

SAGGI – ESSAYS

EDUCARE NEI MARGINI: IMMAGINARI SCOLASTICI E
IDEA DI FUTURO A METROPOLIZ

EDUCATING AT THE MARGINS: SCHOOL IMAGI-
NARIES AND IDEAS OF THE FUTURE IN METROPOLIZ

Domiziana Sacchi (Università di Roma Tor Vergata)
<https://orcid.org/0000-0001-7123-0880>

*Francesco Fabbro (Università di Roma Tor Vergata)**
<https://orcid.org/0000-0002-9981-6872>

La ricerca esplora l'immaginario scolastico degli studenti che vivono nell'occupazione abitativa di Metropoliz, nella periferia est di Roma, per comprendere come l'esperienza educativa e l'idea di futuro nel rapporto con la scuola prendono forma in condizioni di marginalità sociale. Il problema di ricerca riguarda la distanza tra istituzione scolastica e *habitus* familiare, e le conseguenze che tale distanza produce nei processi di riconoscimento e partecipazione educativa. Attraverso uno studio etnografico basato su osservazione partecipante, interviste e questionari rivolti a docenti e volontari del doposcuola di Metropoliz, la ricerca analizza le esperienze di undici studenti. Dall'analisi sono stati ricostruiti tre immaginari scolastici presenti a Metropoliz: scuola come coercizione, come transito e come orizzonte. I risultati mostrano che la scuola, lungi dal configurarsi sempre come spazio di emancipazione, può riprodurre distanza, incomprensione ed etichettamento, mentre gli

* Sebbene il presente articolo sia frutto di una riflessione comune e di un continuo confronto tra i due autori, è possibile attribuire la stesura dei paragrafi 1, 2, 4 e 5 a Domiziana Sacchi, e la stesura dei paragrafi 3 e 6 a Francesco Fabbro. La revisione finale del testo è stata condotta congiuntamente.

spazi educativi informali emergono come luoghi di riconoscimento.

This study explores the school imaginary of students living in Metropoliz, a housing occupation in the eastern periphery of Rome, in order to understand how, under conditions of social marginality, educational experience and the idea of the future are constructed through the relationship with school. The research problem concerns the distance between the school institution and students' family habitus, and the consequences this distance has for processes of recognition and educational participation. Through an ethnographic study based on participant observation, interviews, and questionnaires administered to teachers and after-school volunteers, the research analyses the experiences of eleven students. From the analysis, three school imaginaries present in Metropoliz were reconstructed: school as coercion, as transition, and as horizon. The findings show that school, far from always configuring itself as a space of emancipation, may reproduce distance, misunderstanding, and labelling, while informal educational spaces emerge as sites of recognition.

1. *Habitus familiari e immaginari scolastici*

Il presente studio esplora gli immaginari scolastici dei giovani residenti dell'occupazione abitativa Metropoliz situata nella periferia di Roma. Della scuola si cerca di cogliere l'*immaginario sociale*, inteso come insieme di significati condivisi che mediano il rapporto tra esperienza individuale e struttura collettiva (Castoriadis, 1995) e che delimita ciò che appare pensabile o impensabile e, di conseguenza, desiderabile o irraggiungibile (Taylor, 2005). In quest'ottica, l'immaginario scolastico è l'insieme di significati attraverso cui i soggetti danno senso alla scuola, la collocano nella loro vita presente e futura e ne valutano la distanza o la prossimità rispetto alle proprie possibilità. Indagare l'immaginario scolastico in contesti di marginalità richiede di superare l'idea che le traiettorie educative

dipendano da scelte individuali isolate, per concentrarsi sulle cornici di significato entro le quali prendono forma.

Gli studi sugli immaginari del futuro in età infantile mostrano come le rappresentazioni di sé e delle proprie possibilità si strutturino precocemente in relazione alle risorse simboliche e socio-materiali disponibili nel contesto familiare (Magaraggia *et alii*, 2025). Esperienze quali letture, viaggi, visite a musei o conversazioni complesse ampliano il repertorio dell'immaginario e rafforzano la fiducia nella propria capacità di incidere sul futuro; l'ampiezza dell'orizzonte immaginativo risulta dunque strettamente connessa alle esperienze offerte dall'ambiente di crescita (Magaraggia *et alii*, 2025). Le medesime esperienze, che Bourdieu (1983) definirebbe *capitale culturale incorporato*, incidono significativamente anche sulla configurazione dell'immaginario scolastico e delle rappresentazioni del futuro, più delle possibilità economiche (Terraneo, 2014).

La scarsità e la privazione della possibilità di apprendere, sperimentare e sviluppare capacità e aspirazioni è definita *povertà educativa* (Save the Children, 2022). Essa non coincide soltanto con la carenza di risorse economiche, ma con un accesso diseguale a esperienze formative e culturali che la scuola spesso non riesce a compensare. Anche la partecipazione a gite, attività extracurricolari e altre occasioni educative può risultare diseguale perché richiede risorse economiche, culturali e organizzative. Tuttavia, nemmeno tale capitale culturale istituzionalizzato garantisce di per sé il successo scolastico. Se esso non si traduce in pratiche e disposizioni incorporate nel contesto familiare (Terraneo, 2014), la frequenza scolastica rischia di essere percepita come priva di senso e di alimentare nello studente un sentimento di futilità (Zanetti, 2018).

Se l'immaginario contribuisce a delimitare l'orizzonte simbolico del possibile e i diversi capitali ereditati forniscono le risorse materiali e simboliche di accesso, ciò che orienta il modo in cui tale orizzonte viene interiorizzato e percepito come significativo è il sistema di disposizioni incorporate attraverso la socializzazione primaria, ovvero l'*habitus*. La cultura dei genitori non si trasmette in

forma esplicita ma si sedimenta in abitudini e schemi di pensiero interiorizzati fin dall'infanzia (Wacquant, 2016), che permettono di riconoscere alcune esperienze come naturali o legittime, e altre come distanti o inutili.

In estrema sintesi, è nell'intersezione tra *habitus* familiare, capitale culturale ed esperienze scolastiche che prende forma l'immaginario scolastico.

2. *Identità educativa e riconoscimento*

La scuola, in quanto agenzia di socializzazione, insieme alla famiglia orienta la partecipazione del soggetto nella società; rappresenta il primo vero incontro con l'*Altro* e con le norme pubbliche divenendo in tal modo uno spazio simbolico di riconoscimento o marginalizzazione. La ricerca di Hansen sulle discontinuità tra famiglia e scuola (1986) evidenzia come il successo formativo dipenda spesso dalla compatibilità tra le regole di interazione interiorizzate a casa e quelle vigenti in classe. Quando regole scolastiche e domestiche coincidono gli studenti risultano avvantaggiati, ma quando divergono aumentano le difficoltà di adattamento e apprendimento. Come evidenziato da tempo nell'ambito della sociologia critica dell'educazione, se il successo formativo dipende dalla compatibilità fortuita tra le disposizioni incorporate e le richieste della scuola, l'istituzione tenderà a valorizzare i codici già legittimati dalle classi dominanti trasformando differenze sociali in differenze di merito scolastico (Bourdieu & Passeron, 1972).

In questo scenario, se la scuola intende configurarsi come un luogo di emancipazione e come *pratica della libertà* (hooks, 2020), è necessario ripensare i modelli educativi e le strategie didattiche, superando un'*educazione depositaria* (Freire, 1968) a favore di una mediazione culturale volta a mobilitare le differenze sociali e le pluralità culturali, compiendo quel passaggio fondamentale dalla *cultura dell'indifferenza* alla *cultura della differenza* (Pastena, 2016). In tal senso, la scuola non può limitarsi a valutare ciò che la famiglia ha già trasmesso né premiare o penalizzare gli studenti in base a un capitale

culturale o economico di partenza, altrimenti sarebbe un mero dispositivo di riproduzione delle disuguaglianze. Dumitru (2018) propone di costruire un ponte tra educazione formale e non formale, mostrando come pratiche fondate sul coinvolgimento attivo, sulla cooperazione tra pari e sulla significatività dell'esperienza possano trasformare sia l'insegnamento sia l'apprendimento. Ciò implica, da parte degli insegnanti, una riflessività capace di sospendere giudizi impliciti e riconoscere l'alunno nella sua singolare complessità.

Quando lo sforzo riflessivo dei docenti viene meno, la scuola scivola in dinamiche di etichettamento che segnano profondamente i percorsi degli studenti. Secondo la teoria del *Sé riflesso* (Mead, 1934) l'immagine di sé si modella sui giudizi degli *altri significativi*. Nel contesto scolastico l'insegnante agisce come uno specchio capace di promuovere l'autostima o al contrario, anche involontariamente, di incrinare il legame di fiducia attraverso l'uso di linguaggi e gesti simbolici. L'etichettamento scolastico, inoltre, può colpire non solo lo studente ma anche il suo contesto familiare. In questo quadro, i pregiudizi dei docenti nei confronti di studenti e famiglie possono rafforzare o indebolire l'immagine che l'alunno ha di sé (Arena, 2025). Quando alcuni studenti sono considerati *meno educabili* (Rist, 1970), il minor investimento educativo può favorire autoesclusione, come difesa dal fallimento, e dispersione implicita nella quale gli alunni sono in classe ma si assentano cognitivamente ed emotivamente. Tali dinamiche riproducono lo svantaggio iniziale anziché offrire strumenti di emancipazione. Al contrario, il riconoscimento da parte dell'istituzione scolastica e dei suoi attori è una necessità pedagogica, esso influenza l'integrità personale e permette lo sviluppo della fiducia in sé, del rispetto e della stima di sé (Honneth, 2002), elementi fondamentali per attivare l'*agency* dello studente. Quando le scuole accolgono pratiche educative flessibili e non formali, possono connettersi più efficacemente ai vissuti degli studenti che vivono condizioni di svantaggio, contribuendo a trasformare esperienze di fallimento in occasioni di scoperta delle proprie capacità e di rafforzamento della fiducia in sé (Ionescu, 2020). In questa prospettiva la scuola si configura

come uno spazio democratico in cui ogni soggetto è valorizzato e gode di pari diritti di partecipazione.

3. Metodologia della ricerca

Lo studio empirico adotta un approccio qualitativo (Creswell *et alii*, 2018) di tipo etnografico volto a esplorare l'immaginario scolastico inteso come orizzonte di senso capace di orientare le traiettorie di vita (Magaraggia *et alii*, 2025). Tale costrutto è stato indagato in quanto costruzione simbolica ricostruita attraverso l'analisi delle narrazioni, delle pratiche e delle aspirazioni dichiarate, considerando i giovani abitanti di Metropoliz *esperti della loro esperienza* (Mortari & Mazzoni, 2010).

Metropoliz, ex fabbrica occupata nel 2009 nella periferia est di Roma, rappresenta una risposta all'emergenza abitativa e un simbolo di lotta per il diritto all'abitare. Ospita circa 200 persone appartenenti a nuclei familiari italiani, sudamericani, africani e rom di origine romena. Tra marginalità e minacce di sgombero questo spazio si è trasformato in un luogo di resistenza collettiva, sostenuto anche dal MAAM, Museo dell'Altro e dell'Altrove Metropolitano, che ha contribuito a sostenerne la resistenza agli sgomberi¹.

L'immersione nel campo della ricercatrice (prima autrice del contributo), avviata nel maggio 2024 e protrattasi per circa un anno, ha visto una presenza continuativa negli spazi di vita quotidiana e nei momenti di supporto allo studio. L'osservazione partecipante non strutturata ha permesso la produzione di una descrizione densa (Geertz, 1973), capace di cogliere non solo le dichiarazioni esplicite ma anche i silenzi, le dinamiche comunitarie all'interno dell'occupazione e le pratiche quotidiane attraverso cui prende forma l'immaginario dei giovani. La costante e prolungata

¹ Per un approfondimento si rimanda al documentario realizzato durante lo sviluppo del progetto (<https://www.youtube.com/watch?v=pK5FTzEa-HtA&t=1s>) e alla pagina ufficiale di Metropoliz su Facebook (<https://www.facebook.com/share/1BMrRf2Avt/?mibextid=wwXIfr>).

presenza della ricercatrice a Metropoliz, contesto abitato da soggetti segnati da marginalità e stigmatizzazione, ha favorito la costruzione di relazioni di fiducia che, a sua volta, hanno costituito una condizione cruciale del processo conoscitivo e dell’emersione di narrazioni meno difensive, trasformando l’incontro etnografico in un’esperienza partecipativa (Pastori *et alii*, 2017).

Il campionamento non probabilistico ha combinato la scelta di Metropoliz come caso tipico con una selezione per criteri dei partecipanti (Mortari e Ghirotto, 2019). Gli studenti coinvolti erano 11, provenienti da famiglie di diversa origine, che sono stati selezionati in base all’età (dai 10 anni in su, perché ritenuti maggiormente capaci di riflettere sulle proprie esperienze scolastiche) e alla disponibilità a partecipare.

Tab. 1. Partecipanti

Partecipanti				
Studente	Nazionalità Dei Genitori	Età	Classe	Frequen- tata
Adrian	Romena	10	IV Elementare	
Edoardo	Italiana	11	I Media	
Damian	Romena	11	V Elementare	
Alexan- dru	Romena	12	I Media	
Rachid	Marocchina	12	II Media	
Kumsa	Etiopie-Sudanese	12	III Media	
Ana	Romena	12	III Media	
Alina	Romena	13	I Media	
Andrei	Romena	14	III Media	
Stefan	Romena	14	II Media	
Oscar	Peruviana	20	V Superiore	

Le narrazioni dell'esperienza educativa sono state raccolte per mezzo di interviste semi-strutturate con gli studenti e note di campo per poi essere comparate con i punti di vista di 10 docenti e 11 volontari rilevati attraverso interviste e questionari. Tra i volontari sono stati coinvolti solo coloro che avevano maturato un'esperienza continuativa di almeno sei mesi nel doposcuola, escludendo presenze saltuarie. La selezione dei docenti è avvenuta tramite passaparola, coinvolgendo insegnanti direttamente collegati ai ragazzi del campione.

Complessivamente sono state condotte 24 interviste, di cui 11 con gli studenti, 2 con gli operatori del doposcuola e 11 con i volontari. Per quel che riguarda i questionari, invece, ne sono stati raccolti 23, di cui 10 compilati dai docenti, 2 dagli operatori e 11 dai volontari. In tal modo, è stata operata una triangolazione dei dati volta ad esplorare le continuità e le discontinuità tra le autorappresentazioni degli studenti e le rappresentazioni degli educatori adulti che interagiscono con loro a scuola (i docenti) o nel doposcuola a Metropoliz (i volontari).

La raccolta dei dati è stata preceduta dalla condivisione delle finalità della ricerca e dall'acquisizione del consenso informato dei partecipanti e, nel caso dei minori, delle famiglie. L'anonimato è stato garantito attraverso l'uso di pseudonimi per gli studenti e la raccolta anonima dei questionari rivolti a docenti e volontari.

Al fine di individuare gli immaginari scolastici dei giovani partecipanti, è stata condotta un'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) delle interviste e delle note di campo. Coerentemente con l'approccio etnografico adottato, si è optato per una codifica induttiva (*data driven*) del corpus testuale volta a trarre i concetti utili per descrivere il fenomeno indagato dai dati anziché dalla teoria.

4. *Immaginari scolastici e traiettorie educative*

I dati raccolti restituiscono una costellazione di immaginari scolastici modellati dal capitale culturale familiare, dalle dinamiche

vissute in classe e dalle narrazioni familiari e comunitarie. I ritratti etnografici degli studenti di Metropoliz possono essere letti attraverso tre immaginari scolastici principali (scuola come coercizione, transito o orizzonte), pur presentando sovrapposizioni e casi ibridi.

4.1. *La scuola come coercizione*

In alcune traiettorie raccolte a Metropoliz la scuola appare come un dispositivo esterno, imposto, a tratti ostile. Ana², dodicenne romena, con insofferenza e rassegnazione definisce la scuola come un «inferno». La sua bocciatura in terza media non dipende solo dal rendimento, ma dalla decisione della madre che la ritiene troppo piccola per «prendere l'autobus da sola con gli sconosciuti» per raggiungere una scuola di estetica. Non stupisce allora che ad Ana le gite facciano paura, «ci stanno quelli che non conosco, e poi se succede qualcosa?», per lei l'ignoto non è stimolo ma minaccia. Durante le osservazioni in classe l'aula non appare come uno spazio partecipato, ma un luogo in cui aspettare che il tempo passi. Le osservazioni nella classe di Ana hanno mostrato una diffusa apatia, che coinvolgeva in parte sia gli studenti sia i docenti. In questo contesto, Ana dorme sul banco, si lamenta e spera che «facciano casino» così la lezione si interrompe. Il suo desiderio è tornare alla quotidianità domestica e ai nipoti. Quando parla del futuro si immagina «a fare le unghie», attività che considera apprendibile «anche su *TikTok*, non mi serve andare a scuola». Eppure, prima della bocciatura era emozionata all'idea di andare alle superiori con l'amica di Metropoliz, anche se quando l'amica non si è iscritta, nemmeno lei lo ha fatto.

Un registro simile emerge nelle storie dei fratelli Alina e Damian, tredici e dodici anni. Per loro la scuola è un «carcere». Entrambi presentano difficoltà nel percorso scolastico, sono stati bocciati per due anni a causa delle assenze e, nel caso di Damian, è stato attivato un PDP. La madre ha imposto loro la frequenza sco-

² Tutti i nomi riportati sono inventati per garantire l'anonimato e il rispetto della privacy dei partecipanti alla ricerca.

lastica fino ai sedici anni. Damian durante la quinta elementare rifiuta quotidianamente il grembiule, perché lo associa ad un'infanzia che sente ormai distante. Durante le osservazioni appare più a suo agio negli scambi con gli adulti che nelle interazioni con i compagni e ripete spesso il desiderio di lasciare quella scuola e «andare finalmente alle medie». Nei pomeriggi lavora con il padre nel recupero del ferro, attività di cui parla con orgoglio, e nel suo futuro si vede a fare ciò che già è parte del suo presente. Anche Stefan, il fratello maggiore, vive la scuola come uno spazio obbligatorio e tende a trascorrere quanto più tempo possibile nei corridoi o nei bagni. I docenti restituiscono un'immagine di lui come «astuto nel manipolare» e «potenzialmente pericoloso», mentre i volontari e gli operatori del doposcuola ne sottolineano il forte senso di responsabilità. Nelle loro narrazioni la scuola è utile soltanto fino a quando consente di imparare «a leggere, scrivere e contare», il minimo necessario per muoversi nel mondo esterno. Oltre questa soglia, l'istituzione perde significato.

4.2. *La scuola come transito*

Per un secondo gruppo di ragazzi la scuola non è un «inferno» né un «carcere», ma un passaggio necessario per andare altrove. Si frequenta perché «serve» senza che il suo valore sia davvero interiorizzato.

Kumsa, dodicenne di origine sudanese ed etiope, alla parola scuola associa «casino». In lui questa parola non indica soltanto confusione, ma vitalità, relazioni, movimento. Il centro dell'esperienza scolastica non è il contenuto disciplinare, ma le amicizie, il divertimento e la dinamica sociale. I volontari del doposcuola gli riconoscono altissime competenze relazionali, mentre in aula questa energia non sempre viene letta come una risorsa. La sua insofferenza verso la didattica frontale emerge con chiarezza: «La mattina sono molto stanco e quando arrivo non mi va di seguire le lezioni noiose, mi annoio se la lezione è sempre uguale. Mi piace imparare, però mi voglio anche divertire».

Solo quando la lezione si fa attiva e partecipata il suo atteggiamento cambia. Del suo futuro dice che «il calciatore è il mio piano A... già sono in serie C. Non ho un piano B, ma mi piace fare le app», e che la scuola gli sarà utile «solo per il piano B, per il piano A no!». Sua madre insiste perché i figli finiscano gli studi cercando l'utilità che lui non vede, «se vuoi fare il calciatore devi parlare inglese». Kumsa non rifiuta l'apprendimento in sé, ma una scuola che non riesce sempre a connettersi ai suoi interessi e al suo immaginario del futuro.

Anche Edoardo, che ha undici anni, vive il primo anno di scuola media come un ponte verso qualcosa che non sa ancora definire bene. In famiglia si sente ripetere che «senza scuola non avrà nulla nella vita», ma questa convinzione non si traduce in un accompagnamento costante. La sua promozione con otto insufficienze gravi spinge la madre a chiedere ai docenti di bocciarlo, temendo che mandarlo avanti senza competenze reali sia un danno maggiore. I docenti rispondono che «non si lascia indietro nessuno», ma il senso dell'impegno per Edoardo si fa incerto. Lui associa l'istituzione a «stanchezza» e «noia» come emerge chiaramente dal seguente passaggio: «Mi devo svegliare troppo presto. A me piace dormire la mattina fino a tardi. E tutte le lezioni sono noiosissime [...]. Le ore che preferisco a scuola sono quelle in cui ci sono le supplenze [...]. Perché così possiamo fare quello che vogliamo». Anche quando una materia gli piace la didattica passiva continua a pesare. Riconosce un'utilità nell'istruzione, dice che fa crescere «l'autostima» perché «se sai le cose non hai paura di parlare». Immagina di diventare sportivo, camionista o uno chef stellato, «me ne vado lontano. All'alberghiero a L'Aquila!». La scuola non è ancora un luogo facile da abitare, ma resta comunque un mezzo possibile per uscire.

Rachid esprime una posizione più consapevole, ma sempre strumentale. Alla parola «scuola» risponde prima «caos» e poi si corregge in «studio e libri». Riconosce che la scuola «serve a costruire le basi per il futuro dei bambini e ragazzi», ma ne critica l'organizzazione e i contenuti. Vorrebbe una scuola più aderente ai bisogni pratici e al presente: «Con l'intelligenza artificiale e tutte le

scoperte di oggi dovrebbero farci studiare solo quella». Perfino l'idea di «pagare» gli studenti per andare a scuola mostra quanto per lui l'istruzione debba avere una funzione visibile e concreta. Quando parla del futuro non individua ancora un mestiere, ma un forte desiderio di emancipazione economica. «Non lo so, basta che divento ricco [...] così compro una casa vera per me e mia madre [...] farò finanza e marketing, studio economia così capisco come funzionano queste cose». La scuola per Rachid non è rifiutata, ma viene usata per cambiare la propria realtà.

4.3. *La scuola come orizzonte*

A Metropoliz emergono anche percorsi in cui l'istituzione scolastica viene percepita come uno spazio abitabile e capace di aprire possibilità reali. Per Alexandru, dodicenne di origine romena, la scuola è «divertimento, studio, ascolto». L'aula è lo spazio che preferisce «perché lì ci sono i miei amici» e anche l'apprendimento viene descritto come qualcosa di vicino a sé, soprattutto quando riguarda la matematica e le scienze, che ama «perché sono le più interessanti e facili per me, e perché mi piace pensare e ragionare». Nel suo racconto la scuola è il luogo da cui partire per «avere un futuro migliore», quando gli viene chiesto a cosa serva, aggiunge che senza scuola non potrebbe diventare ciò che desidera, «o architetto o quello dei numeri... il contabile». Anche quando spiega che la scuola «dà le basi» e che «il resto si impara lavorando» non la riduce a un obbligo, ma la colloca dentro un percorso coerente e già pensabile.

Un caso analogo è quello di Oscar, primo e unico diplomato tra i giovani di Metropoliz. Il suo percorso scolastico in Italia è segnato fin dall'inizio da una difficoltà linguistica. È arrivato dal Perù quando aveva 13 anni, racconta che all'inizio i professori «parlavano e basta» e che le parole necessarie le ha imparate soprattutto dai compagni. I genitori, pur avendo «studiato solo per pochi anni» sanno che l'istruzione è importante. Quando era ancora in Perù Oscar si era distinto nelle olimpiadi di matematica, tanto da ricevere una proposta per una borsa di studio universitaria mentre era

ancora alle medie. Il primo anno in Italia è stato bocciato; pur essendo bravo in matematica la lingua rappresentava un grande ostacolo; dopo le medie ha deciso di iscriversi a Finanza e Marketing e di puntare all'università. Per lui la scuola «ti prepara al futuro» e non è un tempo sottratto alla vita, ma una preparazione concreta a ciò che verrà. Dai volontari viene descritto come un ragazzo «volenteroso, caparbio, curioso nell'apprendimento» e il fatto che si sia diplomato e che oggi sia uno studente universitario ha reso quella traiettoria visibile e imitabile per gli altri studenti di Metropoliz, che non avevano mai visto nessuno di loro raggiungere quel traguardo. La prosecuzione universitaria di Oscar non lo sottrae del tutto alle pressioni materiali. Ha dovuto iniziare a lavorare, segno di una traiettoria di riuscita che resta comunque esposta a fatica e precarietà.

5. *Discussione dei risultati*

I dati raccolti mostrano che gli immaginari scolastici nel contesto di Metropoliz non costituiscono semplici atteggiamenti individuali verso la scuola, ma l'esito dell'intreccio tra condizioni socio-economiche, capitale culturale familiare, esperienze scolastiche vissute, aspettative familiari, modelli di vita osservati, forme di riconoscimento o stigmatizzazione e narrazioni comunitarie sul valore dell'istruzione. In questa prospettiva, la marginalità non coincide soltanto con una posizione sociale svantaggiata, ma con una distribuzione diseguale delle condizioni di pensabilità del futuro, entro cui la differenza è vissuta come minaccia anziché come risorsa (Loiodice & Lopez, 2025).

In questo quadro, famiglia, scuola e comunità sono le tre agenzie che più profondamente orientano il significato attribuito all'istruzione. Nei casi in cui il lavoro, la sopravvivenza materiale o il ruolo domestico costituiscono gli unici orizzonti concretamente disponibili, la scuola tende a perdere forza simbolica e a ridursi a passaggio obbligato. È quanto emerge con particolare evidenza nei

percorsi di Ana, Alina, Damian e Stefan, in cui l'istituzione scolastica non appare come luogo di appartenenza, ma come dispositivo esterno da attraversare con il minimo investimento possibile. In questi casi il successo non coincide con il diploma, ma con l'uscita rapida dal sistema scolastico e con l'accesso precoce al mondo del lavoro. I dati confermano che quando viene meno la compatibilità tra regole di interazione domestiche e scolastiche, la scuola si configura come spazio alieno e, per alcuni, alienante (Buzzai *et alii*, 2021). L'apatia che ne deriva viene letta dai docenti come «scarsa motivazione», «basse aspirazioni», «deficit di sostegno»; che richiama una mancanza e che rischiano di irrigidirsi in etichette e di incidere negativamente sull'immagine di sé degli studenti. Casi come quello di Stefan mostrano come il giudizio possa scivolare dal piano didattico a quello morale, trasformando la differenza in minaccia e lo studente in portatore di una presunta carenza individuale. Dalle risposte, raccolte tra i docenti, dei ragazzi più vicini a questo immaginario, emerge una tendenza ad attribuire la responsabilità alla famiglia, attraverso formule come «mancato incoraggiamento da parte della famiglia», «cultura d'origine» o «mancanza di volontà» che finiscono per semplificare il problema e oscurare il ruolo della scuola nella trasformazione delle differenze sociali in differenze scolastiche legittimate. Allo stesso tempo, dai questionari emerge anche che molti docenti apprezzano la mediazione culturale fornita dall'associazione che opera a Metropoliz e riconoscono la necessità di una collaborazione più stretta tra scuola e famiglia.

All'estremo opposto, i casi di Alexandru e Oscar mostrano che quando la famiglia riconosce il tempo dello studio come degno e quando l'istituzione restituisce ai soggetti un'immagine di sé come capaci, la scuola può diventare spazio legittimo, abitabile e dotato di senso. In questi percorsi l'istruzione non è subita né semplicemente utilizzata, ma abitata come possibilità, crescita e futuro. L'immaginario dell'orizzonte è rilevante proprio perché rende visibile ciò che accade quando capitale culturale familiare, riconoscimento scolastico e pratiche di apprendimento si allineano, anche

in condizioni di marginalità sociale. Il caso di Oscar è particolarmente significativo perché, pur in assenza di un elevato capitale culturale familiare, il riconoscimento ricevuto in ambito scolastico ha funzionato come legittimazione decisiva, trasformando una possibilità astratta in un obiettivo desiderabile e perseguibile. La sua traiettoria mostra quanto la prosecuzione degli studi sia dipesa da una fragile combinazione di riconoscimento istituzionale, sostegno relazionale, condizioni economico-familiari compatibili e risorse soggettive; ma ha assunto una funzione esemplare a Metropolit. Il fatto che i ragazzi che hanno concluso, o sono vicini a concludere, la scuola media abbiano scelto il suo stesso istituto suggerisce che la riuscita di Oscar abbia reso quella possibilità pensabile anche per altri, e che, pur dentro condizioni di privazione materiale, Metropolit possa diventare anche uno spazio di «luogo di possibilità radicale» (hooks, 1998).

Nei casi di Edoardo, Rachid, Kumsa, accomunati dal desiderio di migliorare la propria condizione e di uscire dal contesto di Metropolit, la scuola non è rifiutata poiché è percepita come strumento per aspirare a un futuro migliore, ma non è neppure pienamente interiorizzata come spazio di autorealizzazione. Questi casi mostrano che il valore dell'istruzione può essere trasmesso anche in assenza di un elevato capitale culturale istituzionalizzato dei genitori, restando però fragile se non trova sostegno in esperienze scolastiche percepite come significative (Terraneo, 2014). Se non è accompagnata da un investimento simbolico e relazionale continuo, l'istruzione resta un valore astratto, esposto al rischio di crollare di fronte alla noia, alla fatica e all'assenza di risultati tangibili. Proprio in questo immaginario emerge con forza la centralità della dimensione didattica. Quando i ragazzi raccontano con entusiasmo lezioni fondate su giochi, quiz, lavori di gruppo o compiti trasformati in sfide, non rifiutano il sapere, ma il modo in cui esso viene loro offerto. La richiesta di praticità, varietà e coinvolgimento non segnala disinteresse o povertà cognitiva, ma esprime una domanda di senso. Anche i docenti che hanno risposto al questionario con-

fermano che le pratiche ritenute più efficaci con gli studenti di Metropoliz sono quelle alternative, basate su dialogo, mediazione e lavoro di gruppo.

I questionari e le osservazioni hanno evidenziato altresì una netta differenza tra il contesto formale della scuola e quello informale del doposcuola. Questi due spazi non producono lo stesso sguardo sugli studenti né vengono vissuti nello stesso modo. I docenti tendono più frequentemente a leggere i ragazzi a partire dalla mancanza, mentre volontari e operatori, pur vedendo gli stessi ostacoli riconoscono più facilmente risorse latenti, capacità relazionali e margini di crescita. Non si tratta di una differenza puramente percettiva, ma di due immaginari diversi dell'allievo: uno più orientato alla registrazione del deficit, l'altro più disponibile a riconoscere anche le conoscenze e le esperienze di tutti gli studenti come effettivi e potenziali punti di forza (Zoletto, 2020). L'educazione informale può dunque aprire spazi di riconoscimento che la scuola fatica a garantire. A tal riguardo, sembra interessante notare che i ragazzi più vicini all'immaginario coercitivo tendono a frequentare con costanza il doposcuola come spazio di sostegno e di relazione, mentre coloro che si collocano tra transito e orizzonte ne usufruiscono in modo più mirato mantenendo un'autonomia.

6. Conclusioni

L'individuazione dei diversi immaginari scolastici dei giovani abitanti di Metropoliz ci consente di evidenziare, seppur in maniera provvisoria e parziale, alcune dinamiche di oppressione e resistenza che sembrano caratterizzare le esperienze educative di soggetti, in gran parte razzializzati, che vivono una condizione di marginalità sociale ed economica.

Come abbiamo osservato lungo l'articolo, la scuola può contribuire ad alimentare l'esclusione quando interpreta le differenze come mancanze, legge gli studenti attraverso il filtro del pregiudizio culturale e di classe, finendo così per ostacolare, anziché favo-

rire, esperienze educative autentiche ed emancipatorie. Un'implicazione pedagogica di tale dinamica di natura oppressiva è ravvisabile nella necessità, sia per noi ricercatori sia per i docenti, di decostruire ed interrogare criticamente concezioni stereotipate e colpevolizzanti dell'altro/a. Come suggerisce lucidamente Arena (2025), per promuovere il successo scolastico dei cosiddetti "bambini poveri educativamente" è richiesta una certa consapevolezza del proprio punto di vista, della posizione da cui si parla, del linguaggio che si adotta e del potere che si esercita. Da questa prospettiva, la stessa nozione di "povertà educativa" è problematica perché definisce involontariamente una posizione e uno sguardo, individua un centro abitato da educazione, cultura e lotta per la giustizia ed un margine che viene visto solo come luogo di mancanze, disimpegno e disperazione (Arena, 2025). Da qui l'importanza di esercitarsi, come abbiamo tentato di fare con questo studio, a *vedere* gli studenti, le loro famiglie e comunità di riferimento come portatori di valori, paure, saperi e speranze (Zoletto, 2020) dai quali non possiamo prescindere per comprendere la significatività sociale e pedagogica dell'esperienza scolastica e dell'educazione informale o non formale. Nel caso degli studenti di Metropoliz, sembra essere soprattutto il doposcuola ad agire come resistenza pedagogica e culturale alle discriminazioni e alla riproduzione delle disuguaglianze. In tal senso, le attività del doposcuola rappresentano per molti studenti delle occasioni inedite di inclusione e partecipazione apparentemente agevolate da strategie didattiche attive e cooperative così come dalla capacità di volontari ed operatori di co-costruire e abitare «luoghi dove non esistono né monarchi con poteri indiscussi né cittadini di serie A e serie B» (Arena, 2025, p. 126). Il doposcuola a Metropoliz e altre forme di educazione non formale in contesti di marginalità sociale possono rappresentare dei laboratori di democrazia permanente che tuttavia, per favorire il massimo livello di uguaglianza possibile redistribuendo il sapere, necessitano di essere riconosciuti e sostenuti in maniera continuativa, sia culturalmente sia economicamente, dalle istituzioni del territorio e dello Stato. A tal proposito, un'alleanza pedagogica tra i docenti e i diri-

genti scolastici della scuola e gli educatori socio-pedagogici impegnati in aree ad alta complessità ed eterogeneità socioculturale potrebbe essere un'opportunità per decostruire la *cultura dell'indifferenza* verso gli emarginati dal sistema scolastico e promuovere una *cultura della differenza* (Pastena, 2016) nella comunità scolastica e nel territorio.

Bibliografia

- Arena M. (2025). *Dipende dalla classe. Manifesto per una scuola anticlassista*. Trento: Erickson.
- Braun V., & Clarke V (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bourdieu P. (1983). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: il Mulino (ed. orig. 1979).
- Bourdieu P., & Passeron J.-C. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Rimini: Guaraldi (ed. orig. 1970).
- Buzzai C., Sorrenti L., Tripiciano F., Orecchio S., & Filippello P. (2021). School alienation and academic achievement: The role of learned helplessness and mastery orientation. *School Psychology*, 36(1), 17-23.
- Castoriadis C. (1995). *L'istituzione immaginaria della società*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. orig. 1975).
- Creswell J.W., Bamberg M., Frost D.M., Josselson R., Levitt H.M., & Suárez-Orozco C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46.
- Dumitru T.C. (2018). Impact of non-formal education on the efficacy of school learning. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 119(9), 229-233.
- Freire P. (1968). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gallo F. (2025). Intervista realizzata da Chiara Massullo presso il Teatro del Lido di Ostia il 21 luglio 2025. Registrazione audio inedita conservata dall'autrice.
- Geertz C. (1987). *Interpretazione di culture*. Bologna: il Mulino.
- Hansen D. A. (1986). Family-school articulations: The effects of interaction rule mismatch. *American Educational Research Journal*, 23(4), 643-659.

- Honneth A. (2002). *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*. Milano: Il Saggiatore.
- hooks b. (1998). *Elogio del margine: razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Ionescu F. (2020). Non-formal education approaches in school organization methodological aspects and case study. *Journal of education, society & multiculturalism*, 1(2), 1-14.
- Loiodice I., & Lopez A.G. (2025). La differenza fa paura: l'educazione come contrasto alla violenza e per la promozione di una cultura dell'alterità. *MeTis. Mondi educativi*, 15(1), I-III.
- Magaraggia S., Gambardella M.G., Ghaffari R., & Pirola T. (2025). *Immaginari in crescita: bambine e bambini alla scoperta del futuro*. Genova: Genova University Press.
- Mead M. (1934), The use of primitive material in the study of personality. *Journal of Personality*, 3, 3-16.
- Mortari L., & Ghirotto L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Mortari L., & Mazzoni V. (2010). La ricerca con i bambini. Rassegna bibliografica. *Infanzia e adolescenza*, 1(4): 5-29.
- Pastena N. (2016). Società migrante, Identità Interculturale e Processi Educativi. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 277-285.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Rist R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- Taylor C. (2005). *Gli immaginari sociali moderni*. Milano: Meltemi.
- Terraneo M. (2014). La riproduzione intergenerazionale della cultura tra istruzione e origini sociali. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 55(3), 465-498.
- Wacquant L. (2016). A concise genealogy and anatomy of habitus. *The Sociological Review*, 64(1), 64-72.
- Zanetti M. (2018). Pregiudizio ed etichettamento: il ruolo dell'insegnante nello sviluppo di comportamenti devianti. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 193-201.
- Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.