



Università degli Studi di Genova
Genoa University



DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN PEDAGOGIA,
PROGETTAZIONE E RICERCA EDUCATIVA

OLTRE L'AULA SCOLASTICA:
MAPPA DI COMUNITÀ DEI LUOGHI EDUCATIVI DI OLBIA.
UNA RICERCA PARTECIPATA

Relatore: Prof. Giampietro Mazza

Correlatore: Prof. Carlo Stiaccini

Candidata: Ilaria Ventroni

Anno accademico 2024/2025

Verso le undici, però, egli era già stufo della scuola e della maestra, [...] sbadigliava e pensava al cortiletto, al sambuco, al cestino dei fichi d'India ove ogni tanto egli usava cacciar le manine agguerrite contro le spine.

Grazia Deledda, *Cenere*

Così si ritorna alla partecipazione realmente attiva dell'allievo alla scuola, che può esistere solo se la scuola è legata alla vita.

Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere* 12.2

Indice

Introduzione.....	1
1. L'oggetto di interesse: la scuola che dis-perde.....	4
1.1. Un problema delle società scolarizzate	6
1.1.1. Dall'analfabetismo alla scolarizzazione	7
1.1.2. La scuola dell'Italia Unita: tra nazionalismo e Questione meridionale.....	9
1.2. La "scuola aperta a tutti": tra uguaglianza formale e disuguaglianze sostanziali.....	11
1.2.1. Interpretare le disuguaglianze: il pensiero di Gramsci e l'esempio di Don Milani.....	14
1.2.2. Dalla scuola di massa alle "culture" della scuola: verso un modello plurale e territoriale.....	15
1.2.3. La forma territoriale della scuola.....	18
2. Lo studio di un caso in Sardegna: la città di Olbia.....	21
2.1. Presupposti teorici e definizione della domanda	22
2.1.1. Domanda di ricerca e obiettivi conoscitivi	26
2.1.2. Orientamento epistemologico	27
2.1.3. Definizione concettuale di ciò che si va cercando.....	29
2.2. Metodo e strumento per la raccolta dati	31
2.2.1. La ricerca-azione partecipata	32
2.2.2. Lo strumento della mappa di comunità	34
2.3. Una ricerca partecipata con la mappa di comunità.....	37
2.3.1. Popolazione di riferimento e campione	37
2.3.2. Articolazione operativa della raccolta dei dati	41

2.3.3. Tecniche di analisi dei dati	48
3. Analisi dei dati.....	51
3.1. Le mappe delle studentesse e degli studenti.....	51
3.1.1. Presentazione dei luoghi	51
3.1.2. Interpretazione dei luoghi	56
3.2. La mappa della comunità.....	70
3.2.1. Presentazione dei luoghi	70
3.2.2. Interpretazione dei luoghi	73
3.2.3. Mappe a confronto: possibilità educative di riterritorializzazione	76
3.3. Retrospective e prospettive della ricerca.....	80
3.3.1. Limiti della ricerca.....	80
3.3.2. Prospettive future.....	83
Conclusioni.....	85
Bibliografia	87
Sitografia.....	90

Introduzione

La presente tesi si propone di indagare uno dei fattori che la letteratura, nell'ambito di una prospettiva multifattoriale, riconosce come rilevante per comprendere il fenomeno della dispersione scolastica. Il fattore in questione è l'assenza o la carenza di un rapporto attivo e collaborativo tra la scuola e la realtà extrascolastica e territoriale. Si analizzerà il contesto specifico di una città della Sardegna, regione con uno dei più alti tassi di dispersione esplicita e implicita del territorio italiano. La ricerca si avvale degli strumenti della geografia sociale per narrare i luoghi dell'educazione a partire dalle percezioni della comunità.

Il primo capitolo ha come obiettivo quello di esplicitare le ragioni per cui si è scelto di guardare al fenomeno dal punto di vista territoriale; quindi, come si è giunti dal problema alla domanda di ricerca. Per prima cosa ci si è posti nella condizione di pensare la dispersione scolastica come un fenomeno storico e situato geograficamente, in virtù del carattere aperto e contestuale della scuola stessa. La scuola è qui considerata non solo come istituzione ma anche come organizzazione e servizio; quindi, come un processo relazionale il cui sviluppo è influenzato da molteplici fattori: territoriali, psico-pedagogici, sociali, oltre che normativi e politici.

Alla luce di questa prospettiva e della considerazione della sociologa Elena Besozzi per cui la dispersione scolastica è un problema delle società scolarizzate (Zurru, 2018), si è deciso di ripercorrere la storia della scuola in Italia, trasversalmente ai processi di alfabetizzazione e di scolarizzazione. Dal periodo preunitario al regime fascista, fino al dopoguerra, si osserva come fattori economici, sociali e normativi abbiano determinato disuguaglianze nell'accesso e nel completamento del percorso educativo. Con la nascita della Repubblica, le nuove normative ispirate a principi democratici hanno istituito la "scuola aperta a tutti". Nonostante si sia registrato un aumento del livello di scolarizzazione, le differenze territoriali continuano a persistere e a riflettere il divario storico. Teorici come Gramsci e figure educative come Don Milani hanno evidenziato come la scuola possa riprodurre le differenze sociali se non dialoga con le esperienze degli studenti e con il contesto territoriale. Studi più recenti che si sono occupati direttamente della dispersione scolastica hanno concluso che la presenza di una rete educativa integrata possa rappresentare un fattore protettivo e di prevenzione (Miur, 2000; Costanza & D'addelfio, 2024). Se la rete educativa integrata è un fattore protettivo,

allora diventa rilevante comprendere come i processi educativi si configurino territorialmente. In questo contesto la domanda di ricerca che guida il lavoro è la seguente: qual è la configurazione educativa del territorio di Olbia?

Con il secondo capitolo si intende esplicitare la particolare postura geografica e pedagogica che ha guidato la formulazione degli obiettivi conoscitivi specifici e la scelta dell'impianto epistemologico e metodologico. Secondo la teoria geografica della complessità di Angelo Turco, per comprendere un'azione sociale occorre osservare la sua forma territoriale, in virtù del rapporto di reciprocità che contraddistingue il sistema sociale e il territorio. In questa prospettiva il territorio è il prodotto dell'interazione continua di molteplici azioni sociali (Turco, 1988). In quanto azione sociale, anche il processo educativo contribuisce a produrre territorio, e tramite di esso si esprime e si sviluppa (Cambi, 2010). Poiché il processo di territorializzazione è anzitutto un processo di significazione collettiva, la presente indagine ha come obiettivo quello di interpretare il sistema di significati che rappresentano e producono il rapporto scuola-territorio. Gli obiettivi conoscitivi specifici sono i seguenti:

- Individuare i luoghi che la comunità riconosce come educativi e analizzarne i significati attribuiti;
- Esplorare le relazioni percepite tra tali luoghi in termini di continuità o frammentazione dell'esperienza educativa;
- Analizzare, a partire dalle narrazioni emerse, eventuali tensioni o potenzialità di trasformazione del sistema educativo territoriale.

In virtù del carattere soggettivo dei dati la ricerca assume un orientamento epistemologico ermeneutico-interpretativo e una metodologia di tipo partecipativo. Quest'ultimo è coerente con l'oggetto della ricerca, in quanto i meccanismi partecipativi attivano direttamente sul campo il processo stesso di co-costruzione dei significati di cui si va cercando. Lo strumento utilizzato è la mappa di comunità, quale dispositivo geografico finalizzato alla rappresentazione del territorio "dal basso" e alla sua trasformazione simbolica.

La ricerca prevede il coinvolgimento di due campioni distinti al fine di raccogliere sguardi plurali sul territorio. Da un lato tre classi di studenti con età tra i 14 e i 17 anni; dall'altro adulti della comunità, tra cui insegnanti, genitori e cittadini interessati all'educazione. La selezione dei partecipanti è di tipo non probabilistica, basata

sull'interesse e sulla disponibilità, con il supporto delle scuole e dell'ente locale "Olbia Community Hub".

La raccolta dei dati prevede due fasi complementari. Nei laboratori con le classi, agli studenti viene chiesto di costruire delle mappe sulla base di alcune domande-stimolo finalizzate a esplorare i luoghi simbolici, relazionali e di apprendimento. È prevista l'alternanza di momenti individuali con discussioni di gruppo al fine di far emergere percezioni personali e collettive del territorio. Con gli adulti, lo scopo è la costruzione di una mappa condivisa dei luoghi educativi e l'esplorazione delle dimensioni culturali e di socializzazione attraverso il confronto e lo scambio dei significati.

L'ultimo capitolo presenta il percorso interpretativo dei luoghi e dei significati loro attribuiti dai partecipanti nel corso della costruzione delle mappe. L'analisi è guidata da categorie elaborate a posteriori - "luoghi formali", "non formali", "informali" e "residuali" - funzionali a evidenziare il grado di continuità educativa tra esperienze istituzionali e informali. Tale categorizzazione consente di indagare se e come le diverse dimensioni dell'educazione si configurino come sistema integrato oppure come ambiti frammentati. In particolare, l'attenzione ai luoghi informali permette di mettere in luce un possibile slittamento paradigmatico nella concezione del territorio, da semplice sfondo delle pratiche educative a contesto attivo e potenzialmente educante. Inoltre, il carattere partecipativo della ricerca e l'utilizzo della mappa di comunità possono rappresentare un contributo rilevante in termini di consapevolezza territoriale, configurandosi come dispositivo di co-costruzione simbolica del territorio.

1. L'oggetto di interesse: la scuola che disperde

La presente tesi di ricerca ha per oggetto di studio la scuola, intesa non solo come istituzione, ma anche come organizzazione e servizio inserito in un determinato territorio e contesto socioculturale e storico. Pertanto, si parlerà di scuola quale processo aperto e situato.

L'oggetto specifico di interesse è uno dei fenomeni che, a dirla con le parole di Dettori, “indica il fallimento dell'istituzione che non riesce a perseguire i suoi obiettivi educativi” (Dettori, 2009, p. 19).

Il Miur ha definito la dispersione scolastica “un indicatore della qualità del sistema formativo”, di conseguenza “assume contestualmente il valore di ripensamento del ruolo e delle funzioni della scuola, della famiglia, e delle altre istituzioni interessate” (Miur, 2000, p. 12). Da questa ultima affermazione è possibile evincere che la dispersione degli studenti e delle studentesse, non sia solo un problema della scuola, ma anzi chiami in causa il sistema più ampio di cui la scuola è parte e con cui è in relazione.

Prima di procedere è opportuno iniziare a definire cosa si intende oggi con dispersione scolastica. In letteratura è diffusa la consapevolezza che non si possa giungere ad una definizione univoca e definitiva: esso è un fenomeno estremamente complesso, pluridimensionale e situato, sia a livello storico che territoriale.

In letteratura si distingue tra dispersione scolastica esplicita e implicita. Con la prima si fa riferimento a tutti i casi in cui studenti e studentesse interrompono il percorso di istruzione prima o dopo il raggiungimento dell'età dell'obbligo, senza conseguire quindi il titolo. L'obbligatorietà scolastica è un concetto dipendente dal contesto storico e territoriale di riferimento, poiché è relativo al processo di scolarizzazione sostenuto dal sistema normativo vigente (Zurru, 2018). Il termine “dispersione scolastica” non si limita al solo abbandono scolastico precedente o successivo al raggiungimento dell'età obbligatoria (Batini, 2023; Dettori, 2009; Miur, 2000; Zurru, 2018;). Pertanto, esistono alcuni fattori “assoluti” come bocciature, ripetenze, frequenza irregolare, assolvimento formale dell'obbligo con scarso raggiungimento degli obiettivi formativi (Zurru, 2018)

che rientrano nel concetto ormai consolidato di dispersione *implicita* (Batini, 2023; Miur, 2025).

Per via di tale multidimensionalità anche l'approccio allo studio del fenomeno non può essere univoco, sono tante le ragioni che lo sottendono e spesso sono interrelate tra loro. Occorre infatti un approccio sistemico in grado di avvalersi di molteplici sguardi e metodologie, che sappiano rilevare ed integrare i dati quantitativi con quelli qualitativi. In tale panorama “è necessario un approccio che consenta di farsi carico globalmente del fenomeno rispettando le specificità territoriali [...], valorizzando le relazioni tra gli individui e l'ambiente dal livello micro-sistemico al livello macro-sistemico” (Miur, 2000, p. 9). Tale nota metodologica è utile per introdurre la domanda di ricerca della presente tesi e il contesto entro cui è nata.

Il contesto nazionale italiano si trova dinanzi allo storico problema dei divari territoriali, in termini di istruzione e di opportunità educative, le quali poi si rispecchiano nelle condizioni reddituali e di benessere – sociale, mentale, emotivo - dei cittadini e delle cittadine. Molte regioni situate nel così detto “Sud” e nelle Isole registrano i più alti tassi di dispersione sia esplicita che implicita. Nel 2023 la Sardegna ha registrato un abbandono scolastico del 17,3%, e si trova al secondo posto per dispersione implicita con l'11,3%. Anche la Sicilia e la Campania superano il 17% di dispersione esplicita e posseggono percentuali altrettanto alte su quella implicita, oltre il 10% (Openpolis, 2024). In questa tesi si intende analizzare un territorio specifico, quello di una città della Sardegna al fine di proporre ragionamenti e riflessioni situate. Muovendo dal caso particolare – dal contesto culturale, economico, geografico, sociale, peculiari di uno spazio, quindi la sua forma territoriale - è possibile tenere un maggior ancoraggio empirico ed evitare generalizzazioni astratte.

L'interesse di ricerca nasce dall'osservazione di uno scarto – soprattutto in alcuni territori - tra ciò che la scuola dichiara di voler perseguire – garantire un'istruzione di qualità per tutti e tutte – e ciò che realizza concretamente, come mostra il persistente fenomeno della dispersione scolastica. Tale scarto, seppur non riducibile ad un unico fattore, spesso è legato anche ad un'assenza o carenza di un rapporto attivo e collaborativo tra la scuola e la realtà extrascolastica e territoriale (Miur, 2000; Costanza & D'addelfio 2024).

La ricerca si avvale degli strumenti della geografia sociale e assume come obiettivo quello di comprendere la forma territoriale della scuola e dell'azione educativa.

In particolare, verrà esaminato il rapporto scuola–territorio a partire dalle percezioni della comunità riguardo agli spazi educativi, culturali e alle modalità di uso del territorio da parte della scuola.

Il presente capitolo ha come obiettivo quello di costruire il quadro teorico necessario ai fini della tesi di ricerca. Per comprendere il fenomeno della dispersione scolastica e l'entità del problema, si delinea il sistema scuola a partire dagli aspetti che hanno contribuito al processo di alfabetizzazione prima e di scolarizzazione poi.

La scuola a cui si farà riferimento in questa prima analisi è quella situata nel territorio italiano. Verranno invece presi in considerazione riferimenti di carattere internazionale per quanto riguarda la riflessione di carattere normativo, quindi, sul come dovrebbe essere la scuola e quali le sue finalità. Quest'ultimo aspetto ha come obiettivo quello di riflettere su quella che è la funzione, o le funzioni, della scuola, rispetto a molteplici punti di vista interconnessi: quello pedagogico, sociale, storico, territoriale e politico.

L'attenzione alla scuola come processo permette di considerare integralmente le tre dimensioni temporali – passato, presente e futuro – all'interno di un'analisi che non intende essere fine a sé stessa ma anzi aperta e proiettata all'avvenire.

1.1. Un problema delle società scolarizzate

La sociologa Elena Besozzi sostiene che la dispersione scolastica è un fenomeno che si insinua nelle società scolarizzate, ovvero quelle la cui popolazione frequenta l'istituzione scolastica e che dovrebbero aver superato il problema dell'analfabetismo di base (Zurru, 2018). A livello globale esistono delle differenze sulla distribuzione di tale competenza: nel 2018 il tasso globale di alfabetizzazione degli adulti per la popolazione di età pari o superiore a 15 anni era dell'86%. L'Asia meridionale ospita quasi la metà della popolazione mondiale analfabeta e l'Africa subsahariana ne ospita un quarto (InvalsiOpen, 2020). In questa sede non ci si soffermerà sulle disuguaglianze vigenti a livello globale. Tuttavia, è opportuno sottolineare che la loro esistenza oggi è strettamente connessa a quando, nei primi del '900, l'84% della superficie terrestre era occupata dalle colonie imperialiste europee.

Il problema della dispersione scolastica riguarda prevalentemente le aree geografiche posizionate nell'emisfero Nord della Terra: esso è emerso nei primi anni 70' nelle regioni nord-americane e negli anni 80' nel continente europeo. L'obiettivo attuale dell'UE è quello di raggiungere un tasso di abbandono al di sotto del 9% entro il 2030 in

tutti gli Stati membri (Openpolis, 2025). Anche la dispersione implicita viene monitorata, nonostante sia più difficile da rilevare a causa della natura non standardizzabile della qualità degli apprendimenti (Sferra, 2025). Dalle ultime rilevazioni emerge un calo rispetto al 2023 rispetto ai dispersi impliciti: dall'8,7% del 2023 si è passati al 6,6% nel 2024 (Miur, 2025).

Rispetto alla dispersione esplicita, quindi al precoce abbandono della scuola, gli ultimi dati testimoniano un generale calo delle percentuali ma con persistenti divari rispetto alla media europea: secondo l'ultima rilevazione rivelazione si aggira al 9,8% (Maggi, 2024). A seguire gli ultimi dati (Openpolis, 2025; Maggi, 2024) sugli Stati europei che registrano un maggiore livello di abbandono: la Romania (15,6%), la Spagna (13%), la Germania (12,2%) e l'Italia (9,8%). Nella Penisola permangono anche i divari interni, e le regioni meridionali sono quelle maggiormente colpite: in Sicilia e in Sardegna si registrano tassi superiori al 17% (OrizzonteScuola, 2025). Nella sezione che segue si procederà con un breve excursus storico in merito al processo di alfabetizzazione e scolarizzazione nel territorio italiano.

1.1.1. Dall'analfabetismo alla scolarizzazione

Nella prima metà del XVIII sec. d.C. più del 90% della popolazione mondiale non era in grado né di leggere né di scrivere (Cipolla, 2002). Nell'Italia preunitaria il tasso di analfabetismo era dell'80%. Nel continente europeo i tassi minori erano nelle regioni settentrionali; mentre Inghilterra, Francia e Impero Austriaco avevano tassi medi. Le scritture consonanziali, quindi che utilizzano un numero di segni che possono essere combinati in diversi modi, sono state elaborate negli stati siro-palestinesi durante il II e il I millennio a.C. per favorire gli scambi commerciali (Cipolla, 2002). L'uso della scrittura presto si diffuse a livello geografico, mentre il superamento dei confini sociali non fu per nulla immediato.

Secondo Toynbee, in Occidente il processo di alfabetizzazione delle classi popolari ha preso avvio a seguito dell'aumento del surplus economico derivante dalla seconda rivoluzione industriale (Toynbee, cit. in Cipolla, 2002). Questa tesi è sostenuta dal concetto economico di "costo-opportunità", che consiste nella capacità della società di coprire i costi di persone improduttive in vista di benefici futuri, sia materiali che immateriali (Piseri, 2019). Ma non solo, l'industrializzazione ha prodotto nel tempo la richiesta di manodopera sempre più qualificata e di lavoratori razionali; come si vedrà in seguito, allo sviluppo della classe operaia ha contribuito il processo di scolarizzazione.

Chi si è occupato della storia dell'alfabetizzazione, sostiene che non si tratti solo di cause economiche, e che il processo sia avvenuto per mezzo di un insieme di più fattori e soprattutto non in maniera uniforme nei territori. Alcune variabili su cui concordano molti autori (Cipolla, 2002; Piseri & Pruneri, 2019) sono: il numero di insegnanti per abitanti, la qualità dell'insegnamento, l'interesse dello Stato ad avere un popolo istruito e, fattore non trascurabile, la disponibilità delle famiglie a far frequentare la scuola ai figli. Quest'ultimo aspetto ha a che fare con la percezione che il popolo aveva dell'istruzione e dell'educazione, questione estremamente legata alla cultura del lavoro, alla struttura sociale e, come fa notare Carlo Cipolla, anche al clima di un territorio.

Differenti sono anche le modalità di realizzazione, infatti lo storico dell'educazione Maurizio Piseri (2021), distingue due canali attraverso cui è avvenuto il processo di alfabetizzazione in Europa Occidentale: quello formale e quello informale. Il primo si ricollega al processo di scolarizzazione iniziato, prima nel Cinquecento attraverso istanze confessionali e poi, nel Settecento attraverso i primi apparati statali. Di quest'ultima ne è un esempio la Scuola normale austriaca, che ha contribuito all'avvio del così detto "processo di colonizzazione culturale" il quale "ha portato i valori e gli universi simbolici propri della cultura elitaria ad affermarsi e scardinare le culture popolari e orali" (Piseri, 2021). Attraverso la scomposizione dello spazio e del tempo la scuola diviene un microcosmo sociale che induce "l'individuo all'autodisciplina sotto la pressione del gruppo" (Piseri, 2021, p. 104). Tale educazione ha prodotto un tipo di soggetto in grado di adeguarsi agli standard delle società industriali: ragionevole, virtuoso, fedele, operoso e aperto alle innovazioni (Piseri, 2021). Sulla base di questo si vedrà come, nel caso italiano, la presenza della scuola austriaca nelle regioni del Nord abbia favorito lo sviluppo della società industriale nei primi del '900.

Tra i canali informali un esempio è la scuola dei villaggi alpini. La caratteristica principale che la distingue da quella formale è che domanda ed elaborazione dell'offerta d'istruzione coincidono. Territorio e comunità sono protagonisti attivi dell'offerta educativa, in quanto fautori della domanda. Diverse sono le ragioni alla base dello sviluppo della domanda di alfabetizzazione in questo territorio: essere comunità migranti, organizzate e specializzate, oltre alla diffusione della piccola proprietà. In questo contesto sociale l'alfabetizzazione si è rivelato un processo di "resistenza" all'omologazione della cultura elitaria e di conservazione delle peculiarità culturali, economiche ed amministrative della comunità (Piseri, 2021).

Da questo breve quadro si evincono due delle principali funzioni dell'alfabetizzazione: omologazione alla cultura predominante e resistenza ad essa. Piseri ricorda anche una terza funzione, la scrittura quale strumento di attivazione di processi dialettici tra classi e culture differenti (Piseri, 2021).

Nel prossimo paragrafo si approfondiranno gli aspetti formali e informali che hanno portato alla scolarizzazione in Italia. Per ragioni di sintesi e di coerenza tematica verranno considerati i seguenti aspetti interconnessi: la dimensione normativa con quella socioeconomica dell'Italia Unita.

1.1.2. La scuola dell'Italia Unita: tra nazionalismo e Questione meridionale

Nel 1861 il territorio italiano era un mosaico culturale e in tale contesto l'educazione istituzionale assunse un carattere ideologico e strategico: divenne strumento per l'acquisizione dello spirito nazionale. L'Unità era immaginata a partire da una lingua in comune, oltre che da una stessa confessione religiosa. La percentuale di italofoni presenti nel territorio oscillava tra il 2,5 e il 9,5%, mentre solo il 22,5% degli italiani era in grado di leggere e scrivere l'italiano letterario (Conelli, 2022).

La legge Casati, già in vigore nel regno di Sardegna, fu mantenuta dalla neonata monarchia liberale. L'impianto della legge Casati "attestava la predilezione del governo per la messa in campo di un sistema ubbidiente ad una cabina di regia ministeriale, da cui dipendevano, a cascata, gli apparati periferici" (Pruneri, 2019, p. 118). Infatti, licei e università erano a carico dello Stato, mentre l'istruzione elementare a carico dei comuni e quella professionale a discrezione delle province. Sulla base di questa divisione amministrativa, Piseri (2019) evidenzia il carattere elitario e conservatore della norma. La gratuità della scuola era proporzionata alla facoltà dei comuni e ai bisogni dei loro abitanti, di conseguenza non in tutti i comuni veniva garantito il servizio scolastico. Ad esempio, le élite meridionali costituite da latifondisti, non erano interessate a investire nell'istruzione dei figli dei contadini e, questi ultimi, non essendo proprietari terrieri, non avevano alcun potere nei consigli comunali. In questo panorama amministrativo l'obbligo scolastico, seppure previsto dalla legge, non veniva rispettato per due motivi: non tutti i comuni erano in grado di fornire il servizio e non esisteva nessuna sanzione per i genitori inadempienti (Pruneri, 2019 & Piseri, 2019).

Altri fattori hanno contribuito a rallentare il processo di alfabetizzazione e a radicalizzare i divari territoriali. La condizione economica e sociale dei maestri e delle

maestre elementari non era equa: i maestri di città venivano pagati di più rispetto alle maestre delle zone rurali. Inoltre, le amministrazioni comunali spesso pagavano anche meno di quello sancito dal Ministero. Le zone rurali, oltre ad essere meno attrattive per i maestri elementari, erano caratterizzate da maggiori tassi di lavoro minorile, fattore che impediva la frequenza della scuola e molto spesso la conclusione del ciclo di istruzione.

Nel 1901 i tassi di scolarizzazione erano i seguenti (prendendo in considerazione solo la popolazione maschile): le regioni del Nord presentavano percentuali tra il 99 e l'83%, le regioni del Centro tra il 76 e il 51%, e il Sud e le Isole tra il 50 e il 36%. Il vantaggio delle regioni del Nord riflette l'efficacia delle politiche scolastiche preunitarie, poiché la popolazione scolarizzata era in grado di adeguarsi agli standard della società industriale che cominciava a svilupparsi anche in Italia (Piseri, 2019). Invece, la condizione di estrema difficoltà del Sud, è lo specchio di una storia di dominazioni e di malgoverno (Trebisacce, 2018). Inoltre,

la concentrazione degli investimenti pubblici nelle regioni settentrionali attuata dai governi unitari, aggravò la condizione del Mezzogiorno dando origine alla questione meridionale intesa come la somma dei problemi che affliggevano questa parte del Paese, e al "meridionalismo", inteso come movimento politico e culturale che ne chiedeva il superamento (Trebisacce, 2018, p. 215-216).

Come afferma Giacomo Racioppi, meridionalista lucano, uno dei limiti dell'Unificazione consiste nell'incuria "dei precedenti storici" e delle "consuetudini secolari"; inoltre, "fu troppo subitanea e universale nella comprensione, [...] e fazionata al modello subalpino" (Racioppi, 1909 Cit. in Trebisacce, 2018, p. 217).

Rispetto alla scolarizzazione si sono registrati dei miglioramenti a seguito di due momenti legislativi in età giolittiana. Il primo momento è segnato dalla legge speciale per le province meridionali del 1906, la quale prevede l'impegno diretto dello Stato nel mantenimento delle scuole elementari del Sud e delle Isole. Il secondo momento riguarda la legge Daneo-Credaro del 1911 la quale sancì l'avocazione delle scuole elementari allo Stato, attraverso l'istituzione del Consiglio scolastico provinciale. Nel 1916 i tassi di scolarizzazione al Sud e nelle Isole si accostarono tra il 61 e il 76% (Piseri, 2019). Tuttavia, l'aumento di scolarizzazione nel Meridione non ha prodotto lo stesso in termini di competenza alfabetica. Osservando i dati del 1921, quindi relativi a chi aveva iniziato la scuola nel 1916, solo il 50% degli uomini e il 40% delle donne era alfabeti. Piseri ipotizza che tale discrepanza potrebbe dipendere sia da variabili legate alla qualità

dell'insegnamento, sia da fattori di natura sociale ed economica come l'irregolarità della frequenza dovuta ai lavori agricoli stagionali. Non è da escludere, inoltre, un certo scarto tra il numero di iscritti dichiarati e la reale frequenza (Piseri, 2019).

La distanza tra le regioni del Nord e quelle del Sud rispetto ai tassi di alfabetismo aumentò drasticamente durante il regime fascista, la percentuale di analfabeti oscillava tra 39,5% in Abruzzo e il 93,29% in Calabria (Piseri, 2019). Sulla base del contesto sociale, economico e culturale del ventennio fascista, gli storici hanno individuato quattro ragioni principali: la scarsa motivazione delle famiglie nei riguardi dell'istruzione, l'alta presenza del lavoro minorile, l'insufficienza e l'inidoneità delle sedi scolastiche e il poco interesse verso il rinnovamento metodologico e didattico degli insegnanti (Piseri, 2019; Trebisacce, 2018). Non è da escludere un quinto fattore legato alla percezione politica sulla "questione meridionale" in epoca fascista:

Di una questione meridionalista, non si può più legittimamente parlare, perché tante differenze sono scomparse e perché ormai sono in piena attuazione i provvedimenti del governo fascista che mirano, intenzionalmente, a elevare il tono dell'Italia agricola specialmente meridionale. [...] Ogni segno di contrasto, di antagonismo, ogni senso di interessi diversi, sono scomparsi dagli animi per la fusione operata dalla guerra mondiale e dal fascismo (Ciasca, 1934 cit. in Trebisacce, 2018, p. 222).

Invece, i dati relativi ai giovani e alle giovani la cui età scolare è iniziata a seguito della caduta del fascismo, riportano percentuali molto più basse di analfabetismo: nel 1961 le percentuali oscillavano tra l'1,85% in Molise e il 7,79% in Campania.

Nel paragrafo successivo si ripercorreranno gli anni del dopoguerra, intrecciando aspetti politici, sociali e normativi, per restituire un quadro generale su come si è arrivati a sacche molto residuali di analfabetismo e, nel secondo dopoguerra, ai "nuovi" divari territoriali.

1.2. La "scuola aperta a tutti": tra uguaglianza formale e disuguaglianze sostanziali

Il regime fascista lasciò in eredità, oltre a una profonda crisi economica e morale, una società ancora segnata da forti differenze territoriali e da elevati tassi di analfabetismo, soprattutto nelle regioni meridionali e insulari. Nelle agende politiche della Repubblica la "questione meridionale" tornò al centro dell'attenzione e l'istruzione assunse un valore pienamente democratico.

L'Italia repubblicana, nata grazie al suffragio universale maschile e femminile del 2 giugno 1946, avviò la costruzione di una scuola "aperta a tutti", come sancito dall'articolo 34 della Costituzione. Piero Calamandrei, uno dei padri costituenti, affermò che la scuola rappresenta l'organo democratico per eccellenza, poiché responsabile della formazione della classe dirigente di una democrazia (Calamandrei, 1950). In uno Stato che tutela i diritti civili, politici e sociali di ogni cittadino senza discriminazioni di etnia, religione o genere, la classe dirigente non può configurarsi come un sistema chiuso o oligarchico. La visione di Calamandrei non si limitava, tuttavia, alla dimensione politica della classe dirigente, ma ne ampliava il significato, attribuendole anche un "senso culturale e tecnico" che comprendeva "coloro che sono a capo delle officine e delle aziende, che insegnano, che scrivono, artisti, professionisti, poeti" (Calamandrei, 1950). In questo quadro, la scuola assume un valore politico di salvaguardia della democrazia, poiché, come egli afferma, "solo essa può aiutare a scegliere, essa sola può aiutare a creare le persone degne di essere scelte, che affiorino da tutti i ceti sociali" (Calamandrei, 1950). In tale contesto, il compito affidato alla scuola appare chiaramente quello di proteggere la democrazia e promuovere l'ascesa sociale e le pari opportunità. Questo è quanto sancisce anche l'articolo 3 della Costituzione italiana:

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

I principi costituzionali trovarono presto un riscontro normativo. Una delle prime iniziative istituzionali per ridurre i divari territoriali fu il provvedimento del 1947, che istituiva le scuole popolari nel Mezzogiorno, con l'obiettivo di contrastare l'analfabetismo e orientare i giovani verso la scuola media o professionale (Trebisacce, 2018). I risultati di tale intervento, tuttavia, vanno letti alla luce del perdurante problema della grande proprietà latifondistica. Come osserva il sociologo Sabino Acquaviva (1999), solo quando la capacità di leggere e scrivere diventa una necessità reale per la popolazione di un territorio, può avviarsi un autentico processo di alfabetizzazione. In questa prospettiva, la riforma agraria del 1950 mirava a "intaccare il secolare rapporto di dipendenza e di subordinazione che legava i contadini ai grandi proprietari terrieri", promuovendo una più equa redistribuzione delle terre (Trebisacce, 2018). Negli anni Sessanta i tassi di analfabetismo diminuirono sensibilmente e crebbero le richieste di

accesso alla scuola media. L'Italia si preparava così alla realizzazione della scuola di massa, formalizzata con la Legge n. 1859 del 1962 che istituiva la scuola media unificata. Innalzando a 14 invece che a 11 anni l'età in cui i giovani potevano scegliere se accedere a un istituto tecnico o ad un liceo, si aveva come obiettivo la riduzione della selezione precoce e delle disuguaglianze sociali.

Alla luce della lunga storia dell'alfabetizzazione e della scolarizzazione, è opportuno soffermarsi sul tema dell'obbligatorietà scolastica, presente in Italia dai primi tempi dell'Unità, sebbene con durata e modalità differenti. L'inizio di una reale decrescita dell'analfabetismo fu il risultato di un processo complesso, nel quale si intrecciarono fattori storici, economici, normativi e soprattutto sociali. L'obbligo di frequenza scolastica iniziò a essere effettivamente rispettato solo quando le famiglie, migliorate le proprie condizioni di vita, poterono riconoscere nell'istruzione un'opportunità di crescita e di emancipazione.

Nel Nord Italia questa percezione cominciò a consolidarsi già nei primi decenni del Novecento, mentre nel Mezzogiorno si affermò solo a partire dagli anni Sessanta per i motivi elencati sopra. Tale distanza continuerà a caratterizzare anche nei decenni successivi il quadro educativo italiano, mantenendo vivo il secolare divario territoriale secondo i binomi città-campagna e nord-sud. Negli anni '60 la percentuale di chi otteneva la licenza media era ancora bassa, soprattutto nel Sud, come mostrano i dati ISTAT (tabella 1). Anche a seguito dell'istituzione della scuola media unificata, benché i tassi di istruzione sembrassero migliorare, le disuguaglianze territoriali restarono forti, vi era uno scarto tra il 5,7 e il 6,2 tra il Nord-Ovest e le regioni meridionali.

Tabella 1. Percentuale dei tassi di istruzione in Italia nel 1961 e nel 1971

1961	% licenza elementare	% licenza media	1971	% licenza elementare	% licenza media
Nord-ovest	69,1	12,7	Nord-ovest	51,2	17,4
Nord-est	67,9	9,4	Nord-est	51,3	15,4
Centro	60,4	10,5	Centro	42,1	15,5
Sud	50,0	7,1	Sud	36,1	11,7
Isole	50,4	6,6	Isole	37,1	11,2

Fonte: Istat, Censimento Generale della Popolazione, 1951-201

1.2.1. Interpretare le disuguaglianze: il pensiero di Gramsci e l'esempio di Don Milani

Fin dal suo principio, la scuola di massa è stata accusata di favorire la riproduzione delle differenze sociali piuttosto che la mobilità sociale. Il principio di uguaglianza sancito nell'art. 3 viene meno ogni qual volta la cultura della scuola si presenta distaccata, in contrasto o repressiva rispetto a quella degli studenti e delle studentesse. Questa critica la si trova già negli scritti gramsciani sull'educazione formale. Nel *Quaderno* 12.2 Gramsci critica l'impianto gentiliano per il fatto di ridurre la scuola alla sola funzione istruttiva. Egli sostiene che la scuola deve essere anche educazione, proprio in virtù della "coscienza del fanciullo [...] che altro non è che il riflesso della frazione di società civile cui partecipa, dei rapporti sociali quali si annodano nella famiglia, nel vicinato, nel villaggio" (Gramsci cit. in Tramma, 2022, p. 105). La scuola, quindi, non può essere un luogo di passività, ma deve dialogare con gli studenti, a partire dalla loro esperienza sociale e familiare. Gramsci osserva inoltre, che le differenze socio-familiari incidono profondamente sul percorso scolastico: "in alcune famiglie i ragazzi trovano una continuazione della vita scolastica [...] così c'è una differenza tra gli allievi della città e quelli della campagna" (Gramsci cit. in Tramma, 2022, p. 102).

Quasi quarant'anni dopo, Don Milani riprende queste critiche rivolgendole alla scuola di massa, erede del carattere elitario e classista della riforma Gentile. In *Lettera a una professoressa* i ragazzi della scuola di Barbiana commentano la neonata legge sulla scuola media unica:

La media vecchia era classista [...] La nuova resta una scuola per ricchi.
Di quelli che la cultura l'hanno in casa e vanno a scuola solo per mieterne diplomi
(Scuola di Barbiana, 1967, p. 31).

La scuola di Barbiana, aperta a tutti e attiva tutto l'anno, accoglieva coloro che la scuola statale - formalmente inclusiva, ma sostanzialmente selettiva - escludeva. Alla luce di quanto detto, si potrebbe dire che, a partire da questo momento storico, si può iniziare a parlare di dispersione scolastica. Sebbene la scuola media fosse accessibile a tutti, essa non era in grado di garantire a tutti il suo completamento e quindi un'uguaglianza sostanziale in termini di opportunità future e di sviluppo sociale.

L'esperienza di Don Milani contribuì a ispirare un ripensamento profondo del sistema scolastico, promuovendo una visione più inclusiva. Tale impulso sfociò anche nei movimenti studenteschi del '68, che chiedevano un'istruzione realmente aperta su

tutti i livelli. Con la legge Codignola del 1969 si aprirono le università a tutti gli studenti, a prescindere dal conseguimento della maturità classica. Ancora una volta l'obiettivo era di ridurre le disuguaglianze generate da un sistema ancora fondato sulla selezione precoce, sebbene spostata ai 14 anni.

Dai dati (tabella 2) si evince che, tra gli anni '80 e gli anni '90 in tutte le regioni, la percentuale di studenti con la licenza media era in aumento rispetto alle percentuali di chi aveva terminato il percorso scolastico con la sola licenza elementare. Anche i tassi di diplomati erano in crescita, benché la scuola superiore non rientrasse ancora nell'obbligatorietà scolastica. Inoltre, è possibile osservare la presenza dei persistenti divari territoriali, nonostante iniziasse a rilevarsi una lieve riduzione del valore di scarto rispetto al ventennio precedente.

Tabella 2. Percentuale dei tassi di istruzione in Italia nel 1981 e nel 1991

1981	% licenza elem.	% licenza media	% diploma	% laurea	1991	% licenza elem.	% licenza media	% diploma	% laurea
N-O	44,3	26,6	12,1	2,7	N-O	34,6	32,8	19,8	3,9
N-E	43,0	25,3	11,1	2,5	N-E	34,6	31,6	19,1	3,6
Centro	39,1	23,7	13,4	3,6	Centro	31,6	29,2	21,3	4,8
Sud	37,2	21,1	10,3	2,6	Sud	30,2	29,4	16,4	3,3
Isole	37,1	20,5	9,8	2,7	Isole	30,9	29,7	15,2	3,4

Fonte: Istat, Censimento Generale della Popolazione, 1951-2011

Seppur in aumento, le percentuali di chi possedeva la licenza media erano ancora in misura minore rispetto a chi si era fermato alla licenza elementare. Il sistema scolastico ha un evidente problema, “i ragazzi che perde” (Barbiana, 1967, p. 35). Si potrebbe concludere che la scuola dello Stato fosse aperta a tutti ma non fosse per tutti, perché a misura di pochi. Sul percorso tracciato da Gramsci e da don Milani, occorre ora approfondire quelli che sono gli ostacoli che la scuola istituzionale pone e di quali risorse, in quanto servizio ed organizzazione territoriale, essa dispone.

1.2.2. Dalla scuola di massa alle “culture” della scuola: verso un modello plurale e territoriale

Ripercorrendo la storia della scuola italiana, dai tempi dell'Unità alla nascita della scuola di massa, emerge una costante nella funzione dell'istruzione formale: uniformare

la popolazione secondo i principi e gli obiettivi del modello di governo di volta in volta vigente. Per perseguire tali obiettivi, fu necessario costruire un modello educativo sostitutivo delle molteplici forme di educazione informale che, da sempre, si realizzavano nella vita familiare e comunitaria, rispecchiando le specificità territoriali. La monarchia liberale ambiva a trasformare l'unificazione territoriale in un forte senso di appartenenza nazionale; la dittatura fascista mirava anche a formare un popolo devoto al Duce e ai suoi principi; con la nascita della Repubblica, la scuola assunse l'obiettivo di formare la nuova classe dirigente, offrendo a tutti la possibilità di concorrere a farne parte. Anche in questo caso, oltre a preservare lo Stato, la scuola si pose come alternativa necessaria all'educazione informale. La scuola istituzionale, con il suo impianto normativo, si inserisce nei contesti e diventa agenzia primaria per l'educazione del cittadino. Una conseguenza è la gerarchizzazione dei valori, per cui le culture "altre", quelle delle famiglie, dei quartieri, delle comunità e del popolo, subiscono un processo di svalorizzazione da parte di quella dominante. In tal senso è utile chiamare in causa il concetto gramsciano di egemonia culturale per cui "un gruppo è in grado di imporre ad altri gruppi, attraverso pratiche quotidiane e credenze condivise, i propri punti di vista fino alla loro interiorizzazione, creando i presupposti per un complesso sistema di controllo" (Gramsci 1948-1951, cit. in Cossutta, 2013, p. 117). Si potrebbe dire che lo Stato, ancora una volta, si serve della scuola per diffondere il proprio sistema di valori.

In questa prospettiva, anche altre riflessioni più recenti mettono in discussione il modello statale centralistico della scuola. Luigi Berlinguer, storico del diritto e ministro dell'istruzione dal 1996 al 2000, giudicò l'art. 34 arretrato in quanto "non solo i capaci e i meritevoli, ma tutti devono arrivare al termine del ciclo di istruzione" (Ianes & Canevaro, 2016). Egli sosteneva la necessità di un'altra idea di apprendimento, invocava un cambiamento dal basso, in cui l'unico ruolo dello Stato consiste nel valutare e sostenere le idee e le pratiche buone (Berlinguer, cit. in Canevaro, Ianes, 2016).

Il filosofo americano Donald Schon (1971) parla invece di un'alternativa al modello organizzativo classico di cui anche l'istituzione scolastica si serve. Occorre "una rete di elementi connessi tra loro direttamente, invece che mediante il centro" (Schon, 1971 cit. in Ward, 2006, p. 64). Il modello centro-periferia esclude l'iniziativa a livello locale e riduce gli agenti sociali al ruolo di "apatici esecutori" (Ward, 2006, p.72); inoltre, "la struttura impone risultati che non sono quelli dovuti" (Berlinguer, 2014). Gli edifici scolastici e i loro spazi, come anche la gestione dei tempi, favoriscono l'iper-

disciplinarietà nozionistica a discapito di una inter-disciplinarietà dialogica (Berlinguer, 2014). Il risultato di questo tipo di scuola è una società costituita da individui indotti ad accettare passivamente il loro specifico ruolo nel sistema (Ward, 2006). Compito dell'educazione pubblica dovrebbe essere quello di insegnare "il coraggio morale di portare ogni affermazione alla prova dell'esame" e non "l'arte di sostenere principi che sono stati stabiliti in precedenza" (Godwin, 1990 cit. in Ward, 2006, p. 110).

Come è emerso dalla sezione precedente, la scuola del primo dopoguerra ha subito forti critiche proprio in virtù della sua netta separazione dal contesto culturale e territoriale in cui essa è inserita. Si può quindi affermare che, a seconda della cultura di apprendimento e educativa della scuola, le caratteristiche personali e sociali di ciascuno studente e studentessa possono rivelarsi un ostacolo al raggiungimento degli obiettivi istituzionali. La conseguenza diretta è la perdita degli studenti e, a cascata, lo smantellamento della democrazia. Si può concludere che per comprendere il fenomeno della dispersione scolastica non si può prescindere dal concetto di "inclusione". Gli aspetti per cui una scuola può essere più o meno inclusiva, sono tanti quante sono le differenze che esistono tra gli studenti: il genere, il funzionamento bio-psico-sociale, il contesto familiare e socioeconomico, l'etnia, la provenienza geografica, la religione (Benvenuto, 2022). In questo senso la scuola è chiamata a porsi in ascolto del contesto per cui opera, e non solo, occorre che in esso vi riconosca il potenziale educativo ed istruttivo. Emerge la necessità di un sistema basato sull'interattività reciproca delle sue parti, dove le differenze possano acquisire voce e spazio in un processo aperto e partecipativo di costruzione della scuola.

A partire dagli anni Settanta, la scuola italiana è stata sottoposta a continue revisioni, orientate alla costruzione di una "continuità orizzontale" (Parmigiani, 2018, p. 52). In questa prospettiva, la distinzione tra scuola ed extra-scuola ha progressivamente perso rigidità, pur restando la prima il luogo privilegiato della formazione (Parmigiani, 2018). Tale apertura al territorio restituisce alla scuola la possibilità di essere, non mera istituzione ma organizzazione che produce servizi, ovvero contenuti immateriali che si consumano nel momento in cui vengono prodotti (Normann, 1985 cit. in Bruno, 2014). In un'ottica organizzativa si tiene conto dell'implicazione dei fruitori diretti e indiretti in ogni fase di esistenza del servizio. In questo senso gli studenti, le studentesse, le comunità, le famiglie, il territorio diventano soggetti attivi all'interno del processo di produzione dei risultati educativi e istruttivi di cui sono destinatari.

Una scuola decentralizzata che è disposta a condividere il proprio potere con la comunità di cui è a servizio, è una scuola in grado di includere coloro che “a quindici anni desiderano solo andarsene” (Ward, 2006, p. 115). Entrare in una visione di scambio in cui tutti gli attori coinvolti sono riconosciuti come soggetti attivi significa passare da un sistema chiuso basato sulla logica della dipendenza ad un sistema aperto all'autodeterminazione delle persone e delle comunità. La scuola si fa con gli studenti che la frequentano: per questo si dovrebbe ambire non tanto ad una scuola di massa, ma piuttosto ad una pluralità di scuole in grado di dialogare con le molteplici culture e con la forma territoriale di cui è anch'essa espressione.

1.2.3. La forma territoriale della scuola

Ogni scuola possiede una specifica forma territoriale in quanto servizio che produce territorio e si esprime mediante di esso. La cultura organizzativa della scuola oltre che un prodotto dell'insieme di norme e valori istituzionali è anche frutto del processo di mediazione con lo spazio entro cui agisce.

Nell'ambito del sapere geografico, con forma territoriale si intende quella dell'azione sociale razionale, quindi collettiva e dotata di intenzionalità. Ai fini di questo lavoro ci si soffermerà su una particolare forma di azione sociale, quella educativa ed istruttiva. Tuttavia, ora si delinea brevemente il quadro teorico entro cui si sviluppa la forma territoriale in termini generali.

In linea con la teoria dei sistemi di Niklas Luhmann, si potrebbe dire che il territorio sia il prodotto delle interazioni tra molteplici sistemi - economico, politico, familiare, religioso, educativo - che a loro volta corrispondono a differenti forme di azione sociale. Come sintetizza Mirella Loda, “ogni tipo di sistema [...] costruisce la propria astrazione spaziale e ogni semantica dello spazio acquisisce pregnanza attraverso l'attribuzione al sistema specifico che l'ha prodotta. Non esiste così un unico spazio.” (Loda, 2008, p. 40). In quest'ottica diventa allora opportuno chiedersi quale sia lo spazio relativo, ad esempio, all'azione economica, piuttosto che a quella educativa o politica.

Un'altra caratteristica che riguarda il rapporto spazio e azione sociale è la reciprocità. Il rapporto tra territorio e atto sociale è bidirezionale in quanto il primo contribuisce alla riproduzione del secondo e viceversa; inoltre, entrambi sono condizione necessaria e non sufficiente, per l'esistenza dell'altro.

Il territorio è lo spazio (o anche detto ambiente o complessità originaria) che viene denominato, reificato e strutturato dall'essere umano ai fini di “acquistare una propria

autonomia in rapporto all'ambiente esterno" (Vendryes, 1973, cit. in Turco, 1988, p. 23). L'azione sociale è quel processo cognitivo e intenzionale che nasce dalla necessità di uscire da una relazione deterministica e dipendente con la complessità originaria, ovvero ciò che l'uomo trova, ciò che ci sarebbe comunque stato senza di lui.

Nel mentre prende coscienza di sé, l'homo geographicus scruta il mondo che gli è dato e ne percepisce duramente il carattere vincolante, deterministico [...] ma pure, ricerca nella rete di relazioni costrittive le smagliature che gli consentono di dar corso a pratiche esoneranti e [...] aumentare la propria autonomia (Turco, 1988, p. 59).

Nella prospettiva geografica di Angelo Turco la complessità originaria è l'insieme delle possibilità offerte dal mondo, mentre l'azione sociale è l'atto di selezionarle in base ad uno scopo (Turco, 1988 p. 36). Ne consegue lo sviluppo di una nuova complessità, che non è da intendersi quale sostitutiva della prima ma, in un'ottica processuale, quale ri-configurazione della complessità originaria.

Sulla base di tale prospettiva, per comprendere la forma territoriale della scuola occorre analizzare le dinamiche che la hanno prodotta, che ne sanciscono l'utilizzo e che le conferiscono un carattere mediatore nelle relazioni sociali (Turco, 1988, p. 77).

La forma territoriale della scuola è l'esito di un processo aperto e selettivo in cui interagiscono più attori sociali in molteplici forme di azione: da quella economica, politica, a quella familiare, religiosa e sociale. Tale livello di complessità sociale comporta delle difficoltà nella realizzazione di una forma territoriale funzionale alla riproduzione stessa della società. Tra la razionalità sociale e quella territoriale vi possono essere degli scarti, che Turco indica come eccesso o deficit di territorializzazione rispetto ai bisogni sociali (Turco, 1988, p. 55). La presenza di un divario tra le due razionalità può significare che "il corpo sociale è inefficiente nel costruire una forma geografica della sua propria azione; ma significa altresì che il territorio ostacola [...] i meccanismi riproduttivi" (Turco, 1988, p. 55). Anche il pedagogista Paulo Freire, che si è occupato del problema delle disuguaglianze sociali, invita a non tralasciare l'analisi del contesto entro cui si svolge la pratica educativa, soprattutto in merito ai suoi significati (Freire, 1971, cit. in Catarci, 2022). Infatti,

gli esiti dell'atto educativo determinano la particolare configurazione dello spazio sociale, dall'altra tale agire viene declinato in base a precisi

orizzonti di senso, specifici riferimenti valoriali e una determinata concezione del mondo (Freire, 1971, cit. in Catarci, 2022, p. 31).

Secondo questa prospettiva compito della geografia sociale è quello di interrogarsi e analizzare le forme territoriali rispetto alla loro coerenza con i bisogni sociali reali.

Per comprendere meglio questo passaggio e la sua relazione con l'oggetto di interesse della presente tesi – la scuola e la dispersione scolastica – si farà riferimento a quanto emerso in una ricerca commissionata dal Miur nel 1990. Dall'analisi dei dati raccolti è emersa la conferma di:

una stretta interrelazione tra dispersione scolastica e lo scollamento con la realtà extrascolastica nei suoi vari aspetti sociali: c'è, quindi, una stretta interrelazione tra sistema scolastico formale, sistema formativo allargato ed istituzioni che dovrebbero essere una risorsa nel contesto territoriale (Miur, 2000, p. 10).

È importante, al fine di evitare possibili incomprensioni, dire che la variabile soprariportata non è riconosciuta come la sola e unica causa dell'abbandono e dell'irregolarità scolastica. Di seguito gli altri fattori che, per una buona analisi del fenomeno occorre prendere in considerazione: la condizione socioculturale ed economica delle famiglie; l'approccio pedagogico dell'insegnante; la qualità delle strutture; le dinamiche soggettive dello studente (Miur, 2000).

In questo lavoro di tesi, per via delle risorse disponibili, si analizzerà solo la prima variabile citata, con la chiara consapevolezza che i risultati che si otterranno non basteranno alla comprensione totale del fenomeno.

Gli obiettivi che si intende perseguire sono due: comprendere se il territorio riveste un ruolo attivo per il perseguimento degli obiettivi educativi e se la scuola protegge la funzione dialogica con il primo; e, in un'ottica aperta e trasformativa, individuare possibili opportunità territoriali per l'azione educativa.

Inoltre, in virtù della reciprocità che contraddistingue il rapporto azione sociale e territorio, si intende “sondare la potenzialità della scuola di essere nucleo attivatore di un processo di trasformazione delle configurazioni del territorio, dei presupposti culturali che contribuiscono a determinarle” (Antonucci, 2020, p. 161).

2. Lo studio di un caso in Sardegna: la città di Olbia

Dopo aver chiarito quello che è l'oggetto e il problema di interesse in termini generali - con il fine di produrre il quadro teorico di riferimento - occorre ora esplicitare il disegno della ricerca in termini particolari. Come si è detto, visto il carattere situato e territoriale della scuola e con essa, dei problemi che la riguardano – in questo caso la dispersione scolastica – per comprenderla è necessario innanzitutto situarsi in uno specifico contesto storico geografico. L'ambizione non è quella di generare risultati estendibili ad altre realtà, quindi universali, ma quella di iniziare a comprendere una realtà specifica e particolare. Tuttavia, il limite di estendibilità non riguarda necessariamente anche i metodi di ricerca: se efficaci, possono essere replicati anche in altri contesti. Più avanti, si approfondirà ulteriormente questo aspetto metodologico, intanto ora si procederà con il presentare il contesto di studio.

Si è scelto di svolgere la ricerca in una città situata nella costa nord-orientale della Sardegna. L'isola presenta tassi di dispersione scolastica molto alti rispetto alla media nazionale (10,5%), sia in quella implicita (11,3%) che in quella esplicita (17,3%). Il territorio che si intende analizzare è in particolare quello di Olbia, città in controtendenza rispetto al resto dell'isola, in quanto si trova in un processo di crescita sia economica che demografica (Cipnes, 2025). Al momento non risultano dati specifici sulla dispersione scolastica esplicita. Tuttavia, facendo riferimento a fonti locali, la percentuale si aggira attorno al 20,90% con numeri più importanti nelle aree interne limitrofe.

Ripercorrendo brevemente la storia della scuola italiana trasversalmente all'evoluzione delle disuguaglianze territoriali, emerge come il fenomeno della dispersione sia il risultato di un percorso storico complesso. Per questo motivo è importante considerare due punti. Il primo riguarda la molteplicità delle dimensioni che si intersecano nella produzione del problema in questione: politiche, sociali, educative, economiche, normative e territoriali. L'altro punto da considerare è che il problema di cui ci si sta occupando non è nuovo o particolarmente recente.

Si è detto che con lo sviluppo della scuola di massa si è iniziato a parlare di dispersione scolastica: da più di cinquant'anni ormai l'abbandono scolastico è diventato una questione nazionale. Guardando al problema in un'ottica territoriale, emerge anche

un secondo aspetto: il divario territoriale sia tra regioni che tra aree di una stessa provincia, come ad esempio alle aree interne/periferiche rispetto a quelle centrali/costiere.

Come si è visto nel primo capitolo, contestualizzare il divario attuale all'interno di un processo storico più ampio, è utile al fine di ingrandire la prospettiva da cui si guarda al problema. Numerosi fattori contribuiscono al processo di alfabetizzazione e di scolarizzazione di una comunità. Nel caso specifico dell'Italia, questo è iniziato all'interno di un processo difficile di unificazione culturale e politica, ed è proseguito sulle macerie delle due Guerre Mondiali e della ventennale dittatura fascista. Ogni territorio regionale, pur facendo oggi parte di una stessa nazione, presenta una storia diversa rispetto al processo di alfabetizzazione prima e di scolarizzazione poi.

Con questa postura non si intende ora entrare nella specifica storia della scuola sarda, ma dare ragioni generali a supporto del carattere situato e processuale del fenomeno della dispersione scolastica. Ne consegue la necessità di un approccio al problema che prenda in considerazione l'intrecciarsi di più livelli: micro (storie dei giovani e l'analisi della loro dimensione sociale), macro (sistema educativo e politiche scolastiche) e meso (relazioni all'interno della famiglia, della scuola, del quartiere e della comunità) (Quarta, 2020, cit. in Biagioli & Baldini & Proli, 2022).

In questa tesi si approfondirà un solo livello, quello meso, con un focus sulla relazione tra l'educazione e il territorio di Olbia. I risultati ottenibili da tale indagine non vogliono essere un punto di arrivo definitivo ma elementi da inserire in una ricerca più ampia che, coerentemente con l'approccio sistemico, prenda in considerazione anche le altre variabili. Di seguito si argomenterà in merito ai presupposti teorici che hanno portato a uno studio territoriale del fenomeno.

2.1. Presupposti teorici e definizione della domanda

In questo percorso di ricerca nato dall'osservazione di un problema, la dispersione scolastica a Olbia, si ritiene necessario indagare il volto educativo che il territorio presenta, sulla base di alcuni presupposti teorici. Di seguito si approfondiranno alcune questioni – alcune già trattate in precedenza - appartenenti ai seguenti ambiti di studio: evidenze scientifiche sul fenomeno, geografia sociale e ricerca pedagogica.

Sulla base delle evidenze scientifiche, lo “scollamento dell'azione scolastica dalla realtà extrascolastica” è uno dei fattori correlati all'abbandono scolastico (Miur, 2000). La posizione pedagogica sottesa a quanto affermato sopra è la seguente:

L'educazione "scolastica" non può limitarsi ad un rapporto duale o esclusivo tra insegnanti e alunni a scuola, ma deve essere intesa e agita come un processo collettivo e multidimensionale, che coinvolge luoghi e persone in un rapporto sussidiario di stimoli e contributi educativi (D'addelfio, Costanza, 2024, p. 40).

In questo contesto è inevitabile non chiamare in causa i concetti di comunità e territorio educante. Per comunità educante si intende l'insieme dei soggetti, dei luoghi e delle pratiche che, all'interno di un territorio, concorrono in modo integrato e intenzionale ai processi educativi, riconoscendo l'educazione come responsabilità collettiva e il territorio come risorsa formativa. In una comunità educante, la scuola rappresenta un nodo centrale, ma non esclusivo, di una rete educativa più ampia; inoltre, il territorio da mero sfondo dell'azione educativa diventa attore educante. La pedagogista femminista afroamericana bell hooks nel suo libro *Insegnare comunità* afferma che "l'insegnante che si ispira all'educazione democratica sa che l'apprendimento non è mai circoscritto esclusivamente all'ambito istituzionale della classe" (hooks, 2022, p. 77). In una prospettiva di scuola democratica, di cui Don Milani potrebbe esserne uno dei precursori in Italia, la comunità si pone sia come mezzo per l'educazione che come fine. In questo anche la posizione del filosofo e pedagogista americano John Dewey è centrale. Egli sostiene che l'esperienza educativa per essere tale deve rispondere a due criteri: l'interazione e la continuità. Con la prima si riferisce al soggetto in situazione, ovvero a quell'interazione reciproca tra il mondo interno del soggetto (desideri, bisogni, capacità, propositi) e l'ambiente esterno (oggetti e persone); la continuità è il rapporto che ci dovrebbe essere tra le singole interazioni (Dewey, 1938). Così che il soggetto che sperimenta situazioni differenti "non si trovi a vivere in un altro mondo, ma in una diversa parte o in un diverso aspetto del medesimo mondo"; prosegue con un esempio "quello che ha acquisito [...] in una situazione diventa strumento di comprensione e di effettiva azione nella situazione che segue" (Dewey, 1938, p. 31).

All'interno del dibattito socio geografico, Angelo Turco, ispirandosi alla teoria dei sistemi sociali di Luhmann, sostiene che per comprendere un'azione sociale, non si può prescindere dallo studio della sua forma territoriale. Nel caso specifico di questa tesi, per cogliere la presenza o l'assenza di una comunità educante attiva occorre anzitutto porsi in ascolto del territorio e interpretare la configurazione e l'uso dello spazio secondo specifiche categorie educative, di cui si dirà più avanti.

Un altro presupposto teorico che guida questa ricerca riguarda la scelta della postura pedagogica che si è assunto dinanzi ai problemi educativi. John Dewey sostiene che la scienza dell'educazione, in virtù del carattere complesso e sempre aperto a nuovi problemi (cambiamenti sociali, economici, politici) del suo oggetto di indagine – l'educazione - deve porsi in una prospettiva processuale piuttosto che dogmatica e universalizzante. Quindi, occorre affrontare i problemi educativi pensando criticamente i mezzi e le finalità che la situazione particolare pone. Nel saggio *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Dewey sostiene che i fini educativi dipendono dai mezzi di cui si dispone. Da questa affermazione si può giungere a due conclusioni:

1) i fini possono essere pensati ma non realizzati separatamente dai mezzi: pensare a nuove finalità educative senza stare nel processo attivo della pratica educativa, quindi dei mezzi, non produce cambiamenti significativi in termini di efficacia educativa (Dewey, 1929), (su questo aspetto si tornerà nuovamente per delineare le scelte metodologiche della ricerca);

2) le finalità cambiano al cambiare dei mezzi: “nuovi mezzi non significa semplicemente nuovi modi per conseguire con maggior rendimento fini già noti, ma mezzi che faranno raggiungere conseguenze, mete che sono qualitativamente differenti” (Dewey, 1929, pag. 70).

Sulla scia dei presupposti del filosofo e pedagogista americano si potrebbe inserire il “problematicismo pedagogico applicato” di Franco Frabboni. Il “problematicismo” è un modello teorico pedagogico che prevede una ricorsiva riflessione critica dei modelli educativi – costituiti da fini e mezzi – che orientano la prassi in una specifica situazione (Baldacci, 2010). Il ruolo della riflessione critica sta nell'evitare che le pratiche educative si cristallizzino, divenendo automatismi, norme acritiche e dogmi. Frabboni applica il problematicismo a tutte le dimensioni educative, formali, informali e non formali, perché – sostiene – l'educazione è ovunque (Cambi, 2010). Per giustificare l'ubiquità dell'educazione Frabboni chiama in causa il concetto di territorio, quale “nicchia” storico-sociale in cui si esprimono e tramite il quale si sviluppano i processi educativi (Cambi, 2010).

Un'altra caratteristica del territorio, come si è visto anche con la prospettiva geografica di Turco, è di essere portatore di possibilità e occasioni non ancora realizzate. Infatti,

Se l'educazione è, sempre, azione sociale, come è, essa sta sempre dentro una «nicchia» storicosociale a cui deve sempre – e dialetticamente: integrandosi alle e oltrepassando le forme e i confini – riferirsi (Cambi, 2010).

Sulla base di quanto detto, un raccordo tra la prospettiva pedagogica e quella geografica potrebbe essere il seguente. Si è detto che la scuola riflette la specifica forma territoriale in cui è inserita, poiché essa stessa contribuisce a produrla. Si è anche osservato che tra scuola e territorio esiste una relazione bidirezionale: il territorio agisce sulla prima attraverso il proprio carattere mediatore, così come quest'ultima partecipa alla configurazione del secondo. Per questo motivo diventa necessario “ri-attraversare criticamente i luoghi (le forme) dell'educazione e farlo ri-progettandoli” secondo un modello educativo integrato.

Inoltre, la scuola è solo uno degli attori presenti nel sistema territoriale, la cui forma complessiva è il risultato di un dispositivo sociale – e di controllo – ampio e complesso. Da ciò deriva un problema: il territorio può non coincidere con l'azione educativa della scuola, poiché continua a svilupparsi attraverso molteplici forme di azione sociale - talvolta orientate verso obiettivi differenti, se non addirittura opposti – e questo a sua volta, può incidere sui modelli educativi scolastici. Un esempio di questa possibilità lo si trova in alcune discussioni sui cambiamenti che la scuola ha subito negli ultimi decenni. Nel panorama italiano il pedagogista Massimo Baldacci evidenzia come il sistema economico politico neoliberista si sia man mano insinuato nella neonata scuola democratica e abbia proceduto per smantellarne le finalità basate sul paradigma dello sviluppo umano.

[..] il neoliberismo porta al tramonto di un'idea di educazione che vede la crescita intellettuale e morale della persona come un fine in sé: la persona è ridotta a mero strumento dello sviluppo economico (Baldacci, 2022, p. 52).

Secondo la filosofa americana Martha Nussbaum, un'istruzione finalizzata alla crescita economica è un enorme pericolo per lo sviluppo di “sensibilità verso la distribuzione o la disuguaglianza sociale” (Nussbaum, 2010, p. 39-40). L'accessibilità a un'istruzione di qualità e le pari opportunità in termini di sviluppo umano non sembrano essere le condizioni necessarie per uno sviluppo economico; al contrario occorre che la

scuola sia in grado di “formare un’élite competente in termini tecnologici e economici” (Nussbaum, 2010, p. 37).

Sulla base di queste ultime osservazioni emerge una prospettiva più propriamente legata al rapporto territorio-scuola, in un’ottica di influenza del primo sulla seconda. In questa sede ci si occuperà maggiormente del processo inverso, tuttavia il presente lavoro di ricerca intende attenzionare anche sugli aspetti relativi a possibili contraddizioni e scarti tra gli obiettivi democratici della scuola e lo sviluppo del territorio.

Nel prossimo sottocapitolo si espliciteranno le domande di ricerca, l’ipotesi, e gli obiettivi conoscitivi che ne sono conseguiti dal suddetto quadro teorico.

2.1.1. Domanda di ricerca e obiettivi conoscitivi

L’indagine socio-geografica ha l’obiettivo di comprendere quale sia la forma territoriale dell’azione educativa di uno specifico territorio, in questo caso di una città della Sardegna: Olbia.

Da una conoscenza preliminare del territorio, si ipotizza che nel territorio di Olbia l’azione educativa sia prevalentemente concentrata all’interno delle agenzie formalmente riconosciute, in particolare la scuola e la famiglia. Mentre risulti meno sviluppata una rete territoriale di luoghi e pratiche educative diffuse. Si sostiene, pertanto, che la forma territoriale della città presenti una debole integrazione di obiettivi educativi orientati allo sviluppo sociale e umano della comunità. In tale contesto, potrebbe prevalere una configurazione territoriale maggiormente orientata allo sviluppo economico, generando uno scarto tra razionalità educativa e razionalità territoriale. La possibilità del suddetto scarto potrebbe incidere sui processi di inclusione scolastica e sulla prevenzione della dispersione.

A fronte della tipologia del problema di ricerca, dell’ipotesi formulata e della postura di indagine che si è deciso di utilizzare, la domanda di ricerca potrebbe essere sintetizzata nel seguente modo: qual è il “volto” educativo della città di Olbia?

Per una maggior chiarezza e per garantire coerenza con il quadro teorico delineato, a seguire si propone un elenco delle questioni che rientrano nella domanda di ricerca:

- Sono presenti luoghi educativi nel territorio? Se ci sono, quali sono e perché?
- L’attività educativa della scuola è presente anche al di fuori delle sue aule?
- Esistono altri luoghi educativi oltre alla scuola e alla famiglia nel territorio?

- Si presenta continuità tra le differenti esperienze educative?
- Quali possibilità educative di ri-territorializzazione sono presenti?

Rispondere a queste domande attraverso gli strumenti della geografia sociale significa poter avere una mappatura del territorio educante.

Gli obiettivi conoscitivi sono sostanzialmente tre:

- 1) comprendere se il territorio riveste un ruolo attivo nel processo educativo;
- 2) evidenziare l'eventuale presenza di scarti tra la razionalità educativa e quella territoriale;
- 3) individuare possibilità educative per la scuola nel territorio a partire dai bisogni dei cittadini e delle cittadine, quindi ipotizzare nuovi processi di ri-territorializzazione.

La configurazione del territorio come mezzo educativo da parte delle agenzie educative può essere un indicatore della presenza di:

- Sviluppo territoriale, inteso come esito aperto di un rapporto consapevole e attivo tra la comunità e il territorio;
- Comunità educante, quindi un sistema educativo integrato di educazione formale, informale e non formale basato sulla corresponsabilità educativa;
- Sviluppo sociale umano, inteso come processo di cura collettiva per garantire equità e pari opportunità di vita.

Dopo aver esplicitato la domanda di ricerca, gli obiettivi conoscitivi e le motivazioni per cui si ritiene importante svolgere la presente indagine, nella prossima sezione si dichiara l'orientamento epistemologico che guiderà il percorso di ricerca.

2.1.2. Orientamento epistemologico

L'obiettivo primario della ricerca non è quello di spiegare il fenomeno della dispersione scolastica, quindi individuarne le ragioni secondo un approccio casuale. Piuttosto, quello di comprendere la forma territoriale dell'azione educativa di un dato territorio, in cui il fenomeno si svolge. Infatti, seppur sia stata formulata un'ipotesi in risposta alla domanda di ricerca, non si intende arrivare necessariamente alla sua verifica ma piuttosto discutere criticamente il problema. L'orientamento epistemologico – l'impianto conoscitivo – della ricerca non sarà di tipo analitico ma ermeneutico-interpretativo.

Per comprendere la forma territoriale dell'azione educativa a Olbia, si andrà alla ricerca di quelli che sono i significati che gli attori sociali conferiscono all'oggetto di ricerca. Questo approccio è coerente con la prospettiva territorialista di cui si è parlato, per la quale lo spazio è inteso come prodotto relazionale, sociale e storico. Nell'indagine socio-geografica la percezione delle persone sui luoghi è qualcosa che si può rilevare nel campo esperienziale e vissuto delle persone (Loda, 2008). Per queste ragioni si utilizzeranno metodi di raccolta dei dati di tipo qualitativo e strumenti di raccolta partecipativi, quindi a bassa strutturazione. Per guidare l'interpretazione dei dati qualitativi si procederà con la costruzione di specifiche categorie a posteriori.

La scelta di svolgere la ricerca sul campo in un contesto specifico risulta coerente anche con la prospettiva pedagogica di Frabboni e Dewey. Per la comprensione e la critica dei problemi educativi occorre che il ricercatore si trovi all'interno del contesto di indagine: occorre una pedagogia-in-situazione, la cui riflessione si inserisce direttamente nelle pratiche reali (Cambi, 2010). Ne consegue che, per via della complessa interazione tra il soggetto che svolge la ricerca e l'oggetto, l'atto di ricerca diviene esso stesso parte della realtà da studiare (Loda, 2008). Infatti, verranno considerati dati utili non solo le percezioni che le persone condivideranno in merito all'oggetto di discussione ma anche le modalità con cui parteciperanno al processo di ricerca.

Per via del carattere idiografico dell'impostazione della ricerca, quindi volta allo studio di un caso specifico, non sarà possibile generalizzare i risultati ad altri contesti. Tuttavia, se il metodo porterà a dei risultati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca, potrebbe essere utilizzato in altri contesti che pongono questioni e problemi simili. La trasferibilità del metodo può realizzarsi nella misura in cui il processo di ricerca resta aperto alle specificità che ogni singolo caso presenta.

Prima di procedere con la presentazione del metodo di ricerca, è necessario chiarire il significato che si assegna ai concetti-chiave attorno ai quali ruoterà la ricerca sul campo. Questo passaggio metodologico ha tre finalità: contribuire alla definizione degli strumenti di raccolta; poter condividere in maniera chiara i concetti ai partecipanti della ricerca; fornire maggiore validità e rigore alla ricerca (Loda, 2008; Robasto, 2014). Per dirla con Nuccio Demetrio, occorre "una strategia cognitiva, quindi un organizzatore mentale pregiudiziale, senza il quale si cadrebbe nel più banale e vieto discrezionalismo empirico" (Demetrio, 1992, p. 90). Per queste ragioni il prossimo paragrafo è dedicato alla definizione concettuale di "educazione" e "luoghi educativi".

2.1.3. Definizione concettuale di ciò che si va cercando

Ai fini della presente ricerca, non si intende proporre una definizione normativa o universale di educazione. Piuttosto, si assume una definizione concettuale e operativa, coerente con l'orientamento epistemologico adottato e funzionale alla comprensione del rapporto tra educazione e territorio nel contesto studiato.

Il concetto di educazione non è di facile definizione per via della molteplicità di significati, anche applicativi, che ha assunto nel corso della storia dell'educazione umana e che ancora assume nelle varie parti del mondo. Si tratta di un concetto relativo al contesto socioeconomico, culturale, storico, antropologico, territoriale e politico (Mariani, 2024).

Se si ponessero le seguenti domande al cosiddetto "senso comune": cos'è l'educazione? chi educa? come? chi sono i destinatari? quali sono i suoi scopi? Si avrebbero risposte molto diverse a seconda di dove si è inseriti e in quale momento storico. Allo stesso tempo anche coloro che condividono lo stesso spazio-tempo potrebbero dare risposte molto diverse. L'accezione di educazione dipende spesso dal proprio sistema di valori, che a sua volta, dipende anche dall'educazione ricevuta. Si potrebbe allora dire che, una delle azioni che svolge l'educazione, è proprio la trasmissione di valori. A questo punto ci si potrebbe chiedere quali valori trasmette l'educazione, e fermarsi a una mera descrizione di quello che di solito si fa o si è fatto. Oppure ancora, ci si potrebbe chiedere quali valori dovrebbe trasmettere l'educazione, chi dovrebbe farlo, come e perché; quale sia il ruolo di chi li riceve; e se all'interno di questo scambio, i valori cambiano o restano gli stessi.

La pedagogia, come scienza dell'educazione, della formazione umana e dell'istruzione, si pone domande di tipo normativo in merito al rapporto tra i suoi oggetti di studio e il soggetto, inteso sia nella sua singolarità che nel suo essere sociale. Inoltre, ponendosi come sapere situato e aperto alla realtà con cui interagisce, la pedagogia è in grado di rinnovare le sue risposte in base al contesto in cui è chiamata a intervenire. Perciò la scelta dei mezzi e delle finalità educative è sempre orientata da una particolare e aperta postura pedagogica.

Tuttavia, in quanto scienza, essa possiede delle "coordinate" che orientano la sua ricerca. Nelle coordinate rientrano ad esempio una specifica antropologia umana, un'idea di convivenza sociale e un sistema di valori etici. Così anche gli elementi di cui si va cercando con questa ricerca dipendono dalle coordinate pedagogiche che si è deciso di assumere. Sulla base del percorso tracciato finora, a seguire si espliciteranno i punti

chiave che guideranno sia la fase di raccolta che di analisi dei dati. Pertanto, si assume una prospettiva che riconosce:

- L'educazione come atto relazionale, ovvero come scambio tra soggetti portatori di alterità e differenze, orientato a un processo condiviso di crescita e cambiamento (Fadda, 2011; Freire, 1971);
- L'educazione come processo intenzionale finalizzato allo sviluppo integrale del soggetto - dimensione sociale, cognitiva, emotiva, fisica, culturale e spirituale, creativa.
- L'educazione come processo di trasmissione e produzione di conoscenze e valori;
- Il carattere ubiquo dell'educazione come "interazione in situazione" (Cambi, 2010; Dewey, 1938).

L'ubiquità del processo educativo implica riconoscere che "l'apprendimento sia il risultato di un intreccio di più piani e livelli di esperienze umane quotidianamente vissute" (Pedone, Moscato, Tumminello, 2023). Queste esperienze umane, in quanto anzitutto relazionali, si collonano in specifiche forme di co-partecipazione sociale che avvengono trasversalmente in contesti formali, non formali e informali (Cambi, 2010; Pedone, Moscato, Tumminello, 2023). In questa prospettiva, l'attenzione pedagogica si sposta dalla sola intenzionalità dell'atto educativo alla qualità delle esperienze e delle relazioni che i contesti rendono possibili. Con questo non si intende dire che qualsiasi luogo sia educativo di per sé, ma che possa diventarlo nella misura in cui stimola la curiosità, favorisce le relazioni e consente esperienze significative e continuative.

Sulla base di questa concezione dell'educazione sono stati scelti i seguenti criteri per orientare la narrazione del territorio:

- Luoghi per la socializzazione e la relazione;
- Luoghi per lo stimolo della curiosità e dell'apprendimento;
- Luoghi portatori di significati culturali e simbolici condivisi;
- Luoghi con potenziale educativo e scolastico.

Nella sezione successiva si procederà con il definire la postura metodologica e lo strumento scelto per la raccolta dei dati, coerentemente con i presupposti teorici, la domanda di ricerca, l'orientamento epistemologico e la definizione concettuale degli elementi chiave presentati finora.

2.2. Metodo e strumento per la raccolta dati

Per comprendere la forma territoriale dell'azione educativa di un determinato territorio occorre utilizzare metodi di ricerca partecipativi.

Il primo motivo è legato all'accezione di spazio geografico che si è deciso di assumere in questo lavoro di tesi. Se il territorio è un prodotto sociale, esso è quindi frutto di un processo relazionale aperto. Gli attori che abitano un determinato spazio influiscono nel processo identitario del territorio, nel determinarne il significato e il valore. In base a come viene utilizzato lo spazio, al valore che assume per gli attori, ai molteplici significati che le soggettività conferiscono ai luoghi, è possibile l'emergere di differenti punti di vista sullo spazio studiato. Se, come in questo caso, l'obiettivo di ricerca è la conoscenza di un territorio inteso come prodotto sociale, allora occorre che gli attori sociali, in quanto produttori e fruitori, vengano coinvolti nel processo di ricerca. Da un punto di vista metodologico, l'idea che sta alla base di questa posizione è che la conoscenza non possa prescindere dalla partecipazione di chi è coinvolto nell'oggetto di ricerca. Questo approccio si pone in contrapposizione con il modello di ricerca dominante positivista e prettamente quantitativo (Pedone, Moscato, Tumminello, 2023). Infatti, i dati che si intende raccogliere, secondo una prospettiva qualitativa, sono unici e soggettivi, frutto della conversazione tra gli attori sociali coinvolti e della riflessione collettiva e individuale. Il processo dialogico e comunicativo che ricerche partecipative attivano assume un valore educativo proprio in virtù della "disposizione del soggetto che, consapevolmente, si apre all'alterità e con essa si relaziona" (Pedone, Moscato, Tumminello, 2023, p. 235).

Il valore educativo che assume la ricerca partecipata è il secondo motivo per cui si è scelta tale metodologia. Questa caratteristica è coerente con quanto previsto dai principi della pedagogia-in-situazione sostenuti da Dewey e Frabboni: i problemi educativi non possono essere pensati separatamente dal contesto in cui questi si sviluppano. Nella prospettiva di Dewey, i processi educativi sono essi stessi fonte di ricerca in educazione:

Le pratiche dell'educazione forniscono i dati [...] che costituiscono i problemi dell'indagine. [...] Rappresentano inoltre la prova definitiva del valore da attribuire al risultato delle ricerche" (Dewey, 1929, p.34).

Infatti, osservare l'emergere di finalità educative nel contesto e nella pratica educativa può essere utile per raggiungere il terzo obiettivo conoscitivo che questa ricerca si pone:

individuare possibilità educative territoriali non ancora utilizzate. Coerentemente con quanto detto, si è scelto un metodo di ricerca qualitativo trasversale alla pedagogia e alla geografia sociale: la ricerca - azione partecipata.

Per quanto riguarda le tecniche di rilevazione dati, si è scelto di adottare modalità a bassa strutturazione, coerentemente con il carattere soggettivo e interpretativo degli elementi oggetto di indagine: la percezione dei luoghi educativi da parte degli attori sociali coinvolti. Tale scelta metodologica risponde all'esigenza di consentire ai partecipanti di esprimersi in modo libero e di favorire l'emersione di significati personali, vissuti ed esperienze situate. L'adozione di strumenti flessibili è inoltre funzionale a mantenere il processo di ricerca aperto all'emergere di risultati non prevedibili a priori, in linea con l'orientamento ermeneutico-interpretativo dell'indagine. Al fine di orientare la riflessione dei partecipanti senza limitarne l'autonomia interpretativa, si farà ricorso a domande stimolo appositamente costruite, capaci di attivare processi narrativi e riflessivi attorno al tema di studio. Il disegno della rilevazione prevede, infine, l'alternanza di momenti di riflessione individuale e momenti di confronto collettivo. Tale articolazione è finalizzata, da un lato, a valorizzare le prospettive soggettive e, dall'altro, a favorire la costruzione condivisa di significati attraverso il dialogo e la discussione di gruppo. In questo senso, alcune domande saranno formulate specificamente con l'obiettivo di stimolare l'interazione tra i partecipanti, consentendo di osservare non solo i contenuti emersi, ma anche le dinamiche relazionali e discorsive che accompagnano la riflessione sul territorio e sulle sue potenzialità educative. Lo strumento che si è scelto di utilizzare per la rilevazione di dati è di matrice geografica, la mappa di comunità. Questa permette di integrare dimensioni individuali e collettive nella narrazione e nella riflessione sul territorio.

Nei paragrafi successivi si procederà con la presentazione del metodo della ricerca-azione partecipata e dello strumento della mappa di comunità, al fine di chiarirne i presupposti teorici e metodologici e descrivere, in un secondo momento, le modalità attraverso cui tali dispositivi sono stati declinati e utilizzati nel contesto specifico di questa ricerca.

2.2.1. La ricerca-azione partecipata

Per comprendere la scelta di utilizzare il metodo della Ricerca-azione partecipata nella presente indagine si riattraverseranno brevemente le origini e gli sviluppi del metodo, in particolare rispetto al suo approdo nella geografia sociale.

Intorno agli anni '40 del Novecento negli Stati Uniti sono state realizzate le prime esperienze di ricerca-azione (RA) dallo psicologo sociale Kurt Lewin. Le sue ricerche si contraddistinguono per l'integrazione di due livelli: quella della ricerca, tipico di qualsiasi ricerca sperimentale, e il livello del cambiamento sociale e individuale (Dubost, Lévy, 2002). La presenza di quest'ultimo elemento caratterizza primariamente la ricerca-azione. Infatti, per rendere possibile tale processo è stato necessario ripensare i luoghi della ricerca, il rapporto tra il ricercatore e i partecipanti, il ruolo di questi ultimi e l'idea di conoscenza. La ricerca-azione si svolge direttamente sul campo, dove le azioni sociali si svolgono nel quotidiano ed è possibile osservare i molteplici sistemi di valori che le guidano. In questo contesto, il ricercatore non è esterno o distanziato dall'oggetto di ricerca, egli è e deve essere inserito nel campo di indagine. Questo gli consentirà di accedere alla realtà (psicologica e/o sociale) che intende comprendere (Dubost, Lévy, 2002). Il ruolo dei partecipanti non è passivo, anzi è determinante per la costruzione della conoscenza:

Contrariamente alle concezioni positiviste della scienza per le quali il sapere è un oggetto in sé, le conoscenze assunte in una prospettiva di ricerca-azione sono intrinsecamente legate alle condizioni di contesto in cui si formano che danno loro senso (Dubost, Lévy, 2002, p. 66).

A partire dagli anni Cinquanta questo nuovo approccio si è diffuso anche tra le altre scienze sociali. In virtù della portata democratica del metodo è possibile trovarne delle tracce nella prospettiva "problematizzante" del pedagogista Paulo Freire, per il quale il cambiamento sociale è frutto di una profonda riflessione collettiva sul mondo. Infatti, il processo educativo deve essere "attuato nel quadro di relazioni di reciprocità. L'oggetto di conoscenza viene costruito, così, con il comune contributo di educatore ed educandi, che, in dialogo, svolgono una riflessione critica collettiva" (Freire, 1971, cit. in Catarci, 2022, p. 29). Con Freire emerge con maggior forza l'aspetto peculiare della progettazione partecipata, infatti nelle sue ricerche la comunità è coinvolta anche nell'ideazione e nella realizzazione di un progetto finalizzato al benessere e all'emancipazione degli attori stessi (Tortone & Coppo, 2011, cit. in Pizzi).

Nel panorama pedagogico italiano i primi esempi di ricerca-azione partecipata risalgono agli anni Settanta da parte del pedagogista Franco Frabboni. Egli sostiene in merito alla ricerca pedagogica interdisciplinare che essa:

non va condotta in laboratorio e rivolta a una umanità astorica e astratta. Non può alludere a un profilo di uomo isolabile dalla maglia dei rapporti quotidiani col proprio contesto di vita [...] È dunque attraverso una ricerca partecipata e svolta sul campo che il contributo interdisciplinare perviene [...] alla versione – assai rara – della transdisciplinarietà (Frabboni, 1974, p. 97, cit. in Cambi, 2010, p. 24).

La ricerca-azione partecipata è entrata a far parte anche dei metodi qualitativi utilizzati dalla geografia sociale, soprattutto in un’ottica di pianificazione territoriale locale. Secondo la prospettiva di Angelo Turco, il territorio si pone come risultato di un processo storico sociale che integra dimensioni materiali e simboliche (Turco, 2007, cit. in Banini, 2019). In quanto tale, la territorialità non può essere studiata solo adottando metodologie analitiche (Banini, 2019). Per favorire l’emergere del valore simbolico e relazionale dello spazio occorrono dispositivi partecipativi in cui le collettività, narrando il proprio rapporto stabilito con il territorio, acquisiscono identità territoriale (Banini, 2019). Quest’ultima, intesa come “abitare consapevole, responsabile e partecipativo” (Banini, 2019, p. 239) si pone sia come condizione che come risultato (Banini & Picone, 2018). E’ infatti il risultato di “un processo di costruzione sociale attraverso cui emergono i connotati distintivi del territorio, ovvero le condizioni per la configurazione di orientamenti, obiettivi e progetti” (Banini, 2019, p. 239).

I principi del metodo che si è appena descritto hanno guidato la scelta metodologica di questa ricerca. Al fine di comprendere la forma territoriale dell’azione educativa e individuarne nuove possibilità si coinvolgeranno attori sociali, a vario titolo (studenti, educatori, insegnanti, abitanti) in un processo partecipativo di narrazione.

Nel sottocapitolo dedicato alla popolazione coinvolta e alla procedura di raccolta, si chiariranno le fasi operative e gli obiettivi specifici di ogni incontro. Nella seguente sezione si procederà con il presentare in termini teorici la tecnica di rilevazione dei dati: la mappa di comunità.

2.2.2. Lo strumento della mappa di comunità

La mappa di comunità nasce all’interno della cartografia critica, quell’insieme di teorie che ha messo in discussione il carattere oggettivo delle carte geografiche. Negli anni Sessanta con il geografo David Harvey si inizia a parlare di spazio “relativo” e “spazio relazionale” per distinguerlo da quello “assoluto”. Lo spazio non è uno sfondo statico e oggettivo, “non è uno scenario già dato”, la sua rappresentazione è relativa al

punto di vista dell'osservatore. Per questo motivo è possibile “creare mappe completamente diverse relative a differenti posizioni” (Banini, 2019, p. 167). Con spazio “relazionale” Harvey supera, seppur non negandolo, anche il carattere relativo dello spazio, ponendolo quale processo aperto determinato dalle molteplici relazioni che si danno in e tramite di esso (Banini, 2019; Loda, 2008). Con questa differenziazione Harvey non intende proporre una lista gerarchica e esclusivista, piuttosto intende complessificarne la concezione attraverso un sistema di accezioni dello spazio integrate tra loro (Banini, 2019). Il fine è quello di legittimare un approccio qualitativo allo studio dello spazio, per comprendere quelle dinamiche spesso nascoste dalla cartografia ufficiale e tradizionale, per questo motivo si potrebbe dire che Harvey ha contribuito alle fondamenta epistemologiche di una cartografia critica. Egli rivendica il carattere non neutrale della geografia rispetto alle disuguaglianze sociali e alle categorie marginalizzate. Su questa strada, negli anni Ottanta lo storico John Brian Harley invita a leggere la carta geografica come a una costruzione sociale, attraversata da rapporti di potere: essa “nasconde e nega la sua dimensione sociale e allo stesso tempo la legittima” (Harley, 1989, cit. in Legros, 2026). D'altra parte, oltre a non essere neutra, la mappa ha il potere di agire sull'immaginario, attraverso le rappresentazioni che suscita (Legros, 2026).

In virtù del concetto di mappa geografica come strumento di potere, Lina Calandra riflette sul rapporto tra educazione e carta geografica. La geografa sostiene che “la carta può avere una sua autonoma valenza conoscitiva e educativa” nella misura in cui si interagisce con essa. Piuttosto che chiedersi che cosa rappresenta, ci si deve interrogare “sul come essa costruisce immagine e discorso per arrivare ad individuare la cosa rappresentata” (Calandra, 2008).

Nel panorama italiano, si ricorda la già citata teoria territorialista di Angelo Turco. Egli intende lo spazio come quel “già dato” che per mezzo dell'azione sociale si fa territorio. È il territorio allora a dover essere oggetto di studio della geografia, se si intende comprendere l'insieme dei processi latenti e trasformativi dell'azione sociale sullo spazio.

All'interno di queste e altre teorie geografiche si inserisce lo strumento della mappa di comunità: un modo di rappresentare il territorio “dal basso”. Le prime sperimentazioni risalgono agli anni Ottanta in Inghilterra, grazie al lavoro di Sue Clifford presso l'associazione “Common Ground”. L'obiettivo di questo progetto era quello di comprendere e valorizzare “il patrimonio locale attraverso il coinvolgimento attivo e creativo delle comunità di riferimento” (Demurtas, 2017; Perlo, 2017). La mappa di

comunità non è da intendersi come una semplice fotografia o inventario di oggetti e luoghi, ma come uno strumento narrativo che mette in luce il processo relazionale sotteso allo spazio vissuto dalla comunità (Demurtas, 2017; Esposito, 2017).

L'attivazione della dimensione narrativa e partecipata apre alla costruzione di un'identità territoriale basata sulla consapevolezza del valore del territorio vissuto, sia come singoli che come comunità. In un'ottica di cartografia critica si potrebbe dire che la finalità generale è quella di generare un territorio attraverso le forme di potere simbolico conferite dalle persone che lo vivono (Mazza, De Lucia, Dognini, La Barbera, Pandiani, 2023).

Emerge così una doppia funzionalità della mappa di comunità. Essere una “contro-cartografia”, termine coniato nel 1995 dalla sociologa Nancy Lee Peluso “per designare la produzione cartografica destinata a contestare le strutture di potere” (Legros, 2026). Ma essere anche uno strumento per lo sviluppo territoriale, dove a dar valore ai luoghi sono le scelte consapevoli di chi ci vive. In tal senso l'acquisizione di consapevolezza territoriale non ha finalità localistiche ma piuttosto, quella di promuovere azioni democratiche come la partecipazione e l'autorganizzazione (Mazza, 2023). Infatti, nella prospettiva di territorio come prodotto storico sociale, possedere un'identità territoriale è una delle condizioni per aprirsi alla comprensione della relazione con il globale, proprio in virtù del carattere dinamico dell'identità.

Per la presente tesi di ricerca, si è scelto di utilizzare lo strumento della mappa di comunità per due motivi: si ritiene necessario attivare la doppia funzione di cui si è appena detto; è uno strumento coerente con gli obiettivi di cambiamento individuale e sociale della ricerca-azione. Inoltre, favorisce l'emergere delle percezioni che la comunità coinvolta ha del territorio, quindi risponde agli obiettivi di ricerca. In questo specifico caso si intende facilitare la narrazione collettiva dei luoghi che hanno un valore educativo per gli studenti e per chi si occupa di educazione, come genitori, insegnanti, educatori e la comunità in generale. Verranno indagate le seguenti categorie:

- Luoghi per la socializzazione e la relazione;
- Luoghi per lo stimolo della curiosità e dell'apprendimento;
- Luoghi portatori di significati culturali e simbolici condivisi;
- Luoghi con potenziale educativo e scolastico.

Nella sezione successiva si presenteranno la popolazione coinvolta nella ricerca e le specifiche fasi operative; quindi, si chiariranno le modalità applicative del metodo della

ricerca-azione partecipata e della mappa di comunità. Inoltre, per descrivere il campione e l'articolazione operativa si terranno in considerazione i due livelli – disegno della ricerca ed effettive realizzazioni - in maniera integrata. Lo scopo è quello di restituire con trasparenza il carattere processuale e ricorsivo tipico delle ricerche qualitative.

2.3. Una ricerca partecipata con la mappa di comunità

2.3.1. Popolazione di riferimento e campione

Sulla base dei presupposti teorici e metodologici delineati, la popolazione che si intende coinvolgere sarà in generale la comunità che abita il territorio studiato. Tuttavia, per rispondere alla domanda di ricerca volta alla comprensione della forma territoriale dell'azione educativa, occorre scegliere degli attori specifici. Le categorie che hanno guidato la scelta dei soggetti da coinvolgere sono due e ognuna parteciperà a una fase differente della ricerca:

- studenti e studentesse tra 12 e 17 anni che frequentano la scuola a Olbia (residenti e pendolari);
- adulti che si occupano formalmente o informalmente di educazione e che abitano a Olbia.

Rispetto alla categoria di studente, nel disegno di ricerca si intende coinvolgere almeno un gruppo per i seguenti gradi di istruzione obbligatoria: scuola secondaria di primo grado e di secondo grado. Si ritiene inoltre che, in età scolare, per questioni legate al livello di confidenza e di conoscenza reciproca, gruppi già consolidati possano essere maggiormente adatti per una ricerca partecipata, in quanto favoriscono l'emergere di pratiche dialogiche, la condivisione di vissuti e la costruzione di significati collettivi. La presenza di relazioni preesistenti riduce inoltre il rischio di dinamiche inibitorie o competitive legate alla novità del gruppo e consente una partecipazione più spontanea e consapevole. Per lo stesso motivo, si privilegeranno le classi a partire dalla seconda per ogni grado di istruzione.

Sulla base dei criteri appena descritti, il processo di individuazione delle classi è avvenuto nel seguente modo. Dopo una preliminare ricerca delle scuole presenti nel territorio, si è proceduto con un invito formale a ogni istituto (tabella 1).

Tabella 1. Istituti scolastici di secondo grado presenti nel territorio di Olbia

Scuole secondarie di primo grado nel territorio di Olbia	Scuole secondarie di secondo grado nel territorio di Olbia
---	---

1. Istituto comprensivo Maria Lai	1. Liceo scientifico e delle scienze umane Lorenzo Mossa
2. Scuola media Ettore Pais	2. Liceo classico e linguistico Antonio Gramsci
3. Scuola media Armando Diaz	3. Liceo artistico Fabrizio De Andrè
	4. Istituto tecnico Dionigi Panedda
	5. Istituto tecnico Attilio Deffenu
	6. Istituto professionale Is Amsicora

Ciascun istituto è stato contattato in un primo momento tramite la posta elettronica ufficiale, con allegato il progetto di ricerca compreso di contesto, finalità, obiettivi di ricerca e educativi, fasi operative e risultati attesi. A seguito dell'assenza di risposta da parte di ciascuna scuola, si è proceduto con contattare telefonicamente le rispettive segreterie. In questo caso sono pervenute numerose risposte, tuttavia un solo istituto si è mostrato interessato a partecipare: il liceo scientifico e delle scienze umane Lorenzo Mossa. In base alla disponibilità della scuola e ai criteri della ricerca sono state selezionate tre classi del liceo Lorenzo Mossa per partecipare singolarmente all'esperienza (tabella 2). Infatti, per la presentazione dei risultati si procederà prima con l'analisi di ogni singola classe e poi con un'analisi integrata.

Tabella 2. Classi che hanno partecipato alla ricerca

Classe e indirizzo di studio	Numero di studenti
2^ Scientifico tradizionale	12
3^ Scienze umane	19
4^ Scienze umane	13
	Tot. 44

Il campione è stato selezionato tramite campionamento non probabilistico per auto-selezione e mediato da istituzioni, in quanto la partecipazione è avvenuta su base spontanea a seguito di un invito rivolto a tutte le scuole del territorio. Rispetto a quanto previsto dal disegno di ricerca, il campione non ricopre tutte le caratteristiche previste in termini di età dei partecipanti; infatti, il limite principale del metodo di campionamento riguarda l'inefficacia nel coprire l'intera popolazione. Nonostante il campione provenga dalla medesima scuola, si è riusciti a coinvolgere classi differenti sia per età che per

indirizzo di studio. Inoltre, in ogni classe coinvolta erano presenti studenti pendolari. Come riportato in tabella 2 il totale di studenti e studentesse che hanno partecipato alla ricerca sono 44, tra cui 8 pendolari.

Coerentemente con gli obiettivi conoscitivi e la tipologia di ricerca qualitativa, è possibile affermare che il numero di partecipanti è risultato idoneo per via del principio di “saturazione teorica” della ricerca geografica qualitativa. Nelle tre esperienze laboratoriali partecipative sono emersi ricorsivamente dati analoghi, per questo lo svolgimento di altri laboratori nello stesso grado di istruzione non avrebbe portato necessariamente a nuovi elementi significativi. Nonostante questo, non è possibile affermare che lo stesso laboratorio svolto in istituti tecnici o professionali avrebbe portato a medesimi dati. Per questo motivo i risultati non sono generalizzabili all’intera popolazione studentesca del territorio, ma offrono una comprensione situata e contestualizzata dell’azione educativa nel territorio analizzato.

Per quanto riguarda invece la seconda categoria, il disegno prevede il coinvolgimento di professionisti dell’educazione (insegnanti, educatori e educatrici, pedagogisti e psicologi) e di tutti coloro che si occupano a livello informale di educazione (genitori, nonni, caregiver, cittadinanza in generale). Un’altra caratteristica della popolazione che questa fase della ricerca prevede è avere il domicilio a Olbia.

Inoltre, rispetto a quanto previsto per i gruppi di studenti e studentesse, in questa fase della ricerca non è necessario che i partecipanti si conoscano al di fuori del contesto di ricerca. Il gruppo può pertanto essere definito “non naturale”, in quanto composto prevalentemente da persone che non intrattengono relazioni pregresse e che sono unite dall’interesse a partecipare alla ricerca. Si ritiene che un gruppo eterogeneo di persone adulte, accomunate dal medesimo interesse per l’oggetto di indagine, possa costituire un elemento positivo sia in termini di produzione di conoscenza sia in relazione alle finalità di azione partecipata. Rispetto al gruppo di adolescenti, è ragionevole ipotizzare una minore incidenza di dinamiche inibitorie legate all’età o alla posizione all’interno del gruppo, pur permanendo la possibilità che alcune voci risultino meno ascoltate nel corso della discussione. In questo caso, spetta al ricercatore o alla ricercatrice il compito di facilitare il confronto, garantendo condizioni di partecipazione il più possibile inclusive e favorendo il contributo di tutte le soggettività coinvolte.

Un ulteriore criterio previsto per il campionamento del gruppo coinvolto nella seconda fase della ricerca riguarda il numero di partecipanti. A differenza dei gruppi

classe, il cui numero è generalmente definito e contenuto, in questo caso l'incontro è stato pensato come aperto alla comunità, con la possibilità di una partecipazione numericamente più ampia. Tuttavia, gruppi eccessivamente numerosi avrebbero potuto compromettere la qualità della ricerca partecipata, rendendo più complessa la mediazione della discussione e la raccolta dei dati. Inoltre, in relazione ai tempi e alle risorse disponibili, non è stato possibile prevedere lo svolgimento della ricerca con più gruppi; si è pertanto ritenuto necessario contenere il numero dei partecipanti, al fine di garantire condizioni adeguate di partecipazione e di produzione di conoscenza all'interno dell'unico gruppo coinvolto.

Sulla base dei criteri appena descritti, per l'individuazione dei partecipanti si è proceduto attivando una collaborazione temporanea con un ente accreditato dal Comune che si occupa di riqualificazione territoriale e sociale: Olbia Community Hub. Si è deciso di contattare formalmente l'hub - tramite indirizzo di posta elettronica ufficiale - con la proposta di attivare una collaborazione. A seguito di un colloquio conoscitivo per la presentazione dettagliata del progetto di ricerca, l'ente si è rivelato interessato a collaborare in quanto affine con gli obiettivi della ricerca proposta. Il Community Hub ha messo a disposizione l'utilizzo di una delle sue sale per svolgere la ricerca-azione partecipata e ha svolto il ruolo di mediatore per l'individuazione delle persone interessate a partecipare. Si è deciso insieme di utilizzare il mezzo della locandina per pubblicizzare l'evento. Per i motivi scritti sopra, per controllare il limite di partecipanti, si è deciso di inserire un Qrcode tramite il quale le persone si sarebbero potute iscrivere. Questo metodo è risultato inefficace, sono state raccolte poche iscrizioni (totali: 2). Di conseguenza l'evento è stato rimandato a qualche mese dopo e si è deciso di optare per una partecipazione aperta e libera senza bisogno di effettuare un'iscrizione preventiva. Questa opzione è risultata efficace in quanto hanno partecipato un totale di otto persone.

Il campionamento del secondo gruppo è avvenuto secondo un metodo non probabilistico di tipo volontario, con un processo di auto-selezione dei partecipanti mediato da un attore territoriale attivo nel contesto di studio. Le caratteristiche delle persone che hanno partecipato alla seconda fase del laboratorio sono risultate coerenti con quanto previsto dal disegno di ricerca: eterogenee per età (dai 25 ai 70 anni) e per status (insegnanti, ex insegnanti, genitori, persone interessate allo sviluppo sociale del territorio e alle tematiche educative). Il numero dei partecipanti e le loro caratteristiche

sono risultati coerenti con quanto previsto dal metodo qualitativo, per cui l'obiettivo non è avere rappresentatività ma pluralità di sguardi e di esperienze sul territorio.

Dopo aver chiarito il metodo e il percorso effettivo di campionamento sulla popolazione e i campioni selezionati, si procederà con il descrivere le fasi operative previste dal disegno della ricerca e realizzate sul campo. Ogni fase è stata costruita coerentemente con gli obiettivi della ricerca, i metodi, gli strumenti di raccolta e le risorse disponibili.

2.3.2. Articolazione operativa della raccolta dei dati

Nella presentazione del campione si è accennato alla progettazione di due fasi distinte della ricerca, ognuna con una tipologia di partecipanti differenti: gruppo di studenti e gruppo di adulti. La distinzione origina dall'esigenza di creare due spazi di dialogo differenti in modo da favorire l'emergere di molteplici esperienze per via della variabile generazionale. Quindi, punti di vista diversi sul territorio e differenti idee implicite sull'educazione e, di conseguenza, sui luoghi educativi. L'obiettivo è capire se ci sono delle effettive divergenze generazionali e, in tal caso, discuterle in sede di analisi dei risultati. Si procederà ora con l'articolazione operativa delle due fasi e gli eventuali limiti della ricerca.

Incontri con le classi

La prima fase prevede il coinvolgimento degli studenti e delle studentesse delle classi la cui scuola ha mediato per la loro partecipazione. Si ricordano essere:

- Classe 2[^] → indirizzo Scientifico tradizionale, 12 partecipanti
- Classe 3[^] → indirizzo delle Scienze Umane, 19 partecipanti
- Classe 4[^] → indirizzo delle Scienze Umane, 13 partecipanti

Ogni classe ha partecipato singolarmente al progetto di ricerca, sia per questioni legate al gruppo "naturale" sia per mantenere un numero adeguato alle discussioni guidate.

Con ogni classe si è svolto un incontro da due ore. Per la seconda e la terza è stata utilizzata l'aula scolastica, mentre per la quarta l'incontro è avvenuto presso il Community Hub di Olbia. Ogni incontro è stato strutturato sulla base dei medesimi obiettivi conoscitivi, di apprendimento e educativi e, di conseguenza, anche delle medesime metodologie. Sul campo, sono state apportate alcune piccole modifiche rispetto alle modalità di realizzazione (ad esempio sulla comunicazione delle domande stimolo oppure sulla cronologia delle fasi), poiché al cambiare del gruppo classe e con

l'esperienza accumulata insorgevano problemi, domande e/o condizioni differenti. Tuttavia, prima di descrivere il processo della ricerca, si esporranno gli obiettivi specifici, le metodologie che hanno guidato questa prima fase.

Innanzitutto, è necessario distinguere tra obiettivi di apprendimento/educativi e conoscitivi. I primi riguardano in maniera più mirata il cambiamento individuale e sociale dei partecipanti, i secondi, integrandosi ai primi, riguardano la costruzione della conoscenza per la ricerca.

Gli obiettivi di apprendimento e educativi sono i seguenti:

- Sviluppare competenze e conoscenze geografiche: comprendere i concetti di convenzionalità nella rappresentazione cartografica, punto di vista sul mondo e di territorialità; riflettere sull'uso del territorio e sulle modalità della sua rappresentazione;
- Saper riconoscere e rappresentare gli spazi significativi della propria quotidianità;
- Riflettere sulle diverse dimensioni dei luoghi: simbolica e relazionale;
- Utilizzare un linguaggio grafico e simbolico per raccontare la propria esperienza sul territorio;
- Riflettere e discutere con i pari su cosa significhi "fare scuola" e immaginare un luogo diverso dall'edificio scolastico.

Gli obiettivi conoscitivi, coerentemente con quanto dichiarato nel paragrafo 2.1.1. sono i seguenti:

- 1) comprendere se il territorio riveste un ruolo attivo nel processo educativo;
- 2) individuare possibilità educative per la scuola nel territorio a partire dai bisogni degli studenti e delle studentesse, quindi ipotizzare nuovi processi di ri-territorializzazione.

A partire dai principi della ricerca-azione partecipata si è scelto di adottare le seguenti metodologie didattiche e educative specifiche per il perseguimento dei suddetti obiettivi:

- Apprendimento induttivo: osservazione partecipata di mappe geografiche per riflettere sulle loro caratteristiche;
- Gioco rompighiaccio di presentazione: condivisione del proprio nome e di un elemento simbolico del luogo da cui si proviene ("dimmi di dove sei senza dirti di dove sei")
- Educazione esperienziale: riflessione individuale sulla percezione del territorio;

- Lavoro simbolico e creativo di costruzione della mappa di comunità: esplorare, disegnare e rappresentare relazioni tra persone e spazi;
- Apprendimento cooperativo: discutere, ideare e motivare in piccoli gruppi la scelta di un luogo alternativo “per fare scuola”;
- Discussione guidata: momenti di racconto e condivisione per dare significato ai luoghi scelti.

Sulla base degli obiettivi e delle metodologie didattiche e educative la strategia adottata prevede due momenti distinti ma continuativi. Tuttavia, ai fini di questo lavoro, si presenterà nel dettaglio solo l’attività finalizzata alla costruzione della mappa e alla discussione dei luoghi emersi; mentre, nel seguente quadro sinottico sono riportate informazioni generali su entrambe le attività (tabella 3).

Tabella 3. Quadro sinottico delle attività svolte nella prima fase della ricerca

	Cosa	Come
1	Presentazione del progetto e conoscenza dei partecipanti, introduzione agli elementi cartografici (punto di vista, convenzionalità) e al concetto di territorio.	Gioco rompighiaccio, osservazione di mappe geografiche, discussione guidata per interpretazione delle mappe.
2	Costruzione della mappa.	Domande stimolo, riflessione individuale, rappresentazione grafica, discussione tra pari e condivisione in plenaria.

Il processo di costruzione della mappa è il momento più rilevante per comprendere la strategia adottata ai fini della rilevazione dei dati. L’attività prevede l’alternarsi di momenti di riflessione e lavoro individuale con momenti di scambio e/o confronto tra pari.

A ogni studente e studentessa vengono distribuiti un foglio A4 e una matita e chiesto di disegnare i “contorni” dello spazio entro cui si svolge la loro quotidianità. Questa consegna rende accessibile l’attività anche per coloro che sono pendolari e che potrebbero non avere nessun rapporto con la città di Olbia, oltre a quello scolastico. Inoltre, a livello conoscitivo, favorisce l’esplorazione di luoghi limitrofi alla città e del rapporto tra studenti pendolari e la città di studio. Una volta che ogni studente ha delineato i “propri contorni” in maniera approssimativa e non definitiva, seguono una serie di domande-criterio per guidare la narrazione grafica del proprio spazio vissuto. Per ogni domanda, lo

studente deve pensare ad un massimo di tre luoghi che corrispondono al criterio, inserirlo nella mappa, costruire una legenda e scrivere una breve motivazione sul retro del foglio (inizialmente questa era prevista solo in relazione all'ultima fase, ma dopo una prima sperimentazione è emersa la necessità di estendere la consegna a tutte le fasi). Le domande-criterio sono state poste nel seguente ordine:

- *Dove porteresti qualcuno che è qui per la prima volta?* Questa domanda ha la funzione di far emergere i luoghi considerati identitari e che possono essere ritenuti un simbolo della città.
- *Dove porteresti una persona che consideri tua amica?* Questa domanda ha la funzione di far emergere i luoghi particolarmente significativi in termini di valore affettivo e relazionale.
- *Dove ti sei sentito curioso e/o nella situazione di star imparando qualcosa?* Questa domanda ha la funzione di far emergere i luoghi in cui si sono vissute esperienze particolarmente significative in termini di apprendimento e cambiamento.

Una volta che ognuno ha completato la propria mappa con luoghi, legenda e motivazioni, si formano piccoli gruppi di confronto sulle mappe. Ogni studente dovrà condividere con i pari i luoghi scelti e le motivazioni annesse; osservare se ci sono scelte in comune, e nel caso se queste rispondono a criteri diversi. L'obiettivo è quello di favorire la condivisione tra pari del proprio punto di vista sul territorio.

L'attività prosegue con un lavoro cooperativo mantenendo i gruppi precedentemente formati. Ogni gruppo deve decidere insieme un solo luogo e confrontarsi sulle motivazioni in risposta alla seguente domanda-criterio:

- *Immaginate che io sia la dirigente scolastica o una vostra insegnante e vi dicessi che da domani una volta alla settimana farete scuola in un luogo diverso dall'edificio scolastico e che voi potrete sceglierlo, quale scegliereste e perché?* Questa domanda ha lo scopo di esplorare più livelli conoscitivi: il significato di "fare scuola", luoghi possibili per l'educazione e possibilità di riterritorializzazione.

Dopo che ogni gruppo individua un luogo per "fare scuola" lo condivide in plenaria e se ne discutono le motivazioni e la fattibilità.

Il prodotto finale su cui si concentrerà l'analisi dei dati è costituito dalle mappe costruite da ciascuno studente e da ciascuna studentessa, intese come rappresentazioni

grafiche dei significati personali e, in parte, collettivi attribuiti al territorio studiato. In questa parte della ricerca si è scelto di dedicare uno spazio specifico alla riflessione individuale, al fine di consentire ai partecipanti di avvicinarsi gradualmente all'oggetto conoscitivo e di affrontare le successive fasi di confronto e scambio con i pari con una maggiore consapevolezza.

Per quanto riguarda le domande-stimolo si è optato per una formulazione aperta che rimandi indirettamente ai criteri decisi in fase di disegno della ricerca, questa scelta comporta sia dei vantaggi che dei limiti. Chiedere “dove porteresti un amico?” è diverso rispetto al chiedere “quali sono i luoghi della socializzazione e della relazione?”. Nel primo caso è possibile evocare con più facilità luoghi significativi in quanto rimanda subito al piano dell'esperienza personale; nel secondo, sarebbe richiesto di pensare prima ai concetti di relazione e di socializzazione, poi ai luoghi che questi concetti evocano. Optare per la prima formulazione comporta però un limite per la ricerca partecipata: è il ricercatore che decide a priori quali categorie interpretative utilizzare per stabilire quando un luogo è educativo.

In relazione all'approccio metodologico della ricerca-azione partecipata, l'attività attraversa le diverse fasi previste dal metodo – identificazione dell'oggetto conoscitivo, discussione e individuazione di proposte o ipotesi di azione – senza tuttavia approfondirle in modo sistematico. Coerentemente con questa impostazione, nella fase di analisi dei dati l'attenzione sarà rivolta esclusivamente agli obiettivi conoscitivi ed esplorativi della ricerca, e non alla valutazione di eventuali processi di cambiamento sociale e/o individuale attivati dall'esperienza.

Incontro aperto alla comunità

La seconda fase della ricerca prevede il coinvolgimento del secondo campione, ovvero il gruppo di otto persone che si occupano a livello formale e/o informale di educazione e che posseggono il domicilio a Olbia. Nello specifico hanno partecipato alla ricerca le seguenti categorie di attori sociali: insegnanti, ex insegnanti, genitori, cittadini interessati al tema e uno studente universitario.

Con il gruppo si è svolto un solo incontro da due ore presso una sala messa a disposizione dal Community Hub di Olbia. Prima di descrivere il processo della ricerca, si esporranno gli obiettivi specifici e le metodologie che hanno guidato questa prima fase.

Coerentemente con il metodo della ricerca-azione partecipata si distinguono gli obiettivi di cambiamento sociale e individuale da quelli conoscitivi.

Gli obiettivi di cambiamento sociale ed individuale sono:

- Riflettere sulla prioria idea implicita di “educazione”;
- Discutere con altri cittadini della forma territoriale dell’azione educativa;
- Riflettere sul personale e collettivo rapporto con il territorio.

Gli obiettivi conoscitivi, coerentemente con quanto dichiarato nel paragrafo 2.1.1. sono:

- esplorare, a partire dal punto di vista dei partecipanti, se e in che modo alcuni spazi del territorio possano essere riconosciuti come luoghi educativi e potenzialmente capaci di sostenere o integrare l’azione della scuola.
- individuare possibilità educative nel territorio non ancora utilizzate a partire dai bisogni dei cittadini e delle cittadine, quindi ipotizzare nuovi processi di riterritorializzazione.

La raccolta dei dati è stata dunque concepita come un processo esplorativo e partecipativo, finalizzato a far emergere rappresentazioni, significati ed esperienze legate ai luoghi vissuti. In continuità con i principi della ricerca-azione partecipata, la strategia metodologica adottata ha previsto l’alternanza di momenti di riflessione individuale e momenti di confronto collettivo, articolandosi in due fasi principali: una fase riflessiva e una fase operativa.

La fase riflessiva ha avuto la funzione di accompagnare i partecipanti nell’avvicinamento all’oggetto conoscitivo della ricerca, ossia il concetto di educazione e la sua relazione con i luoghi del territorio. Considerata la natura situata e plurale del concetto di educazione, fortemente influenzato dai contesti socioeconomici, culturali e storici di riferimento, si è scelto di non proporre una definizione teorica univoca, ma di sollecitare una riflessione individuale preliminare. A ciascun partecipante è stato chiesto di interrogarsi autonomamente sulla base di alcune domande-stimolo (ad esempio: che cos’è l’educazione, a chi è rivolta, quali sono i suoi fini, chi la esercita e attraverso quali modalità), con la possibilità di prendere appunti personali. Questo momento non prevedeva una restituzione immediata in plenaria, ma era finalizzato a favorire un ingresso graduale e consapevole nel tema, consentendo ai partecipanti di esplicitare, almeno a livello individuale, le proprie rappresentazioni prima di confrontarsi con quelle altrui. Dal punto di vista metodologico, tale scelta risponde all’esigenza di ridurre il più

possibile l'imposizione di categorie interpretative da parte della ricercatrice nelle fasi iniziali della ricerca, lasciando spazio all'emergere di significati situati e soggettivi.

La fase operativa è stata progettata come il principale dispositivo di raccolta dei dati ed è stata finalizzata alla costruzione condivisa di una mappa dei luoghi educativi del territorio. I materiali utilizzati comprendevano un cartellone di grandi dimensioni per la restituzione collettiva, pennarelli di colori differenti e fogli individuali per la riflessione e la prima individuazione dei luoghi. L'attività si è articolata in quattro momenti successivi, strutturati secondo una procedura ricorrente ma differenziati dai criteri di esplorazione. In ciascun momento, ai partecipanti è stato chiesto di individuare uno o più luoghi del territorio, senza vincoli rispetto alla loro natura istituzionale o informale, riconoscendone il significato in relazione a uno specifico criterio. È stato esplicitato che uno stesso luogo poteva emergere in più fasi, al fine di evidenziare eventuali sovrapposizioni tra le diverse dimensioni analizzate.

Nel primo momento, i partecipanti sono stati invitati a individuare i luoghi ritenuti educativi sulla base della propria idea di educazione, quindi riflettendo sulle motivazioni di tale attribuzione. Successivamente ogni luogo veniva condiviso in plenaria e riportato in una mappa collettiva.

Le due fasi successive hanno riproposto la medesima struttura procedurale, chiedendo di individuare:

- i luoghi ritenuti culturali, intesi come spazi di produzione culturale;
- i luoghi di incontro e socializzazione, con particolare attenzione alle pratiche giovanili;

In ciascuna fase, l'eventuale coincidenza tra i luoghi emersi veniva segnalata attraverso un codice cromatico, permettendo di visualizzare graficamente la compresenza di più funzioni attribuite a uno stesso spazio. Questa scelta metodologica ha consentito di mettere in evidenza la complessità e la multidimensionalità dei luoghi e del concetto stesso di "educazione".

La decisione di procedere a partire dall'idea personale di educazione per giungere progressivamente alle categorie individuate a priori dalla ricercatrice (cultura e socializzazione) rispondeva all'esigenza di esplorare, insieme ai partecipanti, la tesi secondo cui un luogo può essere considerato educativo nella misura in cui favorisce la produzione culturale e la socializzazione. Per questa ragione, a differenza di quanto avvenuto nella prima fase della ricerca con gli studenti, si è scelto di adottare una

formulazione delle domande che, pur mantenendo un carattere aperto, rimandasse in modo esplicito ai criteri definiti in fase di disegno della ricerca.

Inoltre, la scelta di co-costruire la mappa su un unico piano di lavoro condiviso (il cartellone) ha favorito la discussione tra i partecipanti in ciascuna fase-criterio, rafforzando la dimensione dialogica e negoziale del processo. Un'ulteriore differenza rispetto all'incontro con gli studenti è la decisione di non sollecitare direttamente l'individuazione di luoghi con potenziale educativo. Tale scelta metodologica era finalizzata a osservare se, all'interno di una discussione libera e non orientata alla progettazione, emergessero spontaneamente proposte o ipotesi di azione a partire da problemi o criticità percepite nel territorio.

Il ruolo della ricercatrice è consistito maggiormente nel mediare la discussione al fine di orientare i partecipanti a mantenere il focus sull'oggetto della ricerca. A differenza della prima fase, in cui il dispositivo privilegiava una forte dimensione individuale e grafica, in questa seconda fase la costruzione della mappa ha assunto fin dall'inizio una dimensione collettiva e discorsiva, infatti, il prodotto finale su cui si concentrerà l'analisi dei dati è la mappa costruita collettivamente.

In relazione all'approccio metodologico della ricerca-azione partecipata, l'attività attraversa le diverse fasi previste dal metodo – identificazione dell'oggetto conoscitivo, discussione e individuazione di proposte o ipotesi di azione – senza tuttavia approfondirle in modo sistematico e progettuale. Coerentemente con questa impostazione, nella fase di analisi dei dati l'attenzione sarà rivolta esclusivamente agli obiettivi conoscitivi ed esplorativi della ricerca, e non alla valutazione di eventuali processi di cambiamento sociale e/o individuale attivati dall'esperienza.

I dati raccolti nelle due fasi – incontri con le classi e incontro aperto alla comunità – verranno analizzati in un primo momento singolarmente e poi si procederà con un'analisi che le porrà in dialogo. L'obiettivo è quello di esplorare le possibili differenze generazionali e avere quindi una visione più ampia della percezione del territorio da parte della comunità. Prima di procedere con la presentazione e l'interpretazione dei dati raccolti si dedicherà il paragrafo successivo ad una descrizione argomentata delle tecniche di analisi dei dati adottate.

2.3.3. Tecniche di analisi dei dati

Una volta raccolti tutti i dati, per la loro analisi si utilizzeranno tecniche specifiche scelte sulla base dell'orientamento epistemologico adottato. Per una comprensione dei

dati qualitativi occorre procedere con tecniche di tipo interpretativo. Per farlo ci si avvarrà di categorie interpretative costruite a posteriori, oltre a quelle preliminarmente costruite in fase di disegno. Il percorso interpretativo prevede tre momenti principali:

- 1) Analisi dei dati prodotti con gli studenti e le studentesse;
- 2) Analisi dei dati prodotti con la comunità;
- 3) Confronto tra le due esperienze.

Una prima analisi presenterà i luoghi scelti dagli studenti secondo i criteri delle domande-stimolo poste in fase di raccolta: “relazione/socializzazione”, “apprendimento/curiosità” e “simboli/identità”. Per ciascuna categoria verranno posti quesiti specifici a supporto dell’interpretazione, ad esempio: “I luoghi considerati relazionali svolgono effettivamente questa funzione o sono stati scelti arbitrariamente dagli studenti?”, “Quali luoghi informali o non formali sono stati selezionati per raccontare esperienze di apprendimento? In che rapporto stanno con i luoghi formali?”, e “Come si caratterizzano i luoghi scelti per ‘fare scuola’ e quali sono le motivazioni alla base della scelta?”. Saranno considerate anche eventuali scelte ricorsive e le relative motivazioni.

Attraverso l’utilizzo di categorie interpretative costruite a posteriori, come “luoghi residuali”, “formali”, “informali” e “non formali”, sarà possibile analizzare la tipologia dei luoghi in relazione alla loro funzione e al significato attribuito dagli studenti. Queste categorie consentono di distinguere i luoghi in base al loro riconoscimento istituzionale, alla funzione sociale e al ruolo nell’apprendimento.

Particolare attenzione sarà riservata alle mappe degli studenti pendolari, al fine di comprendere eventuali legami con la città, e a verificare se la scuola abbia contribuito a creare tali legami. I luoghi scelti dai pendolari saranno confrontati con quelli dei residenti, con lo scopo di evidenziare particolari differenze di significato rilevanti per la ricerca.

Infine, si presterà specifica attenzione ai luoghi alternativi per “fare scuola” e alle motivazioni alla base delle scelte, al fine di cogliere le potenzialità educative implicite e concrete che gli studenti attribuiscono a tali contesti.

La seconda fase di analisi avrà in oggetto la mappa collettiva prodotta durante l’incontro aperto alla comunità. Anche in questo caso si analizzeranno i luoghi considerati educativi dal gruppo in relazione alle categorie costruite a priori “relazione/socializzazione” e “simboli/cultura”; ed al rapporto tra le categorie a posteriori come “formale”, “non formale” e “informale”. Nel caso in cui siano emerse da parte del

gruppo criticità, problematiche ed eventuali proposte di miglioramento, verranno riportate e discusse criticamente; così come anche gli eventuali punti di forza.

Nella terza fase si metteranno in dialogo i risultati emersi dalle due analisi al fine di evidenziare possibili convergenze e divergenze. L'interpretazione dei dati sarà inoltre orientata da alcune domande trasversali, finalizzate a mettere in relazione i luoghi emersi con gli obiettivi conoscitivi della ricerca, interrogando il ruolo attivo del territorio nel processo educativo, le eventuali tensioni tra razionalità educativa e razionalità territoriale e le possibilità di valorizzazione educativa non ancora espresse. Alcune domande potrebbero essere le seguenti:

- I luoghi educativi emergono come esterni alla scuola o come prolungamento informale dell'esperienza scolastica?
- Emergono luoghi percepiti come educativi ma non valorizzati dalle politiche territoriali?
- Quali bisogni educativi emergono implicitamente dalle motivazioni dei partecipanti? In che modo i luoghi proposti per "fare scuola" suggeriscono una diversa idea di educazione (tempi, relazioni, contenuti)?
- I luoghi scelti per "fare scuola" sono compatibili con l'organizzazione scolastica attuale o ne mettono in discussione i presupposti?

Per facilitare la presentazione dei dati si utilizzerà lo strumento di rappresentazione cartografica QGIS al fine di mettere in evidenza i luoghi di cui si sta discutendo e i significati a loro associati.

3. Analisi dei dati

La ricerca sul campo è avvenuta in più fasi, in ognuna delle quali sono stati coinvolti partecipanti differenti: nella prima tre classi di un liceo presente nel territorio, nella seconda la comunità in generale. Ogni classe ha partecipato singolarmente, per questo motivo verranno presentati prima i dati prodotti da ciascuna classe e poi questi verranno raggruppati e interpretati con l'ausilio delle medesime categorie. Per quanto riguarda invece i dati prodotti dalla comunità, quindi da un solo gruppo, questi verranno presentati e analizzati direttamente nel loro insieme.

Ai fini della ricerca, l'analisi dei dati raccolti è strutturata in tre momenti specifici: analisi delle mappe degli studenti e della mappa prodotta dalla comunità, confronto delle due esperienze. Nella sezione che segue si procederà con il presentare e l'interpretare i dati prodotti dalle classi.

3.1. Le mappe delle studentesse e degli studenti

3.1.1. Presentazione dei luoghi

Ogni studente di ciascuna classe coinvolta ha prodotto una mappa personale che racconta il volto educativo della città dal proprio punto di vista. La narrazione è stata guidata da alcune domande stimolo, basate su criteri appositi scelti dalla ricercatrice di cui si è già argomentato (2.1.1 - 2.1.3):

1. Luoghi identitari e simbolici: *Dove porteresti qualcuno che è qui per la prima volta?*
2. Luoghi relazionali e affettivi: *Dove porteresti una persona che consideri tua amica?*
3. Luoghi stimolanti e di apprendimento: *Dove ti sei sentito curioso e/o nella situazione di star imparando qualcosa?*
4. Luoghi possibili per "fare scuola": *Immaginate che io sia la dirigente scolastica o una vostra insegnante e vi dicessi che da domani una volta alla settimana farete scuola in un luogo diverso dall'edificio scolastico e che voi potrete sceglierlo, quale scegliereste e perché?*

Nelle tabelle (A, B, C) sono riportati tutti i luoghi scelti da ciascuna classe in risposta ai primi tre criteri posti dalla ricercatrice. Nelle tabelle sono presenti il totale degli studenti ed eventuali pendolari; il numero dei luoghi scelti per ciascun criterio; il totale dei luoghi nominati da ogni classe. Inoltre, quando un luogo è stato scelto più volte è presente un numero che ne indica la quantità. L'ordine con cui sono riportati in tabella è il seguente: nella prima fascia sono presenti i luoghi scelti per tutti e tre i criteri, nella

seconda quelli che si ripetono in due criteri, mentre nella terza quelli che sono stati nominati solo per un criterio (ogni fascia è separata da una riga più spessa). Nella tabella D sono presenti i primi dieci luoghi scelti per criterio prendendo in considerazione il totale delle scelte effettuate da tutte e tre le classi. In tabella E sono riportate le risposte all'ultima domanda (luoghi per "fare scuola").

Le motivazioni alla base delle scelte verranno presentate in un secondo momento in quanto, non tutti ne hanno fornito una. Infatti, per l'analisi dei dati si prenderanno in considerazione principalmente i luoghi di cui è stata fornita una motivazione e che sono stati scelti più volte. A seguire la presentazione dei luoghi.

Tabella A. Luoghi scelti dagli studenti e studentesse della Classe 3[^].

Luoghi identitari e simbolici Tot. luoghi: 26	Luoghi relazionali e affettivi Tot. luoghi: 37	Luoghi stimolanti e per l'apprendimento Tot. luoghi: 27
Museo (2 di cui 1*)	Museo	Museo (2)
Molo Brin	Molo Brin	Molo Brin
Parco Fausto Noce (2 di cui 1*)	Parco Fausto Noce (5 di cui 1*)	Parco Fausto Noce
Spiaggia (2)	Spiaggia	Spiaggia (4)
Spiaggia di Pittulongu (3)	Spiaggia di Pittulongu (5)	Spiaggia di Pittulongu
Nuraghe San Pietro (Torpè)*	Nuraghe San Pietro (Torpè)*	
Centro commerciale (4 di cui 1*)	Centro commerciale (4 di cui 1*)	
Bar Principe Umberto	Bar Principe Umberto (2)	
Sala giochi	Sala giochi	
Gelateria	Gelateria (2)	
Bar (Torpè)*	Bar Bua*	
Bar (Posada)*	Bar (Posada)*	
Lungomare (7)	Lungomare	
Centro della città*	Passeggiata del centro (4)	
Spiaggia Capo Ceraso	Spiaggia Capo Ceraso	
Tavolara	Viaggio per Tavolara	
Piazza Nassirya	Piazza Nassirya	
Castello della Fava (Posada)*		Centro storico (Posada)* Castello della Fava (Posada)*

Campo da calcio (Budoni)*		Campo da calcio (2)
Anfiteatro Porto Rotondo		Anfiteatro Porto Rotondo
Belvedere (Porto Ottiolu) *		Belvedere (Porto Ottiolu) *
Lago del Coghinas (Oschiri)*		Lago del Coghinas (Oschiri)*
Cinema (2*)	Cinema (4 di cui 2*)	
	Barcellona	Barcellona (Legame affettivo)
	Casa (5)	Casa (5)
	Reperti punici*	Reperti punici*
Chiesa di San Smplicio (3)	Discoteca Villa pascià	Palestra
Museo del vino (Berchidda)*	Valliciola (Limbara)*	Air Sporting Club (2)
Giardino delle farfalle (Berchidda)*	Kebabberia	Villa Chiara
Erula *	Giardinetti (Posada)*	Scuola (11 di cui 1 pendolare*)
	Angolo piazza (Berchidda)*	Scuola dell'infanzia
	Parchetto (Posada)*	Sede Scout
	Cancello della Crai	Casa dei nonni (3)
	Panchina del lungomare	Casa di amici (3)
	Piazzetta davanti UniTre	Scuola media
	La cava di zona Bandinu	Asilo nido
	La roccia	Italia in generale
	Madonnina (2)	Egitto (Viaggio di famiglia)
	Spot (2)	Romania (luogo di origine)
	Piazzetta Hotel	Nessuno (1)
	Aeroporto	
	Spiaggia Lo squalo	
		Tot. luoghi: 61 di cui 37 a Olbia Tot. stud.: 19 di cui 4 pendolari *studenti pendolari

Tabella B. Luoghi scelti dagli studenti e studentesse della Classe 4[^]

Luoghi identitari e simbolici Tot. luoghi: 12	Luoghi relazionali e affettivi Tot. luoghi: 12	Luoghi stimolanti e per l'apprendimento Tot. luoghi: 14
Spiaggia (5)	Spiaggia (5)	Spiaggia (5)
Lungomare (2)	Lungomare	Lungomare (4)

Parco Fausto Noce	Parco Fausto Noce (3)	Parco Fausto Noce (4)
Centro (3)	Centro (3)	
Bar (2 di cui 1*)	Bar (6 di cui 4*)	
	Parcheggio (strada chiusa)	Parcheggio (strada chiusa)
	Enas*	Enas*
	Casa	Casa (2)
	Quartiere	Quartiere
	La propria camera	Se stessi
Spiaggia Stintino (Sassari)*	Campo da calcio	Gli altri
Bosco*	Laghetto*	Strada
Limbara (Tempio)*		Nessuno (2)
Paesi caratteristici*		Torre Eiffel (viaggio di famiglia)
Campagna*		Giappone (viaggio di famiglia)
Chiesa di San Paolo		Marocco (luogo di origine)
Spiaggia Capo Coda Cavallo*		Roma (2) (luogo di origine)
		Tot. luoghi: 26 di cui 13 a Olbia Tot. studenti: 13 di cui 3 pendolari *studenti pendolari

Tabella C. Luoghi scelti dagli studenti e studentesse della Classe 2[^].

Luoghi identitari e simbolici Tot. luoghi: 13	Luoghi relazionali e affettivi Tot. luoghi: 13	Luoghi stimolanti e per l'apprendimento Tot. luoghi: 11
Parco Fausto Noce (5)	Parco Fausto Noce (4)	Parco Fausto Noce
Lungomare (5)	Lungomare (9)	
Centro (4)	Centro	
Spiaggia (3)	Spiaggia	
Museo		Museo (2)
	Casa (3)	Casa (2)
Spiaggia di Bados (3)	Sala giochi	Acquedotto romano
Chiesa di San Simplicio (8)	Cinema	Scuola primaria (3)
Chiesa di San Paolo	Centro commerciale (2)	Scuola
Chiesa di San Michele	Olbia Mare	Piazza Nassirya

Spiaggia di Porto Istana	Piazza Nassirya	Vela*
Piscine di Molara*	Campo da calcio (2)	Miniere di Iglesias (gita scolastica)
Baia di Budoni*	Piscine di Molara*	Musei di Napoli (gita scolastica)
Castello della Fava (Posada)*	Porto Ottiolu (Budoni)*	Casa dei nonni*
		Nessuno (2)
		Tot. luoghi: 30 di cui 21 a Olbia Tot. stud.: 12 di cui 1 pendolare *studenti pendolari

Tabella D. 10 luoghi maggiormente nominati per ogni criterio

	Identitari/simbolici	Relazionali	Curiosità/apprendimento
1	Spiagge (21)	Luoghi residuali* (16)	Scuola** (17)
2	Lungomare (14)	Spiaggia (15)	Casa*** (14)
3	Chiesa San Simplicio (11)	Parco Fausto Noce (12)	Spiaggia (11)
4	Bar (8)	Bar (12)	Nessuno****(11)
5	Centro storico (8)	Lungomare (11)	Sport (7)
6	Parco Fausto Noce (7)	Casa (10)	Parco Fausto Noce (5)
7	Centro commerciale (4)	Centro storico (8)	Museo (4)
8	Museo (3)	Centro Commerciale (6)	Strada (4)
9	Cinema (2)	Cinema (5)	Luoghi di origine (3)
10		Campo da calcio (3)	Reperti archeologici (2)

*luoghi “residuali”: la cava di zona bandinu, la roccia, Madonnina, Spot, piazzetta dell’hotel, cancello della Crai, panchina, piazzetta davanti UniTre, parchetto, angolo della piazza, giardinetti, strada chiusa, parcheggio, quartiere in generale, laghetto, Olbia mare.

**tra cui scuola secondaria di secondo grado (12 volte), scuola secondaria di primo grado (1 volta), scuola primaria (3 volte), scuola infanzia (1 volta).

***tra cui casa propria (9 volte) e casa dei nonni o altri parenti (5 volte).

****tra cui 4 che hanno esplicitato “nessun luogo”, 6 hanno scelto solo luoghi fuori regione, 1 persona ha fatto riferimento solo a una gita scolastica.

Tabella E. Luoghi per “fare scuola” scelti da tre gruppi di ciascuna classe.

Classe 3[^]	Museo (non quello di Olbia)	Aeroporto (x2)	Spiaggia
Classe 4[^]	Lungomare	Parco Fausto Noce	Spiaggia
Classe 2[^]	Giappone	Aeroporto	Parco Fausto Noce

Prima di presentare le motivazioni alla base delle scelte fatte dagli studenti e di procedere con la selezione dei luoghi e la loro analisi, è necessario fare delle osservazioni iniziali sulla tipologia di dati raccolti.

Innanzitutto, è possibile notare che in tutte e tre le classi sono stati evocati luoghi non presenti nella città di Olbia. La prima ragione, già considerata nel disegno di ricerca, è la presenza di studenti e studentesse pendolari. Analizzando questa categoria, emergono le seguenti osservazioni:

- Sono stati nominati una sola volta quattro luoghi presenti a Olbia per la categoria “identitari/simbolici: Cinema, Centro commerciale, Parco Fausto Noce, Museo;
- Sono stati nominati da una sola persona quattro luoghi presenti a Olbia per la categoria “relazionali/affettivi”: Cinema, Centro commerciale, Parco Fausto Noce, Bar Bua;
- Sono stati nominati una sola volta due luoghi presenti a Olbia per la categoria “curiosità/apprendimento”: Scuola e Reperti punici.

Inoltre, è possibile osservare come anche studenti che vivono a Olbia non hanno nominato luoghi presenti nella città per rispondere a quest’ultima categoria: quattro studenti lo dichiarano esplicitamente con “nessun luogo”; altri sei nominano città o Stati che hanno visitato in occasione di viaggi familiari, mentre una persona non ha inserito alcun luogo; in due casi vengono nominate le gite scolastiche.

L’altra ragione per cui è emersa l’esigenza di nominare luoghi non presenti nel territorio è la presenza di vissuti di migrazione di prima o seconda generazione (tre casi), anche questo è emerso in particolare nella categoria “curiosità/apprendimento”. Anche nella categoria “per fare scuola” emergono due luoghi non presenti nel territorio di Olbia. Queste osservazioni si discuteranno man mano che verranno presentati anche i significati che sono stati condivisi per ciascun luogo dagli studenti e dalle studentesse.

3.1.2. Interpretazione dei luoghi

Come si è detto, non per tutti i luoghi nominati è stato reso esplicito il motivo. Tuttavia, saranno oggetto di analisi anche i luoghi sprovvisti di motivazione personale, poiché, rispondendo alle domande-criterio, posseggono comunque un significato. Perciò il processo di interpretazione avverrà su due livelli: tutti i luoghi verranno analizzati a partire dal criterio entro cui sono stati nominati (identitari, relazionali, apprendimento);

altri (quelli di cui è stata fornita la motivazione) verranno interpretati tenendo integrati i due livelli criterio/significato personale.

Di seguito si procederà con la presentazione dei luoghi di cui è stato esplicitato il significato personale attraverso delle tabelle divise per criterio/domanda (tabelle F, G, H, I). Per ogni tabella, seguirà una discussione dei dati specifica. I primi tre momenti della ricerca, finalizzati al racconto dei luoghi ritenuti identitari, relazionali e per l'apprendimento sono avvenuti attraverso una narrazione individuale frutto di esperienze personali. Tuttavia, osservando le mappe nel loro insieme emergono tematiche e luoghi ricorrenti, fatto che consente di restituire un racconto plurale e collettivo.

Il primo criterio/domanda oggetto di analisi è “Luoghi identitari e simbolici: *Dove porteresti qualcuno che è qui per la prima volta?*” (tabella F).

Tabella F. Luoghi identitari e significati personali

Parco Fausto Noce	Per vedere la natura ; Legame affettivo; Spazio verde della città; È tranquillo e vivace; Per passaggiare .
Spiaggia	Il punto forte della nostra città ; Chi viene a Olbia viene spesso apposta per le spiagge; È rilassante anche in inverno; Dà un senso di serenità ; Luogo naturale, turistico e bello .
Lungomare	Luogo turistico ; Per fare una passaggiata generica ; Locali vista mare; Per vedere il golfo di Olbia .
Museo	Interessante e istruttivo .
Chiesa San Simplicio	Per vedere la chiesa; Ha una storia interessante ; È un simbolo di Olbia; Emblema di Olbia; Chiesa principale ; Chiesa più importante; Molto bella e importante a livello storico ; È interessante a livello storico ; ci sono le necropoli.
Spiaggia di Bados	È molto bella ; È la più frequentata ; Spiaggia principale di Olbia
Centro	Ci possono essere attrazioni ; Ci sono bar ; Per vedere le origini della città; Parte importante di Olbia e c'è la chiesa di San Paolo; C'è la chiesa di San Poalo; Esteticamente bello ; Negozi e bar
Spiaggia Porto Istana	È una delle spiagge più belle vicino alla città.
Il bar del paese*	È molto frequentato dai miei coetanei: sarebbe utile per far comprendere la quotidianità del paese .
I paesi*	Scoprire le tradizioni e la cultura .
Monte Limbara*	Luogo diverso dal solito e dalla quotidianità , per riposare la mente .

Centro storico di Posada*	Storia e cultura del territorio.
Baia di Budoni*	Spiagge idilliache volte al relax .
Chiesa di San Michele	Per vedere gli affreschi .
Piscine di Molara*	Immersioni in natura incontaminata .

*studenti pendolari

Per ogni motivazione sono state evidenziate quelle parole (aggettivi, verbi) utilizzate ricorsivamente e che sono particolarmente utili per descrivere la tipologia di luoghi che gli studenti e le studentesse percepiscono come simbolici e identitari. Si descriveranno prima i luoghi scelti dagli studenti che vivono a Olbia e in seguito si farà un confronto con le mappe dei pendolari.

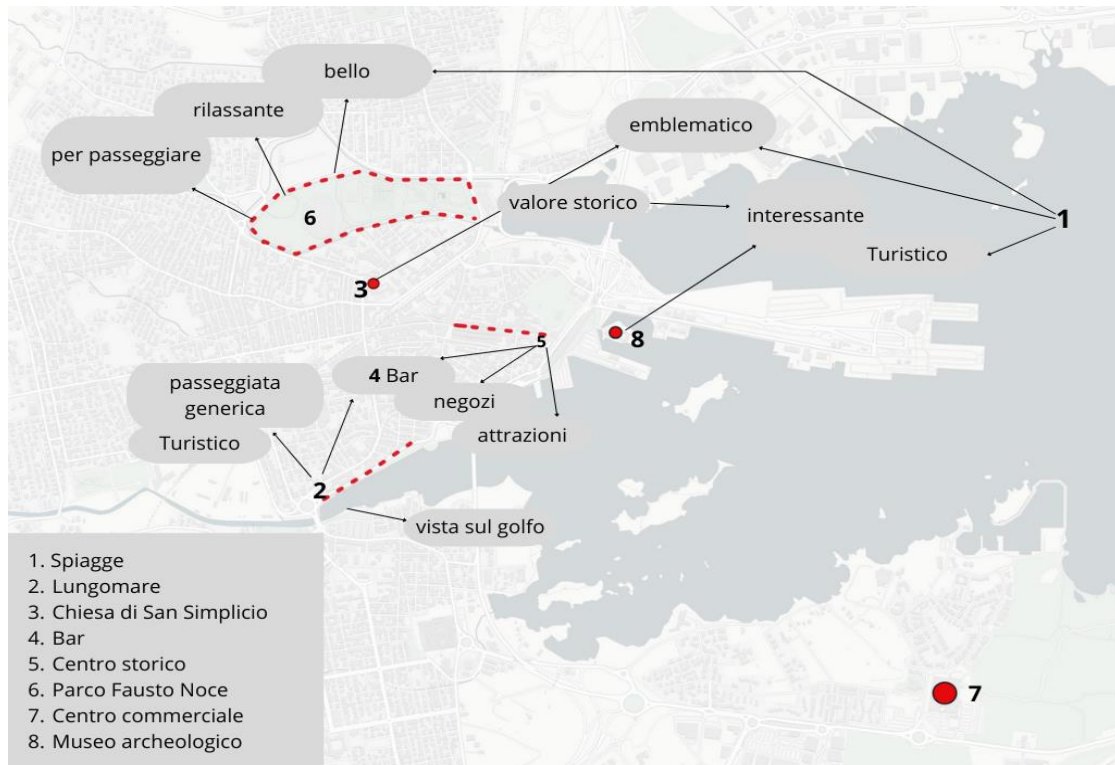
Come riportato in tabella D i luoghi più ricorrenti sono: le spiagge, il lungomare, la chiesa di San Simplicio, i bar, il centro storico e il parco Fausto Noce. Facendo riferimento anche alle motivazioni (tabella F) i luoghi ritenuti identitari dalla maggior parte sono stati scelti per diverse ragioni e queste sono sintetizzabili con cinque aggettivi: rilassante, bello, emblematico, turistico, interessante a livello storico.

Le spiagge e il parco sono luoghi ritenuti “belli” e “adatti per rilassarsi e per passeggiare”; le spiagge sono ritenute anche “emblematiche e turistiche”; da questo emerge una consapevolezza condivisa del loro valore per la comunità e per chi è di passaggio/in vacanza. È ritenuto turistico anche il lungomare, per fare passeggiate “generiche”, usufruire dei servizi bar e vedere il golfo. Anche il centro storico è nominato per le attrazioni (bar, negozi), ma è anche considerato “bello” e “interessante” per conoscere le origini della città. Questa funzione è riconosciuta anche alla Chiesa di San Simplicio, considerata “emblematica”, “importante” per la città, ma anche “interessante” per il suo valore storico. Altri luoghi considerati identitari, anche se da un numero nettamente minore, sono il centro commerciale, il museo e il cinema, quest’ultimo nominato solo da studenti pendolari. Nella rappresentazione grafica che segue è presente una sintesi di quanto raccontato finora (figura 1).

Inoltre, i luoghi dotati di una funzione identitaria formalmente riconosciuta risultano numericamente limitati e poco diversificati; tra questi compaiono principalmente la Chiesa di San Simplicio, il centro storico e, in misura minore, il museo. A fronte di questi, emerge una maggiore varietà di spazi naturali e informali, in particolare le spiagge e il lungomare, che vengono investiti di una forte valenza identitaria pur non

essendo stati concepiti come luoghi simbolici in senso stretto. L'identità urbana che emerge dalle mappe degli studenti appare quindi costruita meno attraverso luoghi istituzionalmente deputati alla rappresentazione della città e più attraverso spazi vissuti e praticati nella quotidianità.

Figura 1. Mappa sintetica dei luoghi identitari di Olbia realizzata in fase di analisi



Come si è già osservato in precedenza, in questa fase gli studenti pendolari hanno nominato prevalentemente luoghi non presenti nella città di studio. Questo dato è plausibile, per via di un maggior senso di appartenenza ai propri paesi sviluppato nel tempo. Tuttavia, in quanto studenti pendolari, e quindi che svolgono il proprio percorso scolastico in città, non era esclusa la possibilità che nominassero luoghi presenti nel territorio di Olbia. In alcune mappe è possibile osservare come manchi completamente un riferimento alla città (figura 2), in altre è presente solo la scuola (figura 3), oppure qualche servizio, come il centro commerciale o il cinema.

Si proseguirà ora con l'analisi della seconda domanda/criterio: "Luoghi relazionali e affettivi: *Dove porteresti una persona che consideri tua amica?*" (tabella G).

Tabella G. Luoghi relazionali e significati personali

Parco Fausto Noce	Per giocare ; È bello ; È importante per me ; Per passeggiare .
Spiaggia	È bella, si sta bene e ci si diverte ; Per passare una bella giornata; È naturale, bello, sereno; Per passeggiare e chiacchierare .
Lungomare	Per passeggiare ; Momento con amici e persone speciali; Attrazione migliore perché è vicino al mare e al centro della città; Per mangiare e parlare ; Per fare aperitivo; Per fare amicizia .
Campo da calcio	Luogo in cui passerei la maggior parte del tempo con un amico per divertirsi ; Luogo importante per me .
Casa	È accogliente ; per rilassarsi ; Importante per me ; Comfort zone ; Quotidianità .
Bar Principe Umberto	Gossip e aperitivo.
Piazza Nassirya	Si trova vicino a casa .
Centro commerciale	Si può fare shopping e mangiare.
Sala giochi	Per divertirsi .
Olbia mare	Si può passeggiare vicino alle barche e chiacchierare tranquillamente .
La propria camera	Mi sento al sicuro .
Parchetto*	Per parlare di qualcosa di più serio .
Centro	Sono sempre lì .
Bar Cinta*	Bel posto per conversare e fare colazione .

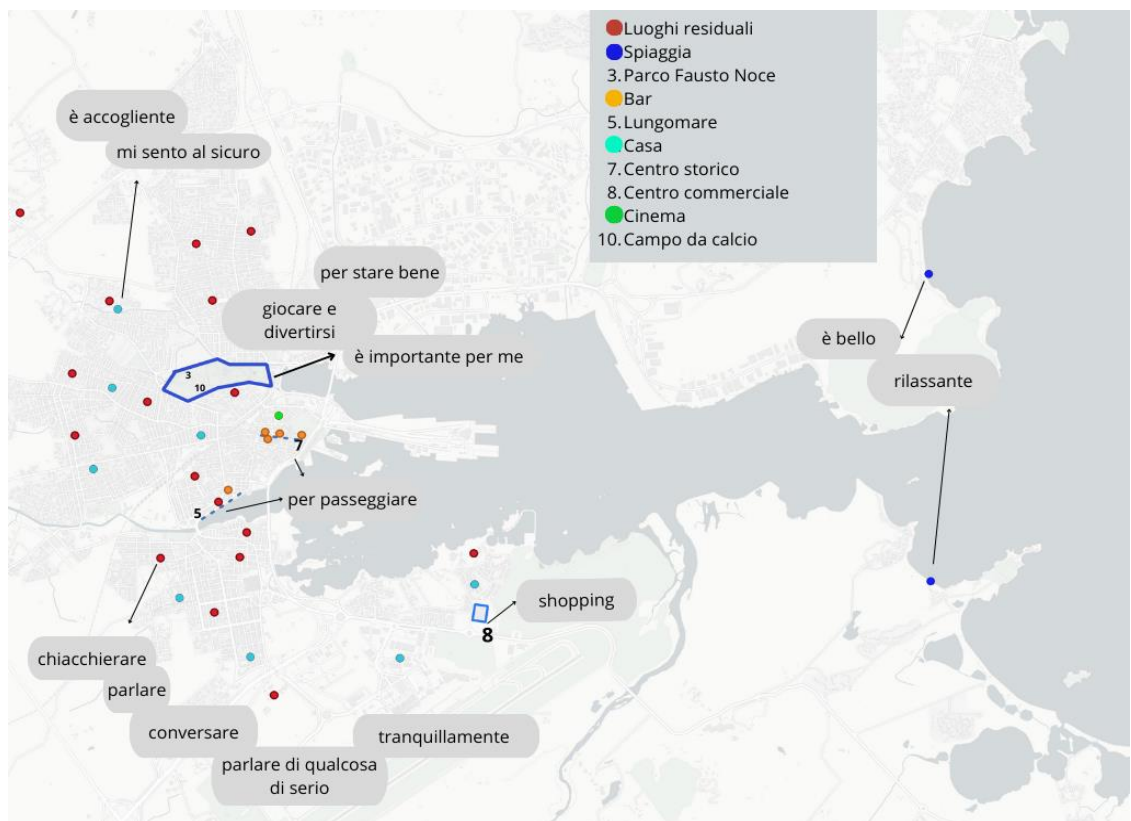
*studenti pendolari

Per ogni motivazione riportata sono state evidenziate quelle parole (aggettivi, verbi) utilizzate ricorsivamente e che sono particolarmente utili per descrivere la tipologia di luoghi che gli studenti e le studentesse percepiscono come relazionali. In questo caso non è necessario fare una distinzione netta tra gli studenti pendolari e gli studenti che vivono a Olbia, poiché come è possibile vedere nelle tabelle (A, B, C, G) non ci sono differenze sostanziali nelle tipologie di luoghi e nei significati conferiti. Inoltre, l'assenza o la carenza di luoghi a Olbia da parte dei pendolari, in questo caso non è particolarmente rilevante, poiché è plausibile che la vita relazionale al di fuori della scuola sia più concentrata nel luogo in cui si vive, per ragioni logistiche e legate all'età.

Come riportato in tabella D i luoghi più ricorrenti sono: luoghi residuali (si spiegherà più avanti la scelta di questa categoria), la spiaggia, il parco, i bar, il lungomare

e la propria casa. Facendo riferimento anche alle motivazioni (tabella F) i luoghi ritenuti relazionali dalla maggior parte sono stati scelti per diverse ragioni e queste sono sintetizzabili nei seguenti aggettivi/verbi: “bello”, “rilassante”, “importante”, “per giocare e divertirsi”, “per passeggiare”, “per chiacchierare” e “per mangiare”. Come per i luoghi identitari, il parco e la spiaggia vengono scelti perché “belli” e “rilassanti”, ma anche perché si può “passeggiare”; inoltre, come avviene anche per il campo da calcio e la sala giochi, sono considerati luoghi in cui si può giocare e divertirsi insieme. Anche il lungomare e il centro storico sono considerati luoghi relazionali perché si può “passeggiare”, “mangiare” e “chiacchierare”. Quest’ultima azione è quella che compare molto spesso per motivare i diversi luoghi relazionali e, oltretutto viene declinata in più modi a seconda del luogo: al lungomare e in spiaggia si “chiacchiera” e si “parla”; al bar Principe Umberto si fa “gossip”; a Olbia mare si può “chiacchierare tranquillamente”; al bar della spiaggia (La Cinta) si può “conversare”; al parchetto si “parla di qualcosa di più serio”. La casa è un luogo relazionale perché è “accogliente” e rappresenta la “comfort zone”; la propria camera è un luogo in cui ci si “sente al sicuro”. Nella rappresentazione grafica che segue è presente una sintesi di quanto raccontato finora (figura 4).

Figura 4. Mappa sintetica dei luoghi relazionali di Olbia realizzata in fase di analisi



Anche per i luoghi relazionali viene usata la parola “importante” ma il punto di vista si posta da quello comunitario a quello prettamente personale, infatti non più “è importante per la città o a livello storico”, ma “è importante per me”. I luoghi considerati relazionali sono quindi carichi di soggettività, che può essere quella di un singolo o di un gruppo ristretto di persone. Tuttavia, ha senso domandarsi se i luoghi considerati relazionali dagli studenti svolgono questa funzione anche in modo oggettivo, oppure se è una scelta puramente arbitraria e soggettiva. La distinzione tra funzione relazionale oggettiva e soggettiva non rimanda a una differenza naturale dei luoghi, ma al grado in cui tale funzione è riconosciuta, sostenuta o legittimata da dispositivi istituzionali, urbanistici e sociali.

Luoghi come la cava di Zona Bandinu, la roccia oppure l’angolo della piazza (vedi tabella D) sono considerati relazionali dagli studenti. Per qualcun altro potrebbero essere luoghi abbandonati, di passaggio, in cui posteggiare, in cui portare il cane, un luogo per riposare da una camminata, per aspettare qualcuno, oppure possono non avere alcun significato. I luoghi elencati sopra, hanno un significato fortemente soggettivo e contestuale. Contestuale nel senso che lo stesso luogo in due territori diversi può assumere o meno un determinato significato, in questo caso relazionale. Nell’architettura urbanistica questo tipo di luoghi – soggettivi e contestuali – rientrano nella categoria di “residuali” (Lauria, 2014). Quindi non si tratta di luoghi formalmente e istituzionalmente riconosciuti come luoghi relazionali. Secondo questo ragionamento anche la spiaggia non possiede un riconoscimento formale, eppure per gli studenti e le studentesse è un luogo relazionale. Per quanto riguarda i luoghi più formali, ovvero quelli nati anche per ospitare o favorire le relazioni in modo oggettivo e istituzionalmente riconosciuto, essi risultano non solo meno ricorrenti nelle mappe degli studenti, ma anche numericamente più limitati come tipologia. In particolare, gli studenti nominano in misura maggiore il parco e i bar e in misura minore il cinema e il campo da calcio. A fronte di questi spazi, emerge invece un numero molto più ampio e variegato di luoghi informali e residuali, che non possiedono una funzione relazionale formalmente riconosciuta ma che vengono utilizzati e significati come tali dagli studenti.

Questo squilibrio evidenzia come l’esperienza relazionale degli studenti si costruisca prevalentemente in spazi non progettati specificamente per la socialità, ma appropriati attraverso pratiche quotidiane e significati soggettivi. La funzione relazionale

appare quindi meno legata all’offerta istituzionale di spazi e più ai modi in cui gli studenti abitano e reinterpretano il territorio.

Non si riscontrano differenze significative tra le mappe degli studenti che vivono a Olbia e quelle dei pendolari: in entrambe emergono in misura prevalente luoghi residuali, luoghi naturali e i bar. Inoltre, anche in questo caso gli studenti pendolari hanno indicato maggiormente luoghi che si trovano nel proprio paese, piuttosto che a Olbia.

Si proseguirà ora con l’analisi della terza domanda/criterio: “Luoghi stimolanti e di apprendimento: *Dove ti sei sentito curioso e/o nella situazione di star imparando qualcosa?*” (tabella H).

Tabella H. Luoghi per l’apprendimento e significati personali

Parco Fausto Noce	È un ricordo d’infanzia ; Ho imparato ad andare in bicicletta .
Museo	Scoperta del passato.
Scuola primaria	Entusiasta di imparare a giocare a scacchi ; Fondamentale per la mia crescita e ha segnato le mie prime curiosità e scoperte ; Nuova scuola, nuovo mondo, nuove persone .
Sport	Imparare a giocare bene ; Imparare una nuova disciplina e conoscere nuove persone .
Casa	Studiare cose che a scuola non imparo (inglese, storia, arte); Tematiche trattate in famiglia: passato e futuro ; Da quando sono piccola sento di imparare qualcosa .
Casa dei nonni	Scoprire radici familiari
Scuola	Si imparano molte cose che di solito mi incuriosiscono ; Tematiche trattate a scuola: passato e futuro .
Lavoro	Ho imparato un mestiere
Strada chiusa	Ho imparato ad andare in bicicletta
Piazza Nassirya	Ho imparato ad andare in bicicletta
Gite scolastiche	Napoli: per i musei ; Miniere: scoprire come si lavorava a quei tempi e chiedermi come ci si sentiva .
Viaggi di famiglia	Torre Eiffel: sapere la sua storia e il perché è stata costruita ; Giappone: cultura diversa dalla mia ; Roma: c’è molta storia ; Barcellona: legame affettivo.
Luoghi di origine	Roma: ci ho vissuto e l’ho scoperta al 100%; Marocco: la mia cultura ; Romania: luogo di appartenenza .
Gli altri e se stessi	Per conoscere e capire .
Acquedotto romano	Non ci sono guide ed è sottovalutato .

Per ogni motivazione sono state evidenziate quelle parole (aggettivi, verbi) utilizzate ricorsivamente dagli studenti oppure che si ritengono particolarmente centrali per descrivere la tipologia di luoghi in cui gli studenti e le studentesse sentono di aver imparato o di imparare qualcosa.

Come riportato in tabella D i luoghi più ricorrenti sono la scuola, la casa, la spiaggia, le associazioni sportive, il parco e, in misura minore, il museo, la strada e i reperti archeologici.

Osservando le motivazioni fornite dagli studenti (tabella H) emergono anche in questo caso delle tematiche ricorrenti come: “conoscere il passato”, “conoscere nuove persone”, “imparare a fare qualcosa bene”, “scoprire altre storie e altre culture”, “scoprire la propria cultura”. Il luogo maggiormente scelto è la scuola, di cui in alcuni casi viene specificato il grado. La scuola primaria è definita come il luogo delle “prime curiosità e scoperte” e di incontro con “persone nuove”; la scuola in generale è il luogo in cui “si imparano cose che di solito sono interessanti” e si trattano “tematiche legate al passato e al futuro”. La casa è considerata particolarmente centrale, quale luogo per scoprire le “radici familiari”, per parlare di tematiche legate al passato e al futuro, per “studiare ciò che a scuola non si fa (inglese, arte e storia)”. Il museo, i reperti punici e l’acquedotto romano, anche se in misura decisamente minore, sono riconosciuti come luoghi di apprendimento in quanto consentono di conoscere il passato. L’acquedotto romano è stato accompagnato da una critica relativa alla sua gestione: “mancano le guide ed è sottovalutato”. In queste parole emerge il riconoscimento del valore educativo che il reperto può avere se solo venisse riconosciuto anche a livello formale.

Il tema legato alla conoscenza del passato e della storia ricorre più volte nelle motivazioni che gli studenti danno ai luoghi considerati stimolanti per l’apprendimento. Molti di questi non si trovano nel territorio di Olbia, ma si tratta di luoghi che gli studenti e le studentesse hanno visitato in occasione di gite scolastiche, come i musei di Napoli o le Miniere a Iglesias, o di viaggi in famiglia, come il Giappone, la città di Roma, l’Egitto e Barcellona. Non solo la storia, ma anche le “differenti culture” sono oggetto di interesse per gli studenti. In riferimento alla cultura, alcuni studenti con un vissuto migratorio, hanno nominato le città o gli Stati di cui sono originari, descrivendoli come luoghi di apprendimento della “propria cultura”. Questi ultimi hanno nominato anche luoghi presenti nel territorio di Olbia; invece, chi ha nominato esperienze di viaggio spesso non ha inserito altre. Questo dato può essere interpretato come l’assenza di luoghi

riconosciuti stimolanti per l'apprendimento nel territorio di Olbia da parte di alcuni studenti. Quattro studenti invece lo hanno esplicitato dicendo "nessun luogo", oppure ponendosi in una posizione di ricerca con "non lo trovo". Qualcuno ha indicato come luogo per l'apprendimento "se stessa e gli altri", emerge in questo il riconoscimento del ruolo attivo che può avere l'incontro con l'altro sulla propria crescita.

Un altro motivo per cui un luogo è considerato stimolante è la possibilità di imparare un'attività sportiva, come nel caso della piazza o della strada per imparare ad andare in bicicletta, oppure "imparare bene una disciplina" presso le associazioni sportive formali.

Guardando ai luoghi e ai significati nel loro insieme si nota come anche in questo caso molti luoghi deputati all'apprendimento lo siano nella misura in cui sono stati vissuti e significati come tali dagli studenti. Tra i luoghi scelti, solo la scuola ha un ruolo educativo riconosciuto anche a livello formale e istituzionale; tutti gli altri assumono una funzione educativa prevalentemente informale, a eccezione delle associazioni sportive che rientrano nel non formale. Questo dato evidenzia come gli spazi formalmente deputati all'apprendimento risultino numericamente limitati rispetto alla pluralità di luoghi informali indicati dagli studenti.

Ciò che caratterizza le esperienze di apprendimento vissute in contesti informali è l'assenza di intenzionalità educativa e, in questo caso, lo scollamento dall'educazione scolastica (a eccezione delle gite scolastiche). Quest'ultimo è da intendersi, come la limitata integrazione e continuità tra sistemi educativi differenti. Poco meno della metà degli studenti e delle studentesse che hanno partecipato alla ricerca considerano anche o solo la scuola un luogo in cui hanno appreso qualcosa, mentre la maggior parte considerano anche o solo luoghi informali (casa familiare, spiaggia, sport, parco, musei, viaggi). Da ciò emerge come le esperienze informali vissute nella quotidianità costituiscano una componente rilevante del processo educativo degli studenti, pur non essendo pienamente integrate nel percorso di istruzione scolastica.

Si proseguirà ora con l'analisi della quarta domanda/criterio: Luoghi possibili per "fare scuola": *Immaginate che io sia la dirigente scolastica o una vostra insegnante e vi dicessi che da domani una volta alla settimana farete scuola in un luogo diverso dall'edificio scolastico e che voi potrete sceglierlo, quale scegliereste e perché?* (tabella I).

Tabella I. Luoghi per “fare scuola” e motivazioni dei gruppi

Aeroporto	<p>Riteniamo che il piano di sopra sia un posto tranquillo per svolgere le lezioni regolari e ci sono un sacco di servizi disponibili;</p> <p>Riteniamo che [...], e il piano terra potrebbe essere usato per praticare l'inglese o comunque altre lingue; oppure dato che noi studiamo sociologia e antropologia e qui c'è molta gente che proviene da altri luoghi, si potrebbero fare varie ricerche;</p> <p>Esperienze nuove, scambio culturale con più persone di altri posti;</p> <p>Sarebbe interessante fare scuola in aeroporto per permetterci uno scambio culturale con persone di altre parti del mondo;</p> <p>Ci sono molte persone;</p> <p>È spazioso;</p> <p>Scambi interculturali, conoscenze linguistiche;</p> <p>Approccio verso una società diversificata e aperta</p>
Parco Fausto Noce	<p>Fa bene stare in natura;</p> <p>Luogo aperto, grande, aria fresca ed aperta;</p> <p>Luogo pubblico, utile anche per svolgere questo genere di attività (si riferisce al laboratorio di ricerca). È un luogo aperto che può servire anche per la concentrazione;</p> <p>Posto rilassante, trasmette tranquillità;</p> <p>Si sta a contatto con la natura;</p> <p>È meglio di uno spazio chiuso;</p> <p>Si possono fare attività più varie: sport, dialogo</p>
Spiaggia	<p>Perché trasmette serenità, ci permette di stare all'aperto ed è una bella esperienza da fare con la classe. L'edificio scolastico a volte è soffocante;</p> <p>Luogo di tranquillità mentale in quanto un posto naturale;</p> <p>È possibile in quasi tutto l'anno scolastico</p> <p>Domanda della ricercatrice: cosa fareste in questo luogo che ha a che fare con quello che di solito si fa a scuola?</p> <p>S: ad esempio filosofia sarebbe bello farla all'aperto</p> <p>R: perché?</p> <p>S: per parlare in un'ambiente tranquillo</p>
Lungomare	<p>C'è tranquillità e una bella visuale, bell'aria, tranquillo</p>
Museo (non quello di Olbia)	<p>Perché permette di stare in mezzo alla cultura visiva e penso che sia un luogo dove viene voglia di studiare e di conoscere nuove cose;</p> <p>Ho scelto il museo perché può ospitare molte persone e può far vedere anche cose che si studiano. Ho scelto anche il laboratorio perché lo trovo un luogo interessante dove molte materie che si studiano possono essere messe in pratica.</p> <p>Il museo è fonte di cultura, anche visiva, ospita tante persone e mi farebbe venire voglia di studiare</p>
Giappone (come ideale)	<p>Scuola innovativa e moderna;</p> <p>Didattica innovativa, più dialogo e partecipazione degli studenti;</p> <p>Maggior utilizzo della tecnologia.</p>

	<p>Discussione tra pari: è avvenuto un confronto per capire meglio cosa intendessero per Giappone, all'inizio hanno parlato solo della necessità di utilizzare di più la tecnologia (sia in senso didattico che in un'ottica di apprendimento e sviluppo di consapevolezza al suo utilizzo); poi chiedendo loro di fare esempi è emersa la necessità di una didattica meno frontale, dove lo studente è maggiormente partecipe durante le lezioni. Questo gruppo non ha individuato un luogo presente nel territorio che potrebbe essere utilizzato come luogo per la scuola, ma ha immaginato direttamente "la scuola che vorrebbe" in termini di metodologie e ruolo di studente.</p>
--	---

Per ogni motivazione sono state evidenziate quelle parole (aggettivi, verbi) utilizzate ricorsivamente dagli studenti per motivare la propria scelta sul luogo "per fare scuola". In questo caso il numero dei luoghi è decisamente inferiore rispetto alle altre fasi, si è trattato di un momento di riflessione e di confronto tra pari in piccoli gruppi per scegliere insieme un solo luogo. In totale sono emersi sei luoghi di cui due sono stati scelti più volte e in più classi:

- Aeroporto, scelto tre volte, tra cui due volte nella stessa classe
- Spiaggia, scelto due volte da gruppi di classi differenti
- Museo (non quello presente nella città), scelto una volta
- Parco Fausto Noce, scelto due volte da gruppi di classi differenti
- Lungomare, scelto una volta
- Giappone, scelto una volta

In questo caso l'obiettivo non era quello di raccontare come i luoghi sono percepiti e usati dagli studenti, ma piuttosto quello di individuare quali possibilità educative sono presenti nel territorio per la scuola. Inoltre, con la domanda si aveva l'obiettivo di attivare una riflessione collettiva tra pari in merito a cosa significhi "fare scuola".

La prima osservazione sui dati presenti in tabella (I) riguarda la presenza di luoghi che non si trovano a Olbia. In un caso, quello del museo, viene esplicitato e sottolineato che non ci si riferisce a quello di Olbia, perché ritenuto inadatto rispetto a ciò che gli studenti immaginano di fare per "fare scuola". Nel caso della scelta del Giappone, questo viene nominato come esempio, seppur idealizzato, per esprimere un modo diverso dal solito di "fare scuola". Anche i luoghi presenti nel territorio, come l'aeroporto, il lungomare e il parco richiamano spesso a pratiche differenti.

L'aeroporto è stato scelto perché è un luogo in cui poter fare esperienze nuove, come praticare le lingue, fare ricerche sociologiche e antropologiche ed esperire lo scambio e il confronto culturale. Qualcuno dice che attività svolte in questo tipo di ambiente potrebbero favorire una società aperta e diversificata. Emergono due necessità da parte degli studenti: incontrare ciò che è diverso e praticare ciò che si studia, in questo caso le lingue e le scienze umane.

La spiaggia è un luogo naturale che permette di stare all'aria aperta, fattore che trasmette serenità, al contrario dell'aula scolastica che qualcuno definisce come "soffocante". Inoltre, "fare lezione" in spiaggia potrebbe essere una "bella esperienza da fare con la classe". Anche il parco viene scelto perché permette di stare in mezzo alla natura, e questo trasmette maggiore tranquillità e influisce in positivo sulla concentrazione, rispetto a uno spazio chiuso. Al parco si potrebbero fare attività partecipative e dialogate, oppure attività sportive. Il lungomare è stato scelto perché è un bel posto, ha una bella visuale ed è un posto tranquillo. Il museo potrebbe essere un luogo adatto per "fare scuola" perché permetterebbe di vedere ciò che si studia e vedere ciò che si studia fa venire voglia di conoscere nuove cose e di studiare. Qualcuno nello stesso gruppo condivide anche la sua idea personale in merito alla possibilità di svolgere laboratori in cui mettere in pratica ciò che studiano. Il richiamo al Giappone come luogo per "fare scuola" è stato un modo per indicare il bisogno di una maggior coinvolgimento attivo degli studenti durante le lezioni e l'implementazione di strumenti tecnologici per la didattica.

Sulla base delle motivazioni fornite sono emerse le seguenti tematiche che potrebbero essere lette come vere e proprie necessità degli studenti:

- Stare all'aria aperta durante l'apprendimento
- Fare esperienze pratiche di apprendimento
- Incontrare nuove persone e nuove culture
- Dialogare tra pari e con altre culture
- Poter vedere sul campo ciò che si studia nei libri
- Fare ricerca sul campo
- Fare sport
- Utilizzare metodologie didattiche che si avvalgono della tecnologia
- Svolgere attività partecipative

Gli studenti individuano luoghi informali con cui la scuola potrebbe collaborare per attivare specifiche pratiche educative e istruttive. In questo senso, i luoghi scelti non sono pensati come meri contenitori di attività scolastiche, ma come contesti capaci di offrire opportunità educative differenti, difficilmente esperibili all'interno dell'edificio scolastico. La scelta di luoghi informali richiama dunque l'esigenza di una scuola capace di aprirsi al territorio e di riconoscere il valore educativo di contesti altri rispetto a quelli tradizionalmente deputati all'istruzione.

Confrontando i dati emersi in questa fase con quelli delle precedenti (luoghi identitari, relazionali, per l'apprendimento), è possibile osservare alcune affinità, oltre al riconoscimento implicito del valore educativo attribuito ai luoghi informali. I fattori che ricorrono più frequentemente riguardano il bisogno di stare in contesti naturali, di dialogare con gli altri, di conoscere e confrontarsi con culture diverse e di entrare in contatto con tracce del passato. Tali ricorrenze suggeriscono una continuità nei significati attribuiti ai luoghi, che attraversa le diverse domande e rafforza l'idea di un apprendimento profondamente intrecciato con l'esperienza quotidiana e con il territorio.

Nella seguente sezione si analizzeranno i dati prodotti durante l'incontro con la comunità adulta e successivamente si confronteranno con quelli degli studenti.

3.2. La mappa della comunità

3.2.1. Presentazione dei luoghi

Come previsto dal disegno di ricerca, l'indagine è proseguita con il coinvolgimento di un'altra tipologia di popolazione. Si è tenuto un incontro aperto alla comunità che ha visto la partecipazione di otto persone, tra cui uno studente universitario, insegnanti, genitori, ex insegnanti e cittadini in generale interessati alla tematica.

Diversamente da quanto avvenuto con le classi, in questo caso si è deciso di procedere con la co-costruzione di un'unica mappa condivisa attraverso l'attivazione di un processo dialogico e partecipato per tutta la durata dell'incontro. Anche in questo caso la ricerca è stata guidata da alcune domande-criterio poste ai partecipanti, nel seguente ordine:

- Luoghi educativi: *“sulla base della vostra personale concezione di educazione pensate a uno o più luoghi presenti nel territorio che considerate educativi”*;
- Luoghi per la socializzazione e relazione: *“quali luoghi considerate abbiano la funzione di favorire e ospitare esperienze di socializzazione?”*;

- Luoghi culturali: “*quali luoghi considerate producano cultura?*” se ci sono, per chi sono pensati?”.

L’oggetto di studio in questa fase sarà la mappa collettiva e le motivazioni discusse durante l’incontro. Nelle tabelle che seguono sono riportati i luoghi, divisi per domanda-criterio, emersi durante la ricerca (tabelle L, M, N).

Tabella L. Luoghi considerati educativi presenti nel territorio di Olbia

- **Cooperativa Villa chiara:** è un luogo di **inclusione**, un esempio per tutta l’isola;
- **Oratorio della chiesa Sacra Famiglia:** è un luogo di **incontro tra pari**, in cui si svolgono **attività sportive e ricreative**. In passato aveva un ruolo molto più rilevante rispetto a ora, grazie a Don Andrea che era particolarmente illuminato rispetto a progetti per i giovani;
- **Vivere la città:** girare per le strade, **guardarsi attorno, scoprire il luogo che si abita**, conoscerne gli angoli e **la storia** è un’attività che tutti potrebbero e dovrebbero fare, ed è molto educativa; pochi lo fanno, pochi conoscono Olbia;
- **La strada:** è un luogo in cui sono cresciuto e lo considero educativo perché è un **luogo di incontro, di scambio con i pari**, in cui ho **sperimentato i primi conflitti**; è anche un luogo **per giocare, scoprire**, e sentire una sensazione di libertà. Inoltre, in strada si percepisce **la piccola comunità**. Oggi è molto meno vissuta in questo modo dai giovani e bambini.
- **Internet:** è un luogo virtuale **che espone al mondo**, può avere una funzione educativa
- **La scuola:** è una delle agenzie educative più importanti, in tutti i suoi gradi. Per acquisire **regole, valori, conoscenze, competenze e per socializzare**.
- **Il Devil Kiss Rock Club:** è un bar dove i giovani **socializzano e si incontrano**, avviene la **condivisione di interessi**, la sperimentazione dell’amicizia e si cresce insieme
- **Gruppo dei pari:** per qualcuno ha un forte valore educativo
- **Il volontariato:** fare esperienze di volontariato, in cui **si aiutano gli altri**, ha un valore fortemente educativo; ma sono sempre meno i giovani che lo praticano
- **La nuova pista ciclabile:** è un luogo che ha del potenziale educativo. Ancora sembra essere poco utilizzata per diverse ragioni: manca l’interesse a utilizzarla; presenta delle interruzioni che possono rendere inefficace il suo utilizzo; è incompleta
- **Le associazioni sportive:** sono luoghi per **imparare uno sport, una disciplina, sperimentare il gioco di squadra** e, se si ha la fortuna di avere buoni istruttori, è un’occasione per avere dei buoni esempi di figure adulte
- **La famiglia:** insieme alla scuola è l’agenzia educativa più importante; per alcuni ha un ruolo prioritario; si imparano **i valori e le regole**
- **Il Comune:** ha la **responsabilità** di promuovere progetti sul territorio che abbiano finalità educative. Un esempio attuale è il community hub, quale luogo di scambio culturale e di incontro. Però è frequentato prevalentemente frequentato da adulti

- **L'aeroporto:** oltre ad essere la sede di un polo dell'università di Sassari è anche luogo che ospita **mostre d'arte ed eventi culturali**; anche questi non sembrano essere frequentati dai giovani
- **Su Entu:** è un buon esempio recente di associazione culturale che offre **opportunità di incontro e di scambio a giovani e adulti**; propone **attività artistiche** come il teatro e la musica hip-hop.
- **Osservazioni/critiche:**
- Manca una rete attiva tra le associazioni e le agenzie educative, i progetti spesso hanno vita breve, non hanno continuità nel tempo e nello spazio.
- Emerge la percezione comune che manchi un piano strategico finalizzato alla creazione di una rete socioeducativa sostenibile.
- Qualcuno afferma "Olbia è il non-luogo per eccellenza": è abitata da persone che provengono da ogni dove (viene fatto l'esempio del laboratorio stesso, in quanto è emerso che la maggior parte dei partecipanti si sono trasferiti a Olbia in età adulta) e queste sembrano non incontrarsi mai. Insieme alle persone ci sono culture, lingue e storie diverse che faticano a dialogare ed esprimersi. È assente un'identità del territorio.

Tabella M. Luoghi considerati relazionali presenti nel territorio di Olbia

- **Bar:** luogo maggiormente utilizzato per l'incontro e la socializzazione
- **Biblioteca comunale:** organizza laboratori per i bambini. ci si chiede quanto siano effettivamente frequentati.
- **Osservazioni/critiche:**
- da quando sono state rimosse le panchine dalle piazze del centro storico per questioni di sicurezza, viene meno la loro funzione relazionale.

Tabella N. Luoghi considerati culturali presenti nel territorio di Olbia

- **La chiesa di San Simplicio:** è un patrimonio storico e culturale, ma è poco considerata dalla comunità, ogni tanto ci portano qualche scolaresca. È un luogo per lo più turistico
- **Rassegna letteraria "Sul filo del discorso":** è attiva solo nel periodo estivo ed è frequentato per lo più da adulti
- **Convegni e mostre d'arte:** qualcuno chiede "quando?" sono sporadiche e frequentate dagli adulti
- **Gruppo folk:** frequentato da adulti
- **Le casermette:** è un posto adibito a mostre d'arte ed eventi culturali nato da poco (2025); ha un potenziale nuovo per i giovani; si dice che verrà utilizzato anche da una scuola del territorio per presentare progetti alla comunità
- **Associazione no profit Lab Int:** progetti interculturali aperti a persone con background migratorio. Anche questi sono frequentati solo da adulti.
- **Olbia Community hub:** è frequentato solo da adulti
- **Museo archeologico:** non ci sono guide, non c'è una biglietteria
- **Vivere la città:** gli olbiesi non conoscono Olbia
- **Osservazioni/critiche:**

- La presenza di una multiculturalità è una risorsa che non viene valorizzata
- Dove sono i giovani? la città non parla ai giovani, non è pensata per loro
- Non ci sono centri sociali
- Dov'è la memoria di Olbia?
- Non è una città inclusiva

3.2.2. Interpretazione dei luoghi

Nel presente paragrafo si analizzeranno prima singolarmente e poi nel loro insieme, le discussioni prodotte per ciascuna domanda-criterio. Nelle tabelle sopra sono state evidenziate le parole (aggettivi, verbi) particolarmente rilevanti per raccontare la percezione della comunità sulle singole categorie.

Si comincerà con il discutere dei luoghi considerati educativi (tabella L). Il primo obiettivo è osservare la concezione di “educazione” emersa dalla narrazione collettiva dei luoghi.

“Educare” significa includere e dare esempio di inclusione, per questo la cooperativa Villa Chiara è scelta come un luogo che riveste attivamente questa funzione. Luoghi come l’oratorio, la strada, il bar, il gruppo dei pari in sé, le associazioni sportive e culturali (*Su Entu*), vengono ritenuti educativi perché sono contesti per l’incontro e per la socializzazione. La strada viene nominata anche come luogo per entrare in contatto con la “piccola comunità”, quindi quello spazio relazionale diverso ma spesso integrato alla famiglia; inoltre è considerato anche il luogo in cui si sperimentano i primi conflitti, spesso in assenza di adulti. La famiglia è considerata da alcuni l’agenzia educativa per eccellenza, in quanto è anzitutto dispensatrice di regole e valori; anche la scuola ha questa funzione, oltre a quella di sviluppare competenze e conoscenze. Qualcuno nomina la scuola anche come luogo importante per la socializzazione. Le associazioni culturali e l’oratorio hanno un ruolo educativo perché svolgono attività volte alla produzione di cultura (arte, giochi, teatro, musica); la città in sé pone a contatto con la storia, per questo attraversarla attivamente può essere educativo; anche le mostre d’arte sono educative in quanto luoghi culturali.

In questa prima fase sono emersi anche luoghi che si ritiene non esistere più o di cui si percepisce una perdita del loro ruolo educativo, perché non più utilizzati. Tra questi compaiono l’oratorio, il praticare volontariato e il giocare in strada. Inoltre, si osserva che le mostre d’arte e la nuova pista ciclabile non sono particolarmente frequentate dai giovani e che quindi hanno un valore educativo non attualizzato. Anche internet, quale mezzo di esposizione al mondo, può avere un valore educativo.

Dalla descrizione appena fatta emerge una pluralità di significati del concetto di educazione, sintetizzabile nei seguenti concetti-chiave: apprendimento di regole, valori, conoscenze e competenze; socializzazione e scambio tra pari; produzione culturale; esperienze sportive e contatto attivo con stimoli culturali e storici. Durante la discussione è emerso che la famiglia e la scuola siano le agenzie educative per eccellenza; mentre qualcun altro sostiene che, proprio in virtù delle difficoltà che spesso queste incontrano nel perseguire le finalità educative, anche altre dimensioni dovrebbero essere curate e protette, come ad esempio la socializzazione tra pari.

Osservando i concetti-chiave emersi dalla costruzione collettiva del significato assegnato all'educazione, si nota come alcune di queste siano alla base delle domande-criterio previste dal disegno di ricerca e che hanno guidato il resto dell'incontro.

A seguire si analizzerà la prima: Luoghi per la socializzazione e relazione: *“quali luoghi considerate abbiano la funzione di favorire e ospitare esperienze di socializzazione?”*. Facendo riferimento alla tabella M, si può notare come in questo caso siano stati molto pochi i luoghi evocati per indicare gli spazi per la socializzazione. Nella discussione emerge che il bar è il dispositivo maggiormente utilizzato ai fini relazionali; mentre qualcuno cita la biblioteca comunale come luogo di incontro per i bambini e le bambine; qualcun altro condivide i propri dubbi in merito all'effettiva frequenza dei bambini ai progetti proposti dalla biblioteca. Inoltre, questa domanda ha attivato l'emergere di una critica condivisa in merito a uno degli ultimi cambiamenti che il Comune ha apportato alla gestione urbana del centro storico, ovvero la rimozione delle panchine nelle piazze al fine di contrastare episodi di degrado (2024). I partecipanti alla ricerca, oltre a ritenere questo intervento inefficace rispetto ai fini che si pone, lo considerano un rischio per la vita sociale e relazionale, in quanto rappresenta la diminuzione di spazi pubblici in cui incontrarsi.

Nella tabella L è possibile osservare la presenza di altri luoghi relazionali, in quanto considerati educativi, tra questi figurano: l'associazione culturale Su Entu, le associazioni sportive, l'oratorio e la strada. Probabilmente, questi ultimi non sono emersi nella seconda fase (di cui si sta discutendo) in quanto posseggono principalmente altri fini (sport, produzione artistica), nonostante siano stati riconosciuti anche per la socializzazione.

L'ultimo oggetto di indagine di cui si è discusso con la comunità è: Luoghi culturali: *“Quali luoghi considerate culturali?” Se ci sono, per chi sono pensati?”*.

Osservando la tabella N, emergono diversi e nuovi luoghi rispetto alle fasi precedenti. Tuttavia, nel corso della mappatura e della discussione, qualcuno osserva che i luoghi che vengono nominati sono poco o per niente utilizzati dai giovani. Ci si chiede se sono i giovani a non interessarsi a ciò che quei luoghi offrono o se piuttosto, a mancare è una progettazione a monte che includa i giovani come suoi destinatari o una divulgazione che arrivi ad un pubblico diversificato per età. I luoghi su cui maggiormente ci si è posti questi quesiti sono i seguenti: la rassegna letteraria “Sul filo del discorso”; i convegni e le mostre di arte; il gruppo folk; i progetti comunali di comunità e inclusione; lo spazio di rigenerazione sociale “Olbia Community Hub”. Il museo archeologico è un luogo a cui viene riconosciuto un valore culturale, ma ne viene criticata la sua gestione. Anche la Chiesa di San Simplicio è considerato un luogo culturale ma si ritiene essere più oggetto di interesse per i turisti che per la comunità. Qualcuno nomina anche l’attività, poco praticata, di girare e attraversare la città per conoscerne gli angoli e la storia.

All’interno di questo racconto collettivo, costellato di assenze, carenze gestionali e inaccessibilità per i giovani, compare un luogo al quale viene riconosciuto un potenziale nel produrre e condividere cultura anche e soprattutto per i giovani e gli studenti, ovvero il recente progetto di riqualificazione urbana e culturale delle ex Casermette di Olbia (Mele, 2025). Un altro luogo percepito come potenziale, ma in questo caso non perché la sua storia sia recente ma perché ancora mai valorizzato, è il luogo simbolico della multiculturalità. Infatti, nella prima fase della discussione qualcuno ha definito la città di Olbia il “non-luogo per eccellenza”, in quanto abitata da molteplici culture ed esperienze che faticano a dialogare all’interno di un terreno identitario, sì aperto, ma definito e in cui potersi riconoscere.

Alla luce dell’intera discussione e della mappa di comunità prodotta durante l’incontro di ricerca si può osservare la percezione collettiva di una distanza significativa tra l’agenzia educativa formale della scuola e le altre dimensioni educative non formali e informali. A tutti i luoghi nominati viene riconosciuta una certa funzione educativa (attualizzata o in potenziale), in quanto in grado di produrre socializzazione e cultura; tuttavia, emerge la percezione di una frammentazione tra questi luoghi, in primis dalla scuola. La percezione comune è che manchi un “piano strategico” finalizzato alla creazione di una rete socioeducativa sostenibile.

Nel prossimo paragrafo si metteranno a confronto la mappa prodotta dalla comunità adulta con quelle degli studenti al fine di mettere in evidenza possibili

convergenze e divergenze intergenerazionali in merito alla percezione del volto educativo della città di Olbia. Si intende inoltre, discutere i dati a partire da una visione d'insieme di quanto raccolto durante l'intero percorso di ricerca.

3.2.3. *Mappe a confronto: possibilità educative di riterritorializzazione*

Le mappe prodotte durante la ricerca, seppur realizzate in momenti separati e da tipologie di persone differenti fanno parte di uno stesso percorso, finalizzato a esplorare la forma territoriale dell'azione educativa a Olbia. Perciò è quest'ultima innanzitutto il prodotto finale, ovvero l'insieme di tutte le percezioni narrate nel corso della ricerca-azione partecipata. In questa fase dell'analisi si andrà alla ricerca di quelle che possono essere le possibili convergenze e divergenze intergenerazionali al fine di mettere a confronto e far dialogare punti di vista differenti sul medesimo oggetto: il territorio vissuto.

Nella tabella O sono riportati i luoghi della mappa di comunità divisi per le categorie “formali”, “non formali” e “informali”; e messi in evidenza i luoghi in comune con le mappe degli studenti.

Tabella O. Mappe a confronto

Formali	Scuola	
Non formali	Associazioni sportive Associazioni culturali (Su Entu; Ex Casermette) Coop. Villa Chiara Associazioni no profit (Lab Int) Progetti comunali (community hub) Oratorio Mostre d'arte (Aeroporto, ex Casermette) Museo Volontariato	
Informali	La città La strada Internet Bar	Pista ciclabile Famiglia Gruppo dei pari Chiesa San Simplicio Multiculturalità

La scuola, le associazioni sportive, la strada, la famiglia e il museo sono considerati dagli studenti luoghi in cui hanno appreso qualcosa; anche Villa Chiara è stata nominata una volta per la suddetta funzione. Il bar e la strada sono considerati dagli

studenti come luoghi relazionali; la Chiesa di San Simplicio è un luogo identitario; mentre il museo e le mostre d'arte possono essere luoghi e occasioni in cui poter “fare scuola”. Il gruppo dei pari è la dimensione in cui si svolge il confronto, lo scambio, il dialogo; è luogo di conversazione e di scoperta reciproca. Nel gruppo degli adulti qualcuno sostiene che il gruppo dei pari sia ciò che occorre più valorizzare; dal gruppo di studenti emerge con forza il bisogno di stare insieme e di condividere. Anche la multiculturalità, identificata dagli studenti nel luogo dell'aeroporto, è considerata un mezzo e un fine dell'apprendimento. Tuttavia, su questo punto si osservano delle differenze: gli adulti esplicitano la multiculturalità come una caratteristica attuale della società stessa in cui vivono e sostengono la necessità di valorizzarla per fini interculturali; gli studenti riconoscono la presenza di culture “altre” di passaggio, più che inserite nel tessuto sociale di cui fanno parte. Nonostante non sembra emergere una percezione chiara di essere parte di una società multiculturale, è presente il bisogno di conoscere e incontrare “l'altro” come opportunità per “una società aperta e diversificata”.

È possibile osservare che luoghi recenti come le Ex Casermette, Su Entu e la nuova pista ciclabile, non sono stati nominati dagli studenti. Allo stesso modo anche quei luoghi considerati educativi in passato, come l'oratorio e il volontariato, non sono presenti nelle prime mappe. I progetti comunali come la rassegna letteraria, la biblioteca e il Community hub non sono mai stati nominati dalle classi. Relativamente ai luoghi che rappresentano o detengono il patrimonio storico e culturale della città come la Chiesa di San Simplicio, il Museo archeologico, l'Acquedotto Romano, sono emersi in entrambi i gruppi alcuni giudizi in merito alla loro gestione (assenza di guide, di biglietterie, svalorizzazione).

La questione relativa al “girare la città” (presente nella mappa di comunità) potrebbe essere, in parte, associabile ai cosiddetti luoghi “residuali” che gli studenti e le studentesse utilizzano o di cui vanno in cerca per trovare un “proprio” posto in cui poter stare insieme. Spesso l'individuazione di un luogo “residuale” è frutto di un percorso di ricerca in cui si attraversa e si scopre la città, percorso che si interrompe non appena si trova il posto giusto da significare come “nostro”.

Confrontando le due mappe nel loro insieme è possibile osservare un'importante differenza: gli adulti non nominano mai spazi naturali come il parco, la spiaggia, la campagna oppure un monte; gli studenti e le studentesse invece li hanno nominati molto spesso e in risposta a tutte le domande-criterio che hanno guidato la narrazione del

territorio. Hanno inserito luoghi naturali anche per riferirsi ai contesti possibili in cui “fare scuola”. Dai significati che associano a questi ultimi luoghi emerge il piacere e il bisogno di svolgere le proprie attività quotidiane e di apprendimento all’aria aperta, in luoghi belli, naturali e spaziosi. Luoghi che per loro sono rilassanti perché “trasmettono serenità” e “fanno riposare la mente”.

Nel confronto tra le mappe degli studenti e quelle degli adulti emerge una differenza significativa nello sguardo sul territorio. Tuttavia, tale differenza va letta anche alla luce del diverso impianto dei due laboratori. Agli adulti è stato chiesto di individuare luoghi educativi e culturali presenti nel territorio, sollecitando quindi una riflessione di tipo esplicitamente istituzionale e progettuale. Agli studenti, invece, sono state poste domande narrative e situate, che hanno attivato uno sguardo più esperienziale e personale.

Dall’analisi di entrambe le mappe è risultata l’assenza di una continuità educativa nel territorio, quindi di un sistema integrato di dialogo tra i contesti formali, non formali e informali. Nel gruppo con gli adulti questo aspetto è emerso esplicitamente durante la discussione e narrazione dei luoghi; nel gruppo dei pari invece, è stato possibile esplicitarlo a seguito dell’interpretazione dei dati.

La possibilità di riterritorializzazione educativa risiede proprio nella messa in dialogo di questi sguardi e nella costruzione di connessioni stabili tra luoghi, soggetti e contesti relazionali. Con la figura che segue (figura 5) si intende restituire una rappresentazione visiva di tale possibilità di riterritorializzazione.

Figura 5. Possibilità educative di ri-territorializzazione¹



La suddetta illustrazione ha lo scopo di raccontare gli elementi emersi lungo il percorso di ricerca in merito alle potenzialità educative del territorio. Per questo motivo si è optato per una rappresentazione approssimativa e non realistica del territorio. La posizione dei luoghi è arbitraria, risponde a specifici intenti comunicativi. Al centro della figura è presente l'edificio scolastico con le porte d'ingresso spalancate, a indicare l'apertura della scuola al territorio. Leggendo l'immagine da sinistra a destra è possibile visualizzare la dimensione temporale emersa dal racconto della comunità, in particolare delle classi. Sono stati inseriti luoghi come la chiesa di San Simplicio, l'acquedotto romano e il nuraghe per indicare la curiosità e l'interesse per la storia e il passato; l'aeroporto rappresenta l'apertura a culture altre per costruire il presente. Le esperienze di dialogo, di scambio e di incontro sono rappresentate nelle piazze, davanti al mare oppure nel parco, luoghi questi ultimi, ritenuti essenziali per fare esperienze piacevoli di apprendimento in mezzo alla natura. In questo senso il territorio acquisisce un valore educante, in quanto i luoghi divengono mezzi educativi e non mero sfondo delle attività umane. Proseguendo la lettura in direzione verticale è possibile scorgere la dimensione comunicante del territorio: da una parte il golfo indica lo scambio e l'incontro con chi

¹ Illustrazione realizzata da Andrea Sanna sulla base dei dati emersi in fase di ricerca

proviene dal mare, dall'altra le aree interne e/o limitrofe indicano il pendolarismo e la migrazione interna.

3.3. Retrospective e prospettive della ricerca

Il presente sottocapitolo ha lo scopo di presentare i limiti e le possibilità future della ricerca. Si procederà con uno sguardo retrospettivo e sistemico, quindi attraversando il disegno, la realizzazione effettiva e l'analisi dei dati. L'obiettivo è quello di evidenziare i vincoli metodologici e di realizzazione che possono aver inficiato la ricerca. Il fine ultimo, oltre a quello di garantire una buona e sufficiente trasparenza metodologica, è quello di avere un quadro che comprenda gli aspetti importanti da migliorare o modificare per eventuali lavori futuri.

Per valutare la qualità della ricerca si utilizzeranno i seguenti criteri: la credibilità, la trasferibilità e la riflessività (Guba & Lincoln, 1989, cit. in Daniele & Zannini, 2023). Sulla base del quadro retrospettivo si espliciteranno le prospettive future, in termini di possibilità di evoluzione della ricerca stessa e della sua replicabilità in altri contesti.

3.3.1. Limiti della ricerca

Si procederà ora con la valutazione della ricerca attraversando alcune categorie interpretative della ricerca qualitativa: la credibilità, la trasferibilità e la riflessività. Attraverso il criterio della credibilità si valuta la coerenza interna della ricerca. Quindi ci si chiede se il processo interpretativo e i risultati che ne sono conseguiti sono plausibili rispetto ai dati raccolti. Poiché la presente ricerca è di tipo esplorativo, essa ha come obiettivo quello di comprendere l'oggetto di studio, in questo caso la forma territoriale dell'azione educativa di Olbia. La prima fase di interpretazione dei dati ha avuto lo scopo di descrivere l'oggetto di indagine a partire dai dati prodotti in fase di realizzazione della ricerca. Si è prima proceduto con il riportare tutti i dati raccolti, quindi i luoghi e i significati a loro associati, per poi svolgere un lavoro di selezione e di categorizzazione che ha permesso di giungere ai risultati di cui si è discusso sopra. Tuttavia, la ricerca ha dei limiti in termini di credibilità perché non per tutti i luoghi, soprattutto nelle mappe degli studenti, sono stati indicati significati personali aggiuntivi. Il motivo di questa carenza è da ricercarsi prima nel disegno di ricerca e poi nelle modalità di realizzazione. Inizialmente si è previsto di chiedere la condivisione dei significati solo per l'ultima domanda-stimolo (luoghi per fare scuola) ma dopo aver incontrato la prima classe, ci si è accorti che era necessario estendere la richiesta a tutte le fasi. Nonostante ogni domanda-

stimolo fosse anche una categoria interpretativa (luoghi identitari, relazionali e di apprendimento), in molti casi, si è riscontrato che senza l'aggiunta dei significati personali non era possibile ottenere un racconto che esplicitasse la complessità dei luoghi scelti. Negli incontri successivi si è deciso di aggiungere il suddetto passaggio metodologico. Nonostante questo, anche se in pochissimi casi, si è registrata comunque l'assenza di spiegazioni personali. Questa carenza è considerabile un limite della ricerca perché in fase interpretativa, alcuni luoghi sono stati significati solo a partire dalle categorie poste a priori, di conseguenza si registra un maggior margine di interpretabilità da parte della ricercatrice. Tuttavia, si è adottata la seguente strategia al fine di evitare di conferire significati non dichiarati dai partecipanti: i luoghi privi di spiegazione sono stati utilizzati esclusivamente per un'analisi di tipo numerico (frequenza di scelta), mentre i restanti sono stati oggetto di interpretazione qualitativa. L'unica eccezione riguarda i dati che si è deciso di raggruppare arbitrariamente sotto la categoria "residuali". Si è ritenuto necessario non limitarsi alla loro presentazione e numerazione per via di alcune caratteristiche che li accomunano, ovvero il non essere spazi formalmente riconosciuti o progettati alla funzione conferita dagli studenti, in questo caso, della socialità. Inoltre, il continuum formale – non formale – informale è una categoria costruita a posteriori che ha permesso di interpretare i dati rispetto agli obiettivi conoscitivi. Nel caso degli studenti, la suddetta categoria è stata applicata a posteriori in fase di analisi; con gli adulti invece, è una questione emersa già in fase di discussione trasversalmente alla percezione condivisa dell'assenza di una rete educativa attiva nel territorio.

In relazione alla trasferibilità dei risultati, quindi alla possibilità di generalizzarli ad altri contesti simili, emerge un limite sostanziale dipendente dalla tipologia stessa della ricerca. Inoltre, poiché sono stati coinvolti solo studenti provenienti dalla medesima scuola, non è possibile estendere i risultati all'intera popolazione studentesca. L'indirizzo e il grado di istruzione sono fattori che possono incidere sulla percezione dell'azione educativa nel territorio. Infatti, come è emerso dalla domanda - stimolo finalizzata a esplorare luoghi possibili per "fare scuola", alcune scelte specifiche rispecchiano anche l'indirizzo di studi di appartenenza. Tuttavia, la maggior parte delle risposte non presentano aspetti direttamente connessi all'indirizzo di studio. Inoltre, l'emergere di scelte ricorsive e simili tra le varie classi ha permesso di interrompere la raccolta dei dati, coerentemente con il principio della saturazione teorica.

Il limite di trasferibilità non riguarda però il metodo, il quale ha portato a dei risultati concreti e ha risposto agli obiettivi conoscitivi. Di conseguenza, può essere applicato in altri contesti che pongono questioni e problemi simili, nella misura in cui il processo di ricerca rimanga aperto alle specificità che ogni singolo caso presenta.

L'ultimo aspetto su cui è necessario riflettere è la riflessività, ovvero il modo in cui le scelte della ricercatrice hanno influenzato il processo di raccolta e di interpretazione. Relativamente al processo di raccolta, si è scelto di utilizzare strategie differenti a seconda della tipologia di campione, e queste a loro volta hanno inciso sulla produzione dei dati. Le differenze risiedono principalmente nella formulazione delle domande – stimolo e nel livello di partecipazione previsto dal disegno di ricerca per ciascun incontro. Agli studenti sono state poste domande narrative e situate, che hanno attivato uno sguardo più esperienziale e personale; agli adulti è stato chiesto di individuare luoghi educativi e culturali presenti nel territorio, sollecitando quindi una riflessione anche istituzionale. Inoltre, contrariamente a quanto accaduto con il secondo gruppo, agli studenti è stato chiesto esplicitamente di riflettere sulle possibilità educative del territorio con la domanda – stimolo sui luoghi per “fare” scuola. Nonostante non fosse previsto dal disegno di ricerca, con il gruppo di adulti sono emerse anche le criticità e le risorse educative presenti nel territorio. Questo aspetto potrebbe essere dato dall'impianto molto più dialogico e partecipativo che ha caratterizzato il secondo laboratorio già dalla sua progettazione. L'impostazione del laboratorio con gli studenti invece prevedeva uno spazio maggiore per la riflessione e la produzione individuale. Si potrebbe affermare che la presenza di uno spazio più limitato per la discussione tra pari può inficiare l'emergere spontaneo di elementi particolarmente nuovi rispetto al quadro concettuale della ricerca. Questo aspetto è particolarmente evidente se si prende in considerazione la definizione di “educazione” che ha guidato la ricerca. Con gli studenti si è deciso di proporre direttamente i concetti-chiave scelti in fase di disegno, ovvero luoghi “identitari/simbolici”, “relazionali”, “di apprendimento”. Mentre con il gruppo di adulti si è prima co-costruito il concetto di “educazione” per poi giungere ai concetti-chiave predisposti dal disegno. Nel primo caso, ogni luogo nominato rappresenta una risposta a una o a più delle suddette categorie, di conseguenza il territorio descritto riguarda un particolare punto di vista deciso in fase di disegno e non il prodotto della discussione collettiva. Nel secondo caso invece, si è giunti alle categorie della ricerca dopo aver esplorato collettivamente il concetto di “educazione”. Alla luce delle suddette differenze

si potrebbe dire che la prima fase di raccolta sia stata maggiormente guidata e condizionata dalle categorie a priori poste dalla ricercatrice. In tale senso, nonostante le scelte dei luoghi siano uniche e frutto di percezioni personali, ciascuna scelta risponde a una particolare concezione di educazione implicita e imposta dalla ricerca. Questo aspetto potrebbe essere considerato un limite rispetto ai principi della ricerca – azione partecipata, in quanto l’aspetto partecipativo e di co-costruzione non possiede uno spazio prioritario in tutte le fasi di raccolta. Tuttavia, l’aspetto progettuale legato all’individuazione di risorse educative nel territorio è avvenuto in forma partecipata con entrambi i campioni coinvolti.

Alla luce dei limiti che caratterizzano la ricerca svolta è possibile definire le strade da intraprendere sia per proseguire il percorso attivato in questa sede, sia per riproporlo in nuovi e differenti contesti.

3.3.2. Prospettive future della ricerca

Le prospettive future della ricerca si radicano nelle tematiche emerse dall’analisi dei dati, relative alla percezione attuale del territorio e alle sue potenzialità educative. In particolare, emerge la necessità di sperimentare contesti di dialogo e scambio tra pari e tra culture, nonché di valorizzare spazi aperti e naturali percepiti come significativi e attrattivi dagli studenti. I bisogni emersi sotto forma di luoghi possono costituire spunti rilevanti per la progettazione di nuove esperienze educative, capaci di integrare scuola e territorio. In questa prospettiva, l’impianto metodologico della ricerca-azione partecipata può assumere un valore maggiormente trasformativo, qualora si proceda alla sperimentazione concreta delle idee e delle possibilità individuate. Mettere alla prova i contesti e i mezzi ipotizzati consentirebbe di verificare la loro effettiva adeguatezza al territorio e di contribuire alla definizione di nuove pratiche e finalità educative ancora non presenti.

Un primo sviluppo potrebbe consistere nell’attivazione di percorsi continuativi di ricerca partecipata, sia con le classi coinvolte sia con la comunità adulta. Un secondo ambito di approfondimento riguarda l’ampliamento del campione, coinvolgendo studenti di scuole differenti per grado e indirizzo, al fine di arricchire e problematizzare la mappa di comunità. L’eventuale emergere di contraddizioni rispetto ai risultati attuali non costituirebbe un limite, ma un’ulteriore occasione per comprendere la complessità del territorio e dei suoi processi educativi.

Inoltre, in un'ottica di approccio multifattoriale allo studio della dispersione scolastica nel territorio, i risultati di questa ricerca potrebbero inserirsi all'interno di un'indagine sistemica e interdisciplinare. Quindi si tratterebbe di integrare i risultati ottenibili attraverso lo studio di altri fattori, come ad esempio l'approccio pedagogico degli insegnanti oppure le dinamiche soggettive degli studenti. Come si è già detto in altre fasi, il metodo di ricerca potrebbe essere utilizzato anche in altri contesti non necessariamente simili a quello analizzato in questa sede. Tuttavia, è importante che il disegno di ricerca resti aperto alle peculiarità del singolo contesto.

Ciò che maggiormente ha caratterizzato il presente lavoro è l'attenzione al processo partecipativo della comunità, elemento che nelle prospettive future necessita di essere valorizzato e preservato per uno sviluppo sociale e territoriale.

Conclusioni

Attraverso la presente tesi di ricerca è emerso con forza il carattere relazionale e sociale del territorio, quale prodotto situato e aperto. L'insieme dei luoghi nominati raccontano qualcosa della comunità e dei processi educativi in atto e potenziali. In questo senso un primo contributo della ricerca risiede nell'aver favorito un processo di co-produzione di identità territoriale. A questo scopo lo strumento della mappa di comunità e il metodo partecipativo si sono rivelati essenziali.

Il metodo partecipativo, costituito dall'alternanza di momenti di riflessione individuale e collettiva, ha attivato lo scambio e l'incontro di molteplici punti di vista in merito al territorio contribuendo al processo educativo di consapevolezza territoriale. Lo strumento della mappa di comunità, quale dispositivo democratico di rappresentazione e co-costruzione dello spazio vissuto, ha permesso di evidenziare il carattere relazionale e dinamico del territorio. Infatti, è emerso come i luoghi siano soggetti a un continuo processo di perdita e di acquisizione di senso, in base a come la comunità li significa e li usa. In questo ha contribuito anche la scelta metodologica relativa al coinvolgimento di due campioni differenti per età. Nella mappa prodotta dalla comunità adulta sono emersi luoghi il cui carattere educativo è maggiormente riferito al passato; nelle mappe degli studenti sono presenti luoghi non contemplati dagli adulti come i luoghi naturali, oppure, nel caso dei luoghi "residuali", il cui significato è puramente soggettivo e contestuale.

Relativamente ai risultati conoscitivi della ricerca, la configurazione educativa del territorio appare ricca ma piuttosto frammentata. Sia nelle mappe degli studenti che in quella realizzata dalla comunità adulta emerge l'assenza di continuità tra le esperienze raccontate. All'interno della discussione con gli adulti questo dato è emerso esplicitamente durante il processo di co-costruzione della mappa. Osservando le mappe degli studenti nel loro insieme è stato possibile osservare come le varie esperienze appaiono isolate tra loro. In particolar modo questo è risultato relativamente alla scuola, le cui esperienze non sono connesse a quelle esperite al di fuori dell'edificio e viceversa. La scarsa presenza di riferimenti alla città di Olbia nelle mappe degli studenti pendolari può essere un ulteriore indizio del suddetto distacco. Tuttalpiù in alcuni casi sono state nominate le uscite didattiche, che però si riferiscono a esperienze fuori città o fuori regione. Nonostante non siano emerse esperienze specifiche di continuità tra la scuola e

la città studio, il fatto che siano state nominate le gite scolastiche può essere letto come un riconoscimento condiviso del valore educativo di tali esperienze.

Ciò che ha consentito di configurare il territorio da un punto di vista educativo non è tanto la mera pluralità dei luoghi nominati, quanto piuttosto l'insieme delle pratiche che in essi, e attraverso di essi, prendono forma. La discussione collettiva sui luoghi dell'educazione ha infatti attivato una riflessione più ampia sui mezzi e sulle finalità dell'agire educativo, dando luogo a un processo di ri-territorializzazione simbolica.

Sono emersi quindi luoghi educativi "altri", non sempre formalmente riconosciuti come tali, ma significativi nelle esperienze quotidiane dei partecipanti. Tra questi figurano i luoghi naturali, valorizzati per i benefici psicofisici percepiti e per il forte valore simbolico loro attribuito; contesti come il museo e i reperti archeologici sono considerati utili per la conoscenza del passato e per fare esperienze di apprendimento sul campo; le piazze e gli spazi all'aria aperta, sono riconosciuti come contesti privilegiati di scambio tra pari. Particolarmente significativa è risultata la menzione dell'aeroporto, interpretato come potenziale risorsa capace di favorire occasioni di incontro e scambio culturale, e dunque di sostenere il passaggio da una condizione multiculturale a una pratica autenticamente interculturale. Dal gruppo degli adulti sono emersi, inoltre, spazi di recente attivazione – quali associazioni culturali e artistiche – il cui potenziale educativo sembra trovare piena espressione laddove inserito in una progettualità strategica capace di connettere istituzioni scolastiche, realtà associative e contesti informali.

In conclusione, secondo la prospettiva geografica l'assenza di continuità può essere letta come la presenza di uno scarto tra la razionalità educativa e quella territoriale, fenomeno che riduce il territorio a mero sfondo dei processi educativi. In presenza di tale frammentazione, l'azione educativa rischia di configurarsi come autoreferenziale e isolata, quindi incapace di generare processi di corresponsabilità educativa.

Quanto emerso dal processo di riterritorializzazione simbolica può rappresentare solo alcune delle molteplici possibilità educative che il territorio contiene. In tale prospettiva, lo spazio non si configura come cornice neutra dell'educazione, ma come interlocutore essenziale per la progettazione di azioni educative autenticamente in dialogo con la comunità cui si riferisce.

Bibliografia

- Antonucci, E. (2020). La scuola come potenziale di trasformazione. *DirigentiScuola*, 161 - 167.
- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della teoria problematicista. *Education Sciences & Society*, 65-75.
- Baldacci, M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education sciences & Society*, 45-54.
- Banini, T. (2019). *Geografie culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaAzione*, 20-22.
- Benvenuto, G. (2022). La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per una educazione democratica. *Dossier- Tra merito e competenze: un tema alto della pedagogia attuale*, 7-20.
- Biagioli, R., Baldini, M., & Proli, M. (2022). Dispersione scolastica come fenomeno endemico: Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa. *Formazione & Insegnamento*, 91-102.
- Bruno, A. (2014). Produrre servizi a scuola: una prospettiva organizzativa. *Professione Insegnante*, 18-24.
- Calamandrei, P. (1950). Difendiamo la scuola democratica. *III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN)*. Roma: Scuola democratica.
- Calandra, L. (2008). Il territorio attraverso le carte geografiche: un modello didattico per la scuola di base . *Geocritica. Portal científico de geografía y ciencias social* .
- Cambi, F. (2010). Il "problematicismo pedagogico applicato" di Franco Fabbroni. *Dossier. Franco Frabboni, pedagogista europeo*, 7-15.
- Catarci, M. (2022). Educazione, emancipazione e coscientizzazione nel pensiero pedagogico di Paulo Freire. *Pedagogia e politica*, 21-34.
- Ciasca, R. (1934). Questione del Mezzogiorno. In *Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed arti* (p. 149-151). Roma: Istituto dell'enciclopedia italiana .
- Cipolla, C. M. (2002). *Istruzione e sviluppo*. Bologna: Il Mulino .
- Conelli, C. (2022). *Il rovescio della nazione. la costruzione coloniale dell'idea di Mezzogiorno*. Napoli: Tamu Edizioni.

- Cossutta, M. (2013). Il lascito di Gramsci: tra egemonia culturale e l'oblio della cultura .
Rivista di scienze della comunicazione e di argomentazione giuridica, 116-119.
- Deledda G. (1904). *Cenere*. Utopia. Milano. 2021
- Daniele, K., & Zannini, L. (2023). I criteri COREQ per valutare la validità degli studi qualitativi: un percorso a ritroso per illuminarne alcuni presupposti taciti. *Studium Educations*, 84-95.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dettori F. (2009). *La scuola che vorrei. Una ricerca empirica con studenti di scuola secondaria di primo grado*. Roma: Aracnee.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Milano: RaffaelloCortina Editore.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Milano: RaffaelloCortinaEditore.
- Fadda, R. (2007). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma : Armando Editore.
- Fadda, R. (2011). *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*. Roma: Carocci.
- Frabboni, F. (1974). *Pedagogia*. Milano. Accademia.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Giuseppina D'addelfio, C. C. (2024). Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori. Note sui Patti educativi di comunità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 37-44.
- Godwin, W. (1990). *An Enquiry Concerning Political Justice. (trad. it.: La giustizia politica)*. Chieti: Trimestre Editrice.
- Gramsci, A. (1948-1951). *Quaderni del carcere (a cura di) F. Platone*. Torino.
- Guba, & Lincoln. (1989). *Fourth generation evaluation*. CA: Sage.
- Harley, J. B. (1989). Deconstructing the Map. *Cartographica The International Journal for geographic information and geovisualization*, 271-294.
- hooks, b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
- Ianes, A., & Canevaro, D. (2016). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erikson.
- Jean Dubost, A. L. (2002). Origine e sviluppi della ricerca-azione. *Vocabulaire de Psychosociologie*, 65-106.

- Lauria, A. (2014). *Piccoli Spazi Urbani. Valorizzazione degli spazi residuali in contesti storici e qualità sociale*. Napoli: Liguori Editore.
- Legros, C. (2026, 01 07). Cambiare il mondo cominciando dalle mappe. *Internazionale - digitale* .
- Loda, M. (2008). *Geografia Sociale. Storia, teoria e metodi di ricerca*. Roma: Carocci Editore.
- Mariani, A., Cambi, F., Giosi, M., & Sarsini, D. (2024). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Citta di Castello: Carocci editore.
- Mazza, G., De Lucia, R., Dognini, A., La Barbera, C., & Pandiani, V. (2023). Le esperienze del progetto NATIVI nelle scuola di Erba e Vimercate. *Ambiente Territorio. Geografia nelle Scuole*, p. 30-32.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Miur. (2000). *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*. Roma: Miur.
- Normann, R. (1985). *La gestione strategica dei servizi*.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Milano.
- Parmigiani, D. (2018). *L'aula Scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Pedone, F., Moscato, M., & Tumminello, N. (2023). La ricerca-azione partecipata come pedagogia della conversazione. Un percorso di co-progettazione per la costruzione di una comunità educante. *QTimes, Journal of education*, 232-247.
- Perlo, F. (2017). Mappa di comunità delle terre di mezzo: diario di un percorso di partecipazione. 188.
- Piseri, M. (2019). Manuale di Storia della scuola italiana. Dal risorgimento al XXI secolo. In M. Piseri, *Istruzione ed economia* (p. 320-321). Brescia: Editrice Morcelliana.
- Piseri, M. (2021). Percorsi di alfabetizzazione tra antico regime e cosietà industriale. *Gli Argonauti. Rivista di Studi Storico-educativi e Pedagogici*, 86-101.
- Pizzi, E. (s.d.). Cornice teorica della ricerca partecipata. *Rapporti Istituto Superiore della Sanità*, 19-22.
- Pruneri, F. (2019). *Manuale di Storia della scuola italiana*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Quarta. (2020). Early School Leaving in Europe: A Complex Phenomenon Studied Through Multidimensional approach. *Italian Journal of Sociology of Education*, 177-185.

- Racioppi, G. (1909). *Storia dei moti di Basilicata*. Bari: Laterza.
- Robasto, D. (2014). *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Schon, D. (1971). *Beyond the Stable State*. Londra.
- Tiziana Banini, M. P. (2018). Verso una geografia della partecipazione. *AGEI - GEOTEMA* 56, 3-10.
- Tortone, & Coppo. (2011). Partecipazione e empowerment. La progettazione partecipata intersettoriale con la comunità. *Centro di Documentazione Regionale per la Promozione della Salute*.
- Tramma, S. (2022). *Antonio Gramsci. Educare nel mondo grande e terribile. Scritti pedagogici*. Milano: Pgreco Edizioni.
- Trebisacce, N. (2018). Meridionalismo e la scuola nella storia dell'Italia Unita. *Studi sulla Formazione*, 215-229.
- Turco, A. (1988). *Verso una teoria geografica della complessità*. Milano : Edizioni Unicopli.
- Vendryes. (1973). *Vers la théorie de l'homme*. Paris : PUF.
- Ward, C. (2006). *Anarchia come organizzazione. La pratica della libertà*. Eleuthera.
- Zurru, M. (2018). La dispersione scolastica in Italia: un caso locale. *EDUCADI*, 3-4.

Sitografia

- Acquaviva, S. (1999). L'alfabetizzazione. Storia sociale d'Italia 1945/2000. <https://www.raiscuola.rai.it/educazionecivica/articoli/2021/01/L-ALFABETIZZAZIONE-STORIA-SOCIALE-DITALIA-19452000-00b9a3c0-79f3-4dc4-b106-0f545ae0d292.html> Consultato il 20/08/2025.
- Berlinguer, L. (2014). *Aperture: Ri-creazione*. <https://www.youtube.com/watch?v=QflPOn65SQM> Consultato il 18/10/2025.
- Cipnes. (2025). *Olbia continua a crescere. Confermata l'unicità demografica in Sardegna*. Tratto da Cipnes. Impresa e sviluppo in Gallura : <https://www.cipnes.eu/news/demografia/olbia-continua-crescita-confermata-unicita-demografica-sardegna> Consultato il 03/09/2025.

- Demurtas, D. (2017, 07 20). *Mappe di comunità: conoscere e rappresentare il proprio mondo*. Tratto da VisionScarto: <https://www.visionscarto.net/mappe-di-comunita> consultato il 20/01/2026.
- Esposito, V. (2017). *Dalla cartografia implicita alla mappa di comunità*. Tratto da rivisteclub: <https://www.rivisteclub.it/index.php/etnoantropologia/article/view/211/334> consultato il 20/01/2026.
- InvalsiOpen. (2020). *InvalsiOpen*. Tratto da <https://www.invalsiopen.it/agenda-onu-2030-diritto-istruzione/> consultato il 05/10/2025.
- Maggi, A. (2024). *Tecnicadellascuola*. Tratto da <https://www.tecnicadellascuola.it/dispersione-scolastica-in-europa-italia-oltre-la-media-ue-del-35-basta-il-pnrr> consultato il 22/10/2025.
- Mele, G. (2025, luglio 16). *Olbia, Nuova vita per le "casermette": sarà uno spazio per i giovani*. Tratto da La Nuova Sardegna: <https://www.lanuovasardegna.it/olbia/cronaca/2025/07/16/news/olbia-nuova-vita-per-le-casermette-sara-uno-spazio-per-i-giovani-1.100735767> consultato il 10/02/2026.
- Miur. (2025). *Miur*. Tratto da Dispersione scolastica, il MIM risponde all'articolo de La Ragione del 20 giugno: ecco i dati: https://mim.gov.it/facciamo-chiarezza/-/asset_publisher/G4t4ISOegczq/content/dispersone-scolastica-il-mim-risponde-ecco-i-dati consultato il 15/12/2025.
- Olbia, via le panchine dalle piazze: ecco dove e perchè*. (2024, dicembre 03). Tratto da La Nuova Sardegna: <https://www.lanuovasardegna.it/olbia/cronaca/2024/12/03/news/olbia-via-le-panchine-dalle-piazze-principali-del-centro-storico-1.100627561> consultato il 10/02/2026.
- Openpolis. (2024). *Openpolis*. Tratto da L'abbandono e la dispersione scolastica in Italia: <https://www.openpolis.it/labbandono-e-la-dispersione-scolastica-in-italia/> consultato il 26/09/2025.
- Openpolis*. (2025, settembre 9). Tratto da Abbandono scolastico, obiettivo vicino ma la situazione è più critica nelle città: <https://www.openpolis.it/abbandono-scolastico-obiettivo-vicino-ma-la-situazione-e-piu-critica-nelle-citta/> consultato il 26/09/2025.

- OrizzonteScuola. (2025). *OrizzonteScuola*. Tratto da <https://www.orizzontescuola.it/abbandono-scolastico-litalia-al-105-sopra-la-media-europea-i-dati-italiani-non-sono-buoni-e-la-rota-e-tutta-da-invertire-maglia-nera-per-sicilia-e-sardegna/> consultato il 27/09/2025.
- Sferra, B. (2025, marzo 18). *I COBAS sottolineano gli enormi limiti delle INVALSI anche nella valutazione (3)*. Tratto da Cobas Scuola : <https://www.cobas-scuola.it/i-cobas-sottolineano-gli-enormi-limiti-dellinvalsi-anche-nella-valutazione3/> consultato il 20/01/2026
- Turco, A. (2007). *Territorio e Territorialità*. Tratto da Enciclopedia Treccani - Appendice VII: [https://www.treccani.it/enciclopedia/territorio-e-territorialita_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/territorio-e-territorialita_(Enciclopedia-Italiana)/) consultato il 15/12/2025.