.60, pp.9-24. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/11558> p.10; Philippe Meirieu, *Frankenstein educatore*, op.cit.

¹¹ Luigina Mortari, Fedra Alessandra Pizzato, Luca Ghirotto, Roberta Silva, op. cit., p. 20.

cui Dewey coniuga lo sviluppo delle competenze civiche con lo sviluppo del pensiero critico che “sono la chiave per un’adesione libera e responsabile a una cittadinanza partecipata in cui il singolo sappia porsi a servizio della società senza per questo perdere il senso di responsabilità delle proprie azioni”¹².

3. EDUCAZIONE ALLA LEGALITÀ: STORIA E PROSPETTIVE

In Europa il rapporto Eurydice 2017 sull’educazione alla cittadinanza sottolinea come “nelle società democratiche l’educazione alla cittadinanza aiuti gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, disposti e capaci di assumersi la responsabilità per se stessi e per le loro comunità”¹³ e come un’educazione alla cittadinanza efficace debba strutturarsi quale processo educativo che includa esplicitamente e consapevolmente “la promozione di un agire collaborativo efficace e costruttivo, un pensare criticamente orientato, un approccio responsabile al vivere comune, una partecipazione democratica alla vita della comunità”¹⁴. Similmente l’Agenda 2030 delle Nazioni Unite (obiettivo 4) riferendosi alla promozione di “un’educazione di qualità, equa e inclusiva”, fa riferimento a pratiche educative che coniughino lo sviluppo individuale nella costruzione di quello collettivo¹⁵.

Tuttavia, la formazione sull’educazione alla cittadinanza è assente in quasi la metà dei sistemi educativi europei: “Nonostante i progressi compiuti in alcuni paesi, altri presentano ancora significative lacune politiche per quanto riguarda la formazione iniziale e continua degli insegnanti di educazione alla cittadinanza”¹⁶.

Più specificatamente in Italia, nonostante una storia lunga più di 40 anni, e nell’ultimo decennio una piena istituzionalizzazione sul piano legislativo nazionale, l’educazione alla legalità resta ancora - al di là di specifiche e numerose esperienze di rilievo - una disciplina priva di un chiaro statuto scientifico e di parametri metodologici definiti che ancora fatica a trovare linee guida condivise e diffuse che rendano il suo insegnamento efficace. “Vi è

¹² *Ibidem*.

¹³ European Commission/EACEA/Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe 2017* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-en>.

¹⁴ Luigina Mortari, Fedra Alessandra Pizzato, Luca Ghirotto, Roberta Silva, *op. cit.*, 25.

¹⁵ ONU, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Division for Sustainable Development Goals: New York, NY, USA, 2015, <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf>.

¹⁶ European Commission/EACEA/Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe 2017*.

in effetti una domanda ineludibile dopo 40 anni di suo (diseguale) insegnamento: come è possibile che, nonostante questo grande sforzo pedagogico collettivo, il Paese appaia oggi corrotto pressappoco come prima se non più di prima? Quali i limiti principali di questa esperienza? E quali le diseconomie esterne con cui ha dovuto confrontarsi?” si chiede Dalla Chiesa che definisce l’educazione alla legalità disciplina “born to run”¹⁷.

Questa fragilità - che sembra confinare con il fallimento - è riconducibile a diversi fattori tra loro collegati, in parte non ancora superati e che si intrecciano e si complicano per la definizione stessa di cittadinanza e per le domande pedagogiche essenziali su cosa significhi istruzione, educazione, apprendimento, quali le modalità, gli strumenti, i dispositivi che possano risultare efficaci nei contesti formali e informali ad essi dedicati, in particolare - per il progetto che qui viene affrontato - nella scuola.

Diversi sono gli elementi critici che hanno segnato questa storia pedagogica italiana tra cui si segnalano qui: una certa indefinitezza nei contenuti stessi della materia, spesso identificata e sminuita come pedagogia delle regole; la mancanza di una formazione e di competenze specifiche degli insegnanti sul tema in oggetto e la conseguente e frequente delega dei momenti formativi a figure esterne e incontri estemporanei, senza cogliere la complessità di una tematica che richiede un forte investimento diffuso in termini di tempo, di contenuti trasversali e di metodologie attive; l’assenza iniziale e il legame tuttora non sempre costante con l’università quale polo centrale di riflessione, di ricerca, di sperimentazione, di definizione della stessa materia e di formazione dei formatori¹⁸.

L’educazione alla legalità - seppur rinnovata e rinforzata da un’idea di cittadinanza attiva, che fatica essa stessa a trovare linee guida e metodologie condivise - necessita ancora di una riflessione sulle buone pratiche per cercare di uscire da una pedagogia delle regole tuttora diffusa e in gran parte inefficace¹⁹.

¹⁷ Nando dalla Chiesa, *L’educazione alla legalità, disciplina born to run*, in “Scuola Democratica”, Il Mulino- Riviste web, Fascicolo speciale *Imparare per la democrazia*, 2021, pp. 79-92, file:///Users/lisasacerdote/Downloads/1129-731X-29401-7-3.pdf.

¹⁸ Si fa qui riferimento all’analisi puntuale di Nando dalla Chiesa in *L’educazione alla legalità, disciplina born to run*, op. cit.; Nando dalla Chiesa, *La legalità è un sentimento. Manuale controcorrente di educazione civica*, Milano, Bompiani, 2023 e alla fondamentale ricerca CROSS, *La storia dell’educazione alla legalità nella scuola italiana*, Osservatorio sulla Criminalità Organizzata dell’Università degli Studi di Milano (a cura di), 2018, disponibile al link <https://cross.unimi.it/wp-content/uploads/2022/12/La-storia-delleducazione-alla-legalita%C3%80-nella-scuola-italiana.pdf>.

¹⁹ Significative le riflessioni di Gherardo Colombo sulle regole: Gherardo Colombo, *Sulle regole*, Milano, Feltrinelli, Milano, 2008; Gherardo Colombo, Anna Sarfatti, *Educare alla legalità*, Salani, Milano, 2011; Gherardo Colombo, *Anche per giocare servono le regole. Come diventare cittadini*, Chiarelettere, Milano, 2020.

4. LA METODOLOGIA: LA RICERCA-AZIONE PER LA LEGALITÀ

L’università Bicocca - in accordo con USRLO - ha posto come ipotesi progettuale e metodologica di lavoro del Corso la Ricerca -Azione. La Ricerca-Azione - una delle modalità della *participatory research* - “è una strategia di ricerca che prevede che l’indagine sia condotta sul campo, si strutturi sulla base di una stretta collaborazione fra ricercatori e pratici, e assuma come suo compito specifico quello di provocare cambiamenti migliorativi nel contesto in cui viene attuata”²⁰. Si basa sull’idea che tutti i partecipanti siano co-ricercatori, non solo fonti di informazioni: qui, le istituzioni scolastiche, gli enti che lavorano nella giustizia, le università hanno sperimentato la co-progettazione e negoziato l’ideazione, l’elaborazione e la condivisione di possibili percorsi di Educazione alla Legalità.

La Ricerca-Azione si struttura come ricerca dialogica tra insider, i professionisti che lavorano sul campo, detentori di un sapere esperienziale e situazionale, e outsider, i ricercatori, detentori di un sapere scientifico, ricerca in cui tutti partecipano allo stesso titolo, riconoscendo le diverse competenze, in una condivisione del potere trasparente.

Ogni gruppo, composto da figure appartenenti alle differenti istituzioni, è stato multidisciplinare e paritetico secondo un’idea di democratizzazione e condivisione del processo di ricerca propria della Ricerca-Azione, mettendo in dialogo le diverse istituzioni per co-progettare insieme, con l’università quale facilitatore e garante del processo di lavoro. Seguendo i principi della Ricerca-Azione ogni gruppo ha individuato insieme i temi su cui lavorare, le strategie, i soggetti da coinvolgere, in relazione alle proprie competenze e specificità, costruendo il percorso didattico/educativo tenendo conto degli studenti coinvolti. Il numero di incontri, le modalità di attivazione degli studenti, l’intero percorso è stato costruito in un tavolo comune di lavoro. L’aspirazione: compiere un dialogo co-generativo e trasformativo verso un ampliamento e una modificazione delle conoscenze reciproche per dare vita a nuovi saperi funzionali all’azione educativa. Influssi e scambi continui di ipotesi, esperienze, rielaborazioni teorico pratiche, perché, come ricorda Mortari, “uno dei criteri per valutare l’efficacia di un processo di Ricerca-Azione è l’aver provocato un processo di formazione dei partecipanti, sia dei pratici che dei ricercatori coinvolti [...]una messa in movimento del pensiero quando genera l’emergere di nuovi sguardi sull’espe-

²⁰ Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci Editore, Roma, 2016, p. 210

rienza, quando innesca nuove relazioni dialogiche all'interno della comunità di ricerca e fra questa e l'esterno"²¹.

Non solo, come ricorda ancora Mortari, laddove si parla di filosofie partecipative, ci si trova nel campo dell'agire politico: praticare la ricerca partecipativa "contribuisce in maniera significativa a sviluppare una coscienza partecipativa" come "impegno alla costruzione di una migliore qualità della vita", con una spinta trasformativa del reale in cui è centrale la rilevanza sociale della ricerca più che il suo rigore metodologico.

La scelta della Ricerca-Azione risponde qui a molteplici esigenze connesse alla complessità della realtà educativa in oggetto e alla domanda di ricerca - individuare nuove linee guida per l'educazione alla legalità - attraverso la partecipazione di molteplici e differenti attori/istituzioni. Se ne enunciano qui per punti gli elementi più rivelanti: 1. Coinvolgere tutti i partecipanti come attori significativi e paritetici: attori diversi, enti diversi che dialogano e negoziano significati. Come scrive Demetrio, la Ricerca-Azione mette in campo, tra le sue finalità, quella di arrivare a "una produzione di sapere 'condivisibile', all'incremento di 'coscienza collettiva', alla 'co-produzione di cambiamento' tra ricercatori e attori"²². 2. Fare ricerca empirica sul campo perché "la ricerca teoretica per essere efficace, capace cioè di illuminare la ricerca empirica deve svilupparsi in una relazione dialogica con la ricerca empirica. Qualsiasi teoria, per quanto ben meditata, ha un valore ipotetico che deve essere messa alla prova dei fatti"²³. 3. Aderire a un processo idiografico, che lavora in profondità, di stampo induttivo. Si parte da una domanda precisa, in un contesto ristretto, quello che Demetrio indica come micro, singolare "che non intende sottrarsi ai "macro-interrogativi" ma ritrovarli piuttosto al suo interno: mediante l'esercizio di quella attenzione per i fatti locali che si mostrano rivelatori, sempre, di radici profonde alle quali occorre risalire per interpretare il microcosmo"²⁴. 4. Seguire una logica circolare e ricorsiva di passaggi che possono essere rivisti durante il percorso. 5. Accogliere un'idea di validità non come valore generale - che oscura la complessità cercando la semplificazione - ma come "sapere di casi" perché "richiedere esattezza alla scienza dell'educazione - spiega Mortari - che ha un oggetto così complesso qual è l'esperienza umana, significa stabilire un obiettivo non sostenibile"²⁵. Come evidenzia Baldacci "la Ricerca-Azione può essere

²¹ *Ivi*, p. 218.

²² Duccio Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Cortina Editori, 2020, p. 158.

²³ John Dewey, *Democrazia ed educazione*, *op.cit.*, p. 194.

²⁴ Duccio Demetrio, *op.cit.*, p. 129.

²⁵ Luigina Mortari, *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, in "Studi Sulla Formazione/Open Jour-

vista come una strategia di ricerca-intervento che è capace di produrre una conoscenza trasferibile all’insieme di problemi e situazioni analoghe, sebbene non generalizzabile nel senso impegnativo del termine”²⁶. 6. Condividere una forte aspirazione trasformativa di tutti i soggetti coinvolti anche per una modificazione delle pratiche educative.

“La Ricerca-Azione va concepita come una strategia di conoscenza attiva che non si limita a interpretare la realtà educativa ma intende trasformarla - sottolinea Baldacci - nella Ricerca-Azione la conoscenza e la verità sono legate alla prassi, all’attività di trasformazione della situazione educativa”²⁷ e dove “la verità dell’ipotesi progettuale consiste nel suo verificarsi, nella sua efficacia rispetto alla trasformazione progettata della realtà educativa. In altri termini, nella Ricerca-Azione l’accordo tra ipotesi e realtà è una questione pratica, che può essere controllata solo nell’ambito della prassi stessa: il vero è il verificato”²⁸. Fermo restando l’idea forte della Ricerca-Azione della trasformazione “non solo come raggiungimento dei risultati previsti ma come desiderabilità delle conseguenze complessive dell’azione”²⁹.

5. IL PROGETTO PILOTA E LE FASI DELLA RICERCA. UN TESTO LETTERARIO PER SCOPRIRE SE STESSI E GLI ALTRI

Secondo la metodologia esposta, i rappresentanti delle tre università coinvolte hanno costituito gruppi di lavoro eterogenei composti da dirigenti e docenti scolastici fuori e dentro il carcere, operatori della giustizia e professori/ricercatori dell’Università con cui co-progettare e sperimentare percorsi innovativi di educazione alla legalità.

nal of Education”, 2010, 12 (1/2), p. 40.

²⁶ Massimo Baldacci, *Questione di rigore nella ricerca-azione educativa*, in “ECPS Journal”, 2012, 6, p. 110.

²⁷ Massimo Baldacci, *La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia*, in “ECPS Journal”, 2014, 9, pp. 387-396, https://www.researchgate.net/publication/314796365_La_realta_educativa_e_la_ricerca-azione_in_pedagogia.

²⁸ *Ivi*, pp.390-393. Il riferimento è qui a Dewey secondo il quale “la conferma, la convalida, la verifica stanno nelle opere, nelle conseguenze. Dai loro frutti li riconosceremo: ciò che ci guida veramente è vero, e la capacità dimostrata di guidarci è appunto ciò che si intende per verità [...] l’ipotesi che funziona è quella vera”, John Dewey, *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma, 1998, p.17. Si aderisce qui all’idea di utilità della ricerca nella misura in cui “in educazione, ma non solo, c’è assoluta necessità di ricerche utili. I pratici sentono la necessità di una ricerca utile, cioè di una ricerca che fa la differenza perché è capace di introdurre miglioramenti nel reale. Secondo il pragmatismo il ricercatore è un pensatore al servizio dell’umanità” Luigina Mortari, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010, p. 38.

²⁹ Massimo Baldacci, *La ricerca empirica in pedagogia. Appunti di lavoro*, in “Encyclopaideia”, 2017, XXI (49), pp. 98-106.

Il gruppo di Ricerca-Azione - di cui si analizzano qui gli esiti del progetto pilota - è stato costituito e coordinato dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca e ha lavorato da marzo a giugno 2023. Di questo gruppo facevano parte: due ricercatori di UNIMIB; due insegnanti dell'Istituto di istruzione superiore Frisi - sezione carceraria (Carcere di Bollate, Milano); due insegnanti dell'Istituto di istruzione superiore Frisi - dipartimento istruzione degli adulti (CPIA Colletta, Milano); due funzionari giuridico-pedagogici dell'Amministrazione penitenziaria; una dirigente e responsabile Osservazione e trattamento del PRAP; due classi di adulti in formazione quali destinatari del progetto pilota: una classe di I superiore dell'Istituto di istruzione superiore Frisi del Carcere di Bollate/Istituto professionale Enogastronomico (6 studenti) e una classe di III superiore dell'Istituto di istruzione superiore Frisi, dipartimento istruzione degli adulti/Istituto professionale Socio-sanitario (14 studenti).

La domanda di ricerca che ha guidato il lavoro si è sviluppata in due direzioni mantenendo comune l'obiettivo. Una domanda generale rispetto alla possibilità di elaborare nuove metodologie educativo/didattiche per l'insegnamento della legalità e della cittadinanza attiva coinvolgendo mondo della scuola, istituzioni afferenti alla giustizia e all'università mediante una co-progettazione guidata dalla Ricerca-Azione. Una domanda più specifica ha esplorato il progetto pilota elaborato dal gruppo sopra citato, valutando il processo che ha coinvolto le due classi di studenti e i loro insegnanti che hanno lavorato sul tema della legalità attraverso la letteratura, ossia mediante una didattica indiretta per attivare riflessioni e discussioni aperte sul tema in oggetto. Si metterà qui in luce quanto è emerso dalle voci degli studenti, dalle osservazioni partecipanti in classe e nel gruppo di lavoro che ha elaborato e condotto il progetto³⁰.

³⁰ In campo educativo l'osservazione è una pratica intenzionale e strutturata che risponde a finalità epistemiche, valutative e formative. Nello specifico l'osservazione partecipante implica l'immersione del ricercatore nel contesto studiato e l'interazione dello stesso con i soggetti e la comunità in cui si svolge la ricerca (Giulia Pastori, *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, Edizione Junior, Parma, 2017, p. 284). È uno strumento ricognitivo di tipo esperienziale proprio delle ricerche qualitative e partecipative in cui l'osservatore/ricercatore partecipa al campo in modo riflessivo e intenzionale, consapevole di modificare il contesto indagato. Si lega a un'idea esplorativa e dialogica della ricerca in cui il ricercatore non raccoglie dati "oggettivi" ma ricostruisce narrazioni prendendo parte al processo trasformativo (Lucia Lumbelli, *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, a cura di Egle Becchi e Benedetto Vertecchi, FrancoAngeli, Milano, 1988, pp. 115-132). Nella Ricerca-Azione l'osservazione partecipante risulta uno strumento centrale che permette di documentare i processi educativi nel loro svolgersi; favorire la comprensione e interpretazione dei significati educativi che emergono nei contesti reali, in particolare le dinamiche relazionali ed emotive (Susanna Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998, p. 107); partecipare al processo formativo e trasformativo, non limitandosi all'analisi di ciò che accade ma riflettendo e agendo insieme ai soggetti osservati per migliorare la pratica (Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, 2010, *op. cit.*).

La prima fase di lavoro, una volta costituito il gruppo di Ricerca-Azione, è consistita nella progettazione educativa-didattica ossia nella fase di co-progettazione del percorso pilota. Il progetto pilota è stato co-costruito nel corso di due incontri senza la presenza degli studenti. Scopo di questi incontri era sviluppare in modo collaborativo il quadro didattico-educativo per le attività, negoziare le metodologie e determinare quali studenti avrebbero potuto essere coinvolti.

Il gruppo di Ricerca-Azione ha negoziato che il focus del lavoro per gli studenti si sarebbe concentrato su temi autobiografici, in particolare sul tema dell’identità come differenza/somiglianza nel rapporto con il mondo, per poter lavorare sulla legalità, non solo e non tanto come osservanza di regole e norme, ma come forma di cittadinanza attiva.

Il gruppo ha scelto un testo letterario sull’alterità: un tema ampio che ha permesso agli studenti di esplorare la legalità in modo indiretto, un testo letterario come avvio tematico multisemantico, per una riflessione complessa, stratificata, aperta. Si riporta qui il testo integrale oggetto del lavoro: “L’altro” (di Alessandro Ghebreigziabiher, 2016)³¹.

C’era una volta un pianeta dove vivevano solo due abitanti.

Lui e l’altro.

Ma non era questa la cosa più bizzarra.

Dovete sapere che, malgrado il loro mondo fosse tutt’altro che immenso, i due non si erano mai incontrati.

Da vicino, gli occhi di lui in quelli dell’altro, insieme nello stesso luogo, istante e comune racconto.

La vita di lui proseguiva come le vite di molti.

Con alti e bassi a intervallare una strada composta unicamente da toni medi.

Tipico, malgrado ci si convinca del peggio, o al meglio, letteralmente del suo contrario.

Nondimeno, eventualità altrettanto scontata, lui iniziò a cercare quel che dall’inizio dei tempi le creature dagli orizzonti offuscati cercano.

Un colpevole. Un facile colpevole.

Qualcuno che rispondesse di quel che lui non poteva o non voleva rispondere.

³¹ Alessandro Ghebreigziabiher, *L’altro*, in Romanzi e racconti, 2016, <https://www.romanzieracconti.it/2016/05/laltro.html>.

Perdeva di vista gli occhiali, mancava la corrente, il pc non si connetteva, l'app non si aggiornava, si sentiva triste o solo, dormiva male, faceva incubi, scivolava nella vasca o anche solo pioveva. Già, pioveva.

“La colpa non è mia, quindi deve essere dell'altro.”

Eccola, è tutta qui la facile logica delle anime miopi, dove la parola magica non è logica, ma facile.

Prese quindi a maledire l'altro, a odiarlo, a disegnarne il fantomatico volto su un foglio per poi strapparlo in cento pezzi da poi bruciare e rifare tutto d'accapo.

Cominciò a immaginare come avrebbe potuto colpirlo, ferirlo a morte, torturarlo per farlo confessare di essere il colpevole.

Di tutto.

Provò emozioni che non aveva mai provato prima. Paura nella sua stessa casa. Della sua stessa casa.

Di qualsiasi frammento che la componeva. Perché ognuno di essi, magari con la complicità di una banale oscurità dovuta al tramonto, si tramutava all'istante nel terribile viso.

Dell'altro. Era ormai consumato da una miscela venefica di incontenibile collera e sfrenato terrore, quando qualcosa di inaspettato accadde.

Bussarono alla porta.

Lui si avvicinò con estrema cautela all'uscio e lentamente aprì.

“Salute a te”, disse l'altro. “Io sono lui.”

E per altrettanto facile logica, lui non poté fare a meno di rispondere e al contempo capire: “Allora io devo essere l'altro.”

Il metodo didattico è stato costruito attorno alla lettura, alla discussione e all'interpretazione riflessiva, implementando metodologie attive di partecipazione, di confronto, di ascolto reciproco, di dialogo e di rispetto delle regole. Si è convenuto di fare un primo incontro comune nel carcere di Bollate in cui le due classi si sarebbero conosciute e avrebbero letto insieme il testo, poi di intraprendere due percorsi separati e paralleli, per concludere con un incontro finale sempre a Bollate per lo scambio e la condivisione delle riflessioni emerse, come illustrato nella tabella 1.

Tabella 1 - Le fasi del progetto pilota

Due incontri del gruppo di Ricerca-Azione, senza studenti (marzo 2023): Co-progettazione del percorso (9/3/23 + 23/3/23)		
Incontro congiunto delle due classi	Primo incontro del gruppo di Ricerca-Azione con le due classi presso l'Istituto di reclusione di Bollate (18/4/2023)	
Attività separata in classe	Lavoro in classe/Istituto Frisi Colletta	Lavoro in classe/Istituto di reclusione Bollate
	27/4/2023, primo incontro	10/5/2023, primo incontro
	11/5/2023, secondo incontro	16/5/2023, secondo incontro
	16/5/23, terzo incontro	
Incontro congiunto delle due classi	Secondo incontro del gruppo di Ricerca-Azione con le due classi presso l'Istituto di reclusione di Bollate (23/5/2023)	
Attività separata in classe	6/6/2023, quarto incontro	
Focus Group studenti	20/6/2023, quinto incontro di autovalutazione del percorso	30/5/2023, terzo incontro di autovalutazione del percorso

6. I DATI RACCOLTI E LA LORO ANALISI

Il materiale analizzato è frutto delle trascrizioni di tutte le fasi del progetto: due incontri del gruppo di Ricerca-Azione; otto incontri con gli studenti nel lavoro in classe separato e comune (LC); due focus group con le due classi (FG); dodici annotazioni di campo dalle osservazioni partecipanti agli incontri sopra citati; tre interviste semi strutturate con due insegnanti e un ricercatore.

Seguendo le indicazioni di Creswell sulla ricerca qualitativa³², nella presente analisi si è

³² John W Creswell, Cheryl N Poth, *Qualitative enquire and research design. Choosing among five approaches*, Sage, Thousand Oaks, 2007. Si fa qui riferimento alla ricerca empirica di stampo qualitativo come definita da Denzin e Lincoln: “qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them”, Norman K. Denzin, Yvonna S.

dato spazio tanto alla descrizione delle esperienze - puntuale e ricca attraverso le parole dei protagonisti che vengono riportate fedelmente come elemento in grado di dar voce ai singoli partecipanti e allo stesso tempo alla corallità dell'esperienza - quanto all'interpretazione come elaborazione di senso dei dati, dove l'analista interagisce con la storia raccolta e "lavora procedendo avanti e indietro tra i dati o la storia (le evidenze) e la propria prospettiva e comprensione per dare un senso all'evidenza"³³.

I dati sono stati analizzati accogliendo il "meticciamiento dei metodi" di cui parla Mortari dove il metodo di analisi viene inteso come insieme di linee guida flessibili, che consentono una "libertà rigorosa" al ricercatore³⁴. Nello specifico, l'analisi tematica ha guidato lo studio nell'attenzione e centralità della raccolta dei dati che sono stati il focus attraverso cui leggere la domanda di ricerca indirizzandola verso una nuova comprensione concettuale (le parole degli studenti, degli insegnanti, del gruppo di Ricerca-azione)³⁵. Si è qui intrecciato l'orientamento descrittivo ed esplicativo che può assumere l'analisi tematica che "consente agli studiosi di definire e descrivere quale sia la realtà di un partecipante utilizzando il proprio resoconto scritto o parlato [e] per dedurre il significato di esperienze, prospettive o sistemi di credenze attraverso la lente di un particolare quadro concettuale o teorico"³⁶.

Attraverso l'analisi narrativa tematica la ricerca si è confrontata con la letteratura scientifica cercando di mantenere "intatta la storia ai fini interpretativi"³⁷ rimanendo fedeli all'ordine cronologico in cui si sono svolte le esperienze e riportando ampie sequenze delle voci narranti per riconsegnarne al lettore la ricchezza e il dettaglio. Infine, preziosa è stata l'analisi dialogica/performance³⁸ nella considerazione non solo del quando, del setting specifico in cui si svolge la ricerca, del contesto storico e culturale più ampio che la comprende, ma soprattutto nell'attenzione allo scambio dialogico tra i partecipanti, considerando le narrazioni co-costruite in un preciso spazio e tempo e interazione.

Lincoln *The discipline and practice of qualitative research*, in *The Sage handbook of qualitative research*, Denzin N. K., Lincoln Y. S. (Eds.) Sage, Thousand Oaks, 2011, pp. 1-19.

³³ Michael Quinn Patton, *Qualitative evaluation and research method*, Sage, Newbury Park, 2002, p. 74.

³⁴ Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit., p. 193. Si veda anche Valentina Paganì, *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Edizioni Junior, Parma, 2020; Michael Quinn Patton, *Qualitative evaluation and research method*, op.cit.

³⁵ Chad R Lochmiller., *Conducting Thematic Analysis with Qualitative Data* in "The Qualitative Report", 2021, 26(6), pp. 2029-2044, <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5008>.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Catherine Kohler Riessman, *Narrative analysis*, Sage, Newbury Park, 2008.

³⁸ Secondo Riessman possiamo identificare quattro approcci nella analisi narrativa: analisi narrativa tematica, strutturale, dialogica/performance, visuale, che "non si escludono l'un altro; nella pratica possono essere adattati e combinati. Come per tutte le classificazioni i confini sono sfumati", *Ivi*, p. 39.

“Le storie non cadono dal cielo (né emergono dalla parte più intima del sé); esse vengono create e ricevute all'interno di contesti – scrive Riessman a proposito dell'analisi dialogica – le storie sono artefatti sociali e ci parlano della società e della cultura tanto quanto ci dicono di una persona o di un gruppo [...] In che modo la storia viene costruita entro una complessa coreografia, negli spazi tra il narratore e l'ascoltatore, il parlante e il setting, il testo e il lettore e il contesto storico la cultura? L'analisi dialogica performance cerca di dare una risposta a queste domande”³⁹. Il progetto pilota ha messo in luce come un certo modo di fare scuola possa strutturarsi come dispositivo dove si impara e si pratica lo sviluppo del pensiero critico, la fiducia nella giustizia, il senso e il valore dell'appartenenza a una comunità, l'adesione consapevole a valori condivisi, al fine di raggiungere “il benessere emotivo e il coinvolgimento civile attraverso l'apprendimento partecipato e i processi decisionali”⁴⁰. E dove l'apprendimento diventa pratica sociale per favorire la capacità di pensare insieme, carattere fondamentale per la vita in comune fatta di appartenenza e collettività.

La scuola si è rivelata educativa nella misura in cui è stato possibile il dialogo, il confronto con gli altri, per rendere la classe una *community of practice* dove gli studenti hanno potuto condividere tematiche socialmente, culturalmente ed emotivamente rilevanti⁴¹, perché “la realtà diventa comprensibile solo confrontando e mettendo in comune prospettive differenti [...] così intesa una comunità educativa ispirata al principio del confronto dialogico costituisce il contesto di apprendimento privilegiato per imparare l'arte della parola responsabile che è essenziale all'esercizio della cittadinanza”⁴².

La scuola è stata qui esperienza di cittadinanza sul campo attraverso la messa in pratica del diritto di parola e di partecipazione, fondamento primo del senso di comunità e di cittadinanza attiva.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Maria Elena Magrin, Giustizia Riparativa nella comunità scolastica, Corso II “Educazione alla Legalità tra le scuole e i servizi dell'esecuzione penale e cautelare limitativi della libertà”, 2023.

⁴¹ Etienne Wenger, *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998; Etienne Wenger, *Communities of practice and social learning systems*, in “Organization”, 2000, 7(2), pp. 225–246, <https://doi.org/10.1177/135050840072002>; Jeane Lave, Etienne Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

⁴² Luigina Mortari, *Agire con le parole*, op. cit., p. 32. La rielaborazione in gruppo “si apprende dall'esperienza non solo perché essa diviene oggetto di analisi, riflessione, rielaborazione del suo protagonista, ma perché sei attraversata dall'interpretazione altrui e perché ognuno legge e riscrive l'esperienza degli altri usando i propri codici, i propri significati”, Anna Rezzara, Stefania Ulivieri (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 89.

7. GLI ESITI POSITIVI DEL PROGETTO SULLA LEGALITÀ COME CITTADINANZA ATTIVA: LO STIMOLO LETTERARIO PER CAPIRE SE STESSI E GLI ALTRI

Gli studenti di entrambe le classi con cui si è lavorato hanno partecipato attivamente al progetto, manifestando interesse e adesione al tema, da cui si sono sentiti profondamente chiamati in causa.

Verranno riportate le analisi dei testi trascritti durante gli incontri in classe - in particolare durante le attività di analisi del testo letterario - e i focus group di autovalutazione del percorso, intrecciando le parole degli studenti con il quadro concettuale di riferimento. La prima parte evidenzierà i risultati legati ai temi significativi emersi dalle parole emblematiche degli studenti rispetto al lavoro sul testo, la seconda parte le riflessioni degli studenti sulla metodologia adottata. Si metteranno in luce gli elementi di forza e di criticità emersi dal percorso, ricordando che le ricerche partecipative si caratterizzano per generare teorie che sono locali e contestuali senza la pretesa di generalizzazioni e la creazione di modelli, ma non per questo rinunciando a dare vita a saperi applicabili e funzionale in contesti analoghi⁴³.

Uno dei punti di forza del percorso è stato l'ampliamento del tema della legalità verso la cittadinanza attiva mediante un testo letterario. Il testo scelto ha fatto nascere riflessioni su ciò che avvicina e ciò che differenzia, mettendo in luce difficoltà e valori nella costruzione di una comunità di apprendimento, che sempre vive insieme, nelle forme più varie, ciò che è comune e ciò che rende diversi.

Il tema dall'alterità declinato nella forma di un testo poetico è stato elemento forte in grado far emergere aspetti di comprensione della propria storia di vita secondo prospettive nuove e inedite (chi è l'altro? sono forse io?). "Istituire la scuola come contesto educativo - ricorda Massa - significa riutilizzare e rielaborare le forme pedagogiche della vita reale

⁴³ Accogliere un'idea di validità non come valore generale - che oscura la complessità cercando la semplificazione - ma come "sapere di casi" perché "richiedere esattezza alla scienza dell'educazione - spiega Mortari - che ha un oggetto così complesso qual è l'esperienza umana, significa stabilire un obiettivo non sostenibile", Luigina Mortari, *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, cit., pp. 33-46. Il valore esemplare della ricerca a cui qui ci si riferisce è quello per cui non si evincono leggi generali dalle conoscenze acquisite ma si cerca una validazione riflessiva e pragmatica e una trasferibilità in altri contesti simili (Yvonna S., Lincoln, Egon G. Guba, *Naturalistic inquiry*, Sage, Beverly Hills, 1985). Come sostiene Baldacci "la Ricerca-Azione può essere vista come una strategia di ricerca-intervento [...] che è capace di produrre una conoscenza trasferibile all'insieme di problemi e situazioni analoghe, sebbene non generalizzabile nel senso impegnativo del termine", Massimo Baldacci, *Questione di rigore nella ricerca-azione educativa*, op. cit., pp. 97-106 https://www.researchgate.net/publication/269939733_Questioni_di_rigore_nella_ricerca-azione_educativa.

assegnando loro una funzione formativa [...] la scuola come setting pedagogico in cui sia possibile riappropriarsi dei significati della vita reale rielaborandoli, rigiocando e risignificandoli continuamente entro uno scambio con l’esterno”⁴⁴.

Ilir “Per me veramente è stato un testo che mi ha dato molta curiosità, hai capito? Appena che lo leggi cerchi di capire...per mettersi subito dentro nel testo, per farti capire” (FG 30/5/23)

Yuri “quello che ha detto lui che vorrebbe un progetto così per parlare più del carcere io non lo condivido. No, assolutamente, perché per me questa non è la mia realtà, è soltanto una tappa che vuole passare e basta. Perché ognuno deve arrivarci da soli. Noi esseri umani siamo, come si dice, veniamo fatti da regole, come le regole che hanno parlato dei professori sulla legalità. Per me è stato benissimo che avessimo fatto tutt’altro perché, dopo ognuno ci arriva da solo. Perché l’essere umano se gli dici una cosa fa sempre il contrario” (FG 30/5/23)

Il tema dell’altro, fin dal primo incontro comune, è emerso come tema prossimo alle problematiche della vita insieme, come rivelano alcune tra le parole più significative degli studenti, dai momenti di lavoro in classe separato e comune: “diamo la colpa agli altri per salvarci da noi stessi, questo succede spesso” (Servegno); “Ci vuole la sicurezza, io penso che noi l’acquistiamo attraverso l’altro” (Bardot); “Dire le regole agli altri è prendersi cura” (Selva). Per alcuni studenti il tema dell’altro si lega al trovare un colpevole “noi abbiamo sempre bisogno di un colpevole” (Ilir), “scegliamo chi conosciamo” (Josè Juan) “ho finito di leggere Madame Bovary. Questa donna insoddisfatta dà agli altri la colpa e poi capisce che è colpa sua” (Yuri).

Per arrivare, nel protrarsi del percorso, a intravedere che per imparare a convivere con l’altro, sempre differente, servono regole che sono vincoli ma insieme risorse: “il rispetto è tutto...il modo di dire le cose” (Josè Juan), “ti crea un nervosismo se arriva uno nuovo che ti tocca le cose. Poi glielo diciamo: noi, per esempio, eravamo in tre non fumatori, lui è arrivato e fumava, io gliel’ ho detto vai alla sala fumatori” (Yuri); “il fatto di conoscere, di conoscersi, è il punto di partenza per arrivare ad altre conoscenze, ad altre persone, forse” (Sandra); “cerco di dire le cose piano piano” (Ilir).

⁴⁴ Riccardo Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Laterza, Bari Roma, 1997, p. 14.

Questo è stato possibile non solo attraverso l'uso del testo letterario ma implementando metodologie attive di lavoro con gli studenti, elementi irrinunciabili per consentire la riflessione: tra gli altri, si evidenzia l'importanza dell'esercizio dell'ascolto attivo⁴⁵ - che richiede reciprocità, parità e la cui dimensione è essenzialmente polifonica - come si legge nelle parole di una delle studentesse:

Yustina "Comunque anche lì, è diverso da un professore che comunque spiega e basta. Invece, uno che magari ti include in quello che sta facendo...comunque abbiamo parlato di cos'è l'altro, di un testo, di cose che comunque abbiamo letto nel loro stesso momento" (FG, 20/6/23)

Lavorare con e nella scuola con due classi di studenti fuori e dentro il carcere ha dato la possibilità di creare una comunità di pari che riflettono insieme: la classe e le classi come un'unica comunità di ricerca.

Si è cercato di costruire delle *knowledge-building communities*: "contesti di apprendimento che si strutturano nella forma di comunità di ricerca che, superato sia l'approccio strumentale sia quello individualistico, concepiscono il processo di apprendimento nei termini di un'esperienza condivisa che sta in relazione di codipendenza evolutiva con i processi di tipo cooperativo [...] sono comunità nel senso che le persone apprendono a condividere il processo di apprendimento, si supportano l'un l'altra e sviluppano un tipo di competenza collettiva [...]valorizzando i processi di co-costruzione della conoscenza e un progetto di lavoro che sollecita il condividere risorse e competenze"⁴⁶. E dove la conoscenza diventa possibilità di trasformazione.

Francesco "Sì, è stato come conoscere una persona dal nulla e poi mettersi d'accordo per dire, vabbè dai, rivediamoci. Comunque, è anche un gruppo. Si è formato un bel gruppo.

⁴⁵ La Scavi si è a lungo soffermata sull'importanza dell'ascolto attivo: "L'ascolto attivo preme per riuscire a creare un'interazione di reciprocità fra coscienze dotate di pari diritto e pari significato. Ha un'attenzione emancipativa", Marinella Scavi, *L'arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003, p. 54. Come ci ricorda Audiger "La mancata condivisione del potere da parte di insegnanti e formatori [è] una questione che si pone già nelle istituzioni scolastiche, ed è ancora più presente nella formazione degli adulti bisogna ascoltare con attenzione la parola degli allievi e delle persone in formazione. Il loro punto di vista è, a priori, autentico e conviene ascoltarlo e considerarlo come tale, anche se esso è, al tempo stesso, l'oggetto, l'obiettivo o il supporto dell'azione di formazione e di educazione...Una volta di più, non insisteremo mai abbastanza sulle competenze di ascolto, di dialogo, di partecipazione, di responsabilità", François Audiger, *Concetti di base e competenze-chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, op. cit., pp. 178- 182.

⁴⁶ Luigina Mortari, *Agire con le parole*, op. cit., p. 64.

Secondo me al primo incontro di presentazione più o meno chi siamo, cosa facciamo, da dove veniamo... Poi ci siamo rivisti il secondo incontro con un confronto molto più ampio, più parlato, più formalizzato e schematizzato, anche perché comunque abbiamo elaborato in due modi diversi, in due contesti diversi. Sono emerse cose molto simili e cose molto differenti, quindi è stato più o meno come presentarsi a qualcuno e poi dire rivediamoci perché mi piace conversare con te... è stato bello rivederli la seconda volta” (FG, 20/6/23)

Josè Juan “sono uno dei privilegiati di aver assistito a questo percorso con i ragazzi, perché comunque quella consapevolezza, questa cosa che abbiamo visto con i ragazzi, queste cose sono cose che uno si riflette sono... non immaginavo una cosa così... Come possiamo dire? Di immaginare, caspita di stare in carcere e il contatto con altre persone esterne... Posso dire per me personalmente è una cosa sorprendente!” (FG 30/5/23)

Yuri “Certamente per me è una cosa che arricchisce ogni persona avere il confronto con gli altri, questo sempre l’ho pensato...E lì per me quella è la cosa che arricchisce più a un essere umano: il confronto, il confronto con l’altro”. (FG 30/5/23)

Iliir “io te l’ho detto io per la seconda volta l’ho sentito proprio come se siamo unici, una persona, un corpo” (FG 30/5/23)

Ciò ha portato a un cambio di prospettiva tanto nella percezione dell’altro che di se stesso. Come evidenziato nella corposa ricerca dell’Unesco “Education in prison: a literature review”⁴⁷ il coinvolgimento della comunità esterna anche attraverso gruppi di studio comuni può modificare le percezioni tra diverse categorie di studenti e promuovere l’impegno collaborativo. Allo stesso modo, O’Grady e Hamilton nel loro studio rilevano come un’esperienza di apprendimento condiviso possa essere trasformativa e come lo stereotipo dell’“altro”, che suscita timori anche per la messa in discussione della propria identità collettiva, possa essere modificato attraverso l’incontro, il confronto e le collaborazioni con la comunità esterna sulla base di un dialogo autentico⁴⁸. L’abbattimento dello stereotipo nell’incontro e nel lavoro comune è emerso come evidenza in entrambi le classi:

⁴⁷ UNESCO Institute for Lifelong Learning, *Education in prison: a literature review*, Behan C. (eds.), 2021, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378059>.

⁴⁸ Anne B. O’Grady, Paul Hamilton, *There’s More That Binds Us Together Than Separates Us: Exploring the Role of Prison-University Partnerships in Promoting Democratic Dialogue, Transformative Learning Opportunities and Social Citizenship*, in “Journal of Prison Education and Reentry”, Vol.6/1, 2019/2021, pp. 78-91. <https://doi.org/10.25771/307x-2d27>. “Evidence from this study revealed a positive change in “de-othering” attitudes of participants was achieved”, *Ivi*, p. 78.

Sasha “ho visto che sono tutti come noi le persone, anzi sono sbagliati, hanno sbagliato nella vita. Ma se io mi chiedo: io non so il mio futuro e non so cosa posso fare io nel futuro. Cioè, non siamo sicuri di quello che aspetta noi e quindi loro sono uguali, hanno sbagliato. Ma comunque stanno cercando di fare qualche cosa di buono, di studiare, non stare lì a rimuginare la sua situazione, hanno trovato le forze di andare avanti di conoscere altre cose” (FG, 20/6/23)

Francesco “Il mio pensiero su un’esperienza collettiva. Ho da dire una cosa che forse magari gli altri possono sentire diverso dal mio. Che non ha notato poi tutta questa differenza” (FG, 20/6/23)

Yustina “Includendoti in un progetto tutti quanti insieme uno ti fa capire che comunque lo stereotipo che ho sempre del carcerato non è per niente così, rendi le persone che hai davanti umane, cioè non questo ha una condanna, quindi cattivo brutto, non mi piace, sto lontana (il lavoro insieme) mi ha fatto rendere conto, comunque, che tutti questi temi che abbiamo fatto in classe siano serviti un po’ a noi stessi.” (FG, 20/6/23)

Josè Juan “lo sguardo da fuori ha cambiato il mio sguardo. Quelli di fuori vedono qui cose che noi non vediamo e cambiano il nostro sguardo, fanno vedere a noi qui cose preziose” (FG 30/5/23)

Illir “Sì, c’è anche un’altra cosa, perché tu vedi anche il lavoro che fanno loro. Poi la stessa cosa che stanno parlando, no? Vedi che la maniera, come tu la pensi, vedi che dall’altra parte, senza essere visti, senza essere sentiti, vedi che un’altra persona dall’altra parte, che forse abbia pensato uguale a te. Vedi diversi tipi, per la stessa cosa vedi, vedi tante, tanti punti di vista. E fa anche piacere quando vedi che qualcuno dice che vedi che c’ha come a te: dici ok, non sono unico io” (FG 30/5/23)

Il cambiamento è stato possibile dal tempo dilatato del progetto che ha permesso due incontri comuni tra le classi. Nel cambiamento auto-percepito degli studenti - consapevoli di un percorso parallelo svolto nei due gruppi - si rileva la modificazione dello sguardo verso l’altro e insieme il desiderio di percorsi più duraturi per dare respiro al potere trasformativo dell’apprendimento.

Sasha “quando per la prima volta ho sentito di quel progetto, mi era venuta l’ansia, mi sono spaventata... La seconda volta sono arrivata come se fosse che io conosco questo posto. Sì, con tranquillità...Avere la vita degna in qualche modo loro riescono

anche ad averla, cioè quel pochissimo, ma riescono ad averla” (FG, 20/6/23)

Yustina “io che il primo giorno ero terrorizzata, ma non da loro, però vedevo che si chiudevano le celle, tutto chiuso, hai capito? In un carcere dove è tutto chiuso... Poi dopo (si riferisce al secondo incontro) ero molto più sciolta, mi sono messa a scherzare liberamente... Penso che anche i detenuti, comunque abbiano avuto un po’ di contatto con noi, molto di più e ci siamo un po’ tutti quanti aperti... (vedersi solo una volta) non sarebbe stato bello, penso che sarebbe stato brutto, non avrebbe creato un legame. Sarebbe stato comunque distaccato la situazione, nel senso che loro da una parte, noi dall’altra noi che ascoltiamo loro, la maggior parte di noi si sarebbe non dico annoiata... Il secondo incontro è stato bello, sarebbe stato carino anche fare anche un terzo incontro per andare avanti comunque, perché già comunque due sono sempre comunque pochini” (FG, 20/6/23)

Iilir “La verità, la verità, a me, al primo appuntamento ero un po’ come si dice, un po’ emozionale. hai capito? Non lo vedevo proprio, ma... Il prossimo incontro ho visto che anche loro hanno dato tutto il suo, perché anche per loro era un po’ una cosa un po’ strana...vedevano le cose in altra maniera. E dopo anche loro non è che erano proprio disponibili in tutto, ma però la seconda era un’altra cosa, perché anche se vedeva anche da fuori che c’aveva una, una sintonia tra uno e l’altro. Hai capito? Secondo me era più facile la seconda che la prima.... La seconda volta non me ne va proprio come la prima, perché si notava anche nell’aria, si notava nell’ambiente... Si notavano proprio, anche mentre parlavano... Ti dico solo un dettaglio, la prima volta io l’ho visto quando sono andati neanche in mano non sono andati ad andare a noi, ma questa volta era diverso perché tutti abbiamo scambiato in mano a darli a uno all’altro, mi capisci?... Ma però questa cosa che abbiamo fatto con questa classe, questo deve andare ancora avanti, credo perché è una bellissima cosa...Io, infatti, qui volevo arrivare che questa cosa non si deve fermare proprio adesso che già ha cominciato, hai capito?” (FG 30/5/23)

Diaz “Sì, sì, sicuramente. Ho visto anche più rilassati...si avvicinavano ...” (FG 30/5/23)

Josè Juan “questa ultima volta che è venuta, era più rilassata, anzi l’ho visto partecipare, più tranquilla” (FG 30/5/23)

L’utilizzo del testo letterario come stimolo tematico e l’implementazione di metodologie attive ha portato a una forte partecipazione in entrambe le classi: il dialogo, la relazione,

l'ascolto attivo hanno reso possibile la co-costruzione delle conoscenze e insieme del gruppo di lavoro, in una sorta di circolo virtuoso⁴⁹. Perché la partecipazione, seguendo Wenger, “shapes not only what we do, but also who we are and how we interpret what we do”⁵⁰ e l'educazione - ricorda Mead - “arises in the process of social experience and activity”⁵¹.

Analizzando l'esperienza svolta si conferma come uno dei punti di forza del percorso sia stata la presenza del ricercatore quale facilitatore che rende possibile la costituzione del gruppo ed è insieme garante della co-progettazione mediando le difficoltà della ricerca partecipata tra istituzioni differenti. Il gruppo multidisciplinare ha richiesto un confronto guidato per la costruzione di un linguaggio comune, di strumenti di lavoro condivisi e nella compartecipazione di ruoli e competenze affinché la ricerca fosse possibile operativamente e sostenibile per tutti. L'azione del ricercatore si è rivelata essenziale nella fase di progettazione del lavoro, in cui l'importanza è assunta non tanto dagli obiettivi specifici e dalle azioni, quanto della co-costruzione sociale del problema e della negoziazione dei significati, “risultato di processi di attivazione e concertazione tra diversi attori locali”, dove l'intesa raggiunta ha significato “non concordare su tutto ma raggiungere intese parziali sufficienti a sviluppare azioni comuni”. Un tavolo paritetico tra istituzioni differenti è possibile ma va guidato e condotto e le linee guida devono essere flessibili ma rigorose per riuscire ad elaborare un percorso di apprendimento condiviso e negoziato, i cui obiettivi e modalità di lavoro abbiano senso, come nella presente ricerca, sia per gli studenti esterni che per gli studenti detenuti. In progetti partecipativi come la presente ricerca, è possibile riconoscere il raggiungimento di un risultato anche nella costituzione di un contesto “dove si realizza co-generatività di sapere quando due differenti tipi di competenze vengono messi in gioco e dal loro incontro scaturisce una terza forma di sapere, dove il valore esperienziale si coniuga con il rigore scientifico”⁵².

Un'ultima considerazione: si conferma l'esigenza di una formazione specifica dei docenti sul tema in oggetto, che è risultata una variabile significativa nella conduzione del lavoro con gli studenti. La competenza e la disponibilità di chi conduceva l'esperienza nei due

⁴⁹ Franca Zuccoli, *La pratica della discussione, una metodologia per attivare gli studenti* in, *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Chiara Gemma, Valentina Grion (a cura di), Angelo Guerini, Milano, 2013.

⁵⁰ Etienne Wenger, *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, op. cit., p. 4.

⁵¹ George H. Mead, *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1934, p. 253.

⁵² Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit., p. 141.

gruppi classe, in particolare sulle forme di coinvolgimento attivo degli studenti, è stata comprensibilmente diseguale. Al di là delle differenze di stile, questo percorso evidenzia la necessità di una formazione continua degli insegnanti, un aggiornamento legato anche ai tempi che mutano, in particolare forse proprio per la cittadinanza attiva. In una delle due classi, per esempio, è risultata più fragile la metodologia attiva, perdendo preziose occasioni di confronto. La ricerca “STEP - Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un’alleanza tra scuola e territorio”⁵³ (2015/2018) indagando le criticità legate alla formazione iniziale e continua degli insegnanti sull’educazione alla cittadinanza, ha rilevato come vadano implementati e supportati nuovi modelli di formazione e di rafforzamento della professionalità del docente, le cui competenze sulla cittadinanza sembrano ancora deboli. In collaborazione e dialogo con il mondo della ricerca, esperienza poco diffusa nella cultura scolastica, è emersa l’importanza di soffermarsi sull’esercizio della progettazione e dell’azione, sulla riflessività relativa al senso della pratica e sulle competenze legate all’indispensabile lettura e comprensione del contesto socioculturale in cui si inserisce l’azione educativa.

8. COME ANDARE AVANTI: QUESTIONI APERTE

“Noi abbiamo bisogno di altre storie. Più grandi di quelle con cui siamo cresciuti, capaci di farci capire che cosa ci ha portati qua dentro. È importante che qualcuno ti mostri le porte e ti spieghi come aprirle”

Salvatore Striano, *Come Shakespeare può salvarvi la vita. La tempesta di Sasà* ⁵⁴

Consapevoli che nella Ricerca-Azione “in genere più procede l’indagine più aumentano le possibilità che emergano nuovi problemi, che richiederebbero non solo il proseguire della ricerca, ma anche il suo articolarsi in una molteplicità di direzioni”,⁵⁵ la scelta di un tema di ampio respiro e trasversale, non legato alla legalità in senso normativo, è sembrato funzionale alle finalità del Corso: stendere linee guida per l’educazione alla legalità nelle

⁵³ Luisa Zecca, Elisabetta Nigris, *Lo sviluppo professionale degli insegnanti sull’educazione alla cittadinanza democratica: potenzialità della Ricerca-Formazione in Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti. Un’alleanza tra scuola e territorio*, Elisabetta Nigris, Luisa Zecca (a cura di), Franco Angeli, Milano, 2022, pp. 36-56 <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/930/782/5361>.

⁵⁴ Salvatore Striano, *Come Shakespeare può salvarvi la vita. La tempesta di Sasà*, Chiarelettere, Milano, 2016, p. 147.

⁵⁵ Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, op. cit., p. 218.

scuole delle Lombardia nella direzione della cittadinanza attiva.

Il progetto pilota esige inevitabilmente ulteriori sviluppi, a partire da importanti domande: se non è sufficiente il sapere per interiorizzare le forme della legalità come scelta e comportamento, può l'esperienza stessa del pensare e agire democraticamente insieme, alla pari con gli altri, favorire la crescita, d'abitudine e consapevole, della cittadinanza attiva?

In particolare, è importante che il primo input, lo stimolo d'avvio, venga dalla letteratura, da opere quindi aperte, capaci di sollecitare interpretazioni, dialoghi, confronti?

Se la legalità è un modo di sentire il mondo, come scrive Dalla Chiesa, un sentimento legato al valore che i cittadini danno alle norme, esso andrà presidiato e coltivato con azioni educative sistematiche e continuative, oltre la scuola, e che dovranno coinvolgere la famiglia, le istituzioni, la politica.

RINGRAZIAMENTI

Ringraziamo per il loro prezioso contributo: l'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia che ha reso possibile il progetto; l'intero gruppo di Ricerca-Azione, i professori dell'Istituto Frisi, gli studenti delle due classi che hanno lavorato sempre con entusiasmo; il Prof. Nando Dalla Chiesa fondamentale punto di riferimento con le sue opere, vera fonte di ispirazione.

BIBLIOGRAFIA

- Audigier François, *Concetti di base e competenze-chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica* in “Scuola & Città”, 2002, 1, pp.156-183. <https://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/audigier.pdf>
- Baldacci Massimo, *Questione di rigore nella ricerca-azione educativa*, in “ECPS Journal”, 2012, 6, pp. 97-106. https://www.researchgate.net/publication/269939733_Questioni_di_rigore_nella_ricerca-azione_educativa
- Baldacci Massimo, *La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia*, in “ECPS Journal”, 2014, 9, pp. 387-396. https://www.researchgate.net/publication/314796365_La_realta_educativa_e_la_ricerca-azione_in_pedagogia
- Baldacci Massimo, *La ricerca empirica in pedagogia. Appunti di lavoro*, in “Encyclopaideia”, 2017, XXI (49), pp. 98-106.
- Bertagna Guido, Ceretti Adolfo, Mazzucato Claudia, *Il libro dell'incontro. Vittime e responsabili della lotta armata a confronto*, Il Saggiatore, Milano, 2015.
- Colombo Gherardo, *Sulle regole*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- Colombo Gherardo, Sarfatti Anna, *Educare alla legalità*, Salani, Milano, 2011.
- Colombo Gherardo, *Anche per giocare servono le regole. Come diventare cittadini*, Chiarelettere, Milano, 2020.
- Cresswell John W., Poth Cheryl N., *Qualitative enquire and research design. Choosing among five approaches*, Sage, Thousand Oaks, 2007.
- CROSS, *La storia dell'educazione alla legalità nella scuola italiana*, Osservatorio sulla Criminalità Organizzata dell'Università degli Studi di Milano (a cura di), 2018, <https://cross.unimi.it/wp-content/uploads/2022/12/La-storia-delleducazione-alla-legalita%CC%80-nella-scuola-italiana.pdf>
- dalla Chiesa Nando, *L'educazione alla legalità, disciplina born to run*, in “Scuola Democratica”, Il Mulino- Riviste web, Fascicolo speciale *Imparare per la democrazia*, 2021, pp. 79-92 <file:///Users/lisasacerdote/Downloads/1129-731X-29401-7-3.pdf>
- dalla Chiesa Nando, *La legalità è un sentimento. Manuale controcorrente di educazione civica*, Milano, Bompiani, 2023.

- Demetrio Duccio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Milano, Cortina Editori, 2020.
- Denzin Norman K. & Lincoln Yvonna S., *The discipline and practice of qualitative research*, in *The Sage handbook of qualitative research*, Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (Eds.) Sage, Thousand Oaks, 2011.
- Dewey John, *Democrazia e Educazione. Introduzione alla filosofia dell'educazione.*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.
- Dewey John, *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma, 1998.
- European Commission/EACEA/Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe 2017* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.], 2017 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-en> .
- Ghebreigziabihier Alessandro, *L'altro*, in *Romanzi e racconti*, 2016. <https://www.romanzieracconti.it/2016/05/laltro.html>
- Lave Jeane, Wenger Etienne, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- Lincoln Yvonna S., Guba Egon G., *Naturalistic inquiry*, Sage, Beverly Hills, 1985.
- Lochmiller Chad R., *Conducting Thematic Analysis with Qualitative Data* in “The Qualitative Report”, 2021, 26(6), pp. 2029-2044, <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5008>
- Lumbelli Lucia, *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, a cura di Egle Becchi e Benedetto Vertecchi, Franco Angeli, Milano, 1988.
- Mantovani Susanna, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.
- Massa Riccardo, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari-Roma, 1997.
- Mead George H., *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1934.
- Meirieu Philippe, *Frankenstein educatore*, Edizioni Junior, Bergamo, 2007.

- Mortari Luigina, *Agire con le parole*, in *Educare alla cittadinanza partecipata*, Luigina Mortari (a cura di.), Bruno Mondadori, Milano, 2008.
- Mortari Luigina, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010.
- Mortari Luigina, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci Editore, Roma, 2016.
- Mortari Luigina, *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, in “Studi Sulla Formazione/ Open Journal of Education”, 2010, 12(1/2), pp. 33–46.
- Mortari, Luigina, Fedra Alessandra Pizzato, Luca Ghirotto, Roberta Silva, *Educational Practices Promoting Civic Engagement: A Systematic Integrative Review*, in “Encyclopaedia”, 2021, Vol.25, n.60, pp.9-24. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/11558>
- O’Grady Anne B., Hamilton Paul, *There’s More That Binds Us Together Than Separates Us: Exploring the Role of Prison-University Partnerships in Promoting Democratic Dialogue, Transformative Learning Opportunities and Social Citizenship*, in “Journal of Prison Education and Reentry”, 2019/2021, Vol.6/1, pp. 79-91. <https://doi.org/10.25771/307x-2d27>
- ONU, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Division for Sustainable Development Goals: New York, NY, USA, 2015, <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf>
- Pagani Valentina, *Dare voce ai dati. L’analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Edizioni Junior, Parma, 2020.
- Pastori Giulia, *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, Edizione Junior, Parma, 2017.
- Patton Michael Quinn, *Qualitative evaluation and research method*, Sage, Newbury Park, 2002.
- Rezzara Anna, Olivieri Stefania (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Riessman Catherine Kohler, *Narrative analysis*, Sage, Newbury Park, 2008.
- Sclavi Marinella, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Striano Salvatore, *Come Shakespeare può salvarti la vita. La tempesta di Sasà*, Chiarelettere, Milano, 2016.

- UNESCO Institute for Lifelong Learning, *Education in prison: a literature review*, Behan C. (eds.), 2021, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378059>.
- Wenger Etienne, *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- Wenger Etienne, *Communities of practice and social learning systems*, in “Organization”, 2000, 7(2), pp. 225–246, <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Zecca Luisa, Nigris Elisabetta, *Lo sviluppo professionale degli insegnanti sull'educazione alla cittadinanza democratica: potenzialità della Ricerca-Formazione in Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti. Un'alleanza tra scuola e territorio*, Zecca Luisa, Nigris Elisabetta (a cura di), Franco Angeli, Milano, 2022, pp. 36-56 <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/930/782/5361>
- Zuccoli Franca, *La pratica della discussione, una metodologia per attivare gli studenti* in, *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Chiara Gemma, Valentina Grion (a cura di), Angelo Guerini, Milano, 2013.