

Operatori e insegnanti a confronto: far emergere pratiche, riflessioni e saperi intorno al lavoro nelle scuole

A comparison between teachers and educators: thoughts, knowledge and good practices about working in schools

FRANCESCA GHEZZO, FRANCESCO MINSENTI, CATERINA MINUTOLI,
SALVATORE RIZZO, MASSIMO VIZZA

This abstract describes a research experience carried out in collaboration with the “Liberi di Crescere” (LdC) project. The working group, composed by teachers and educators from Sicily, Campania, Liguria and Piedmont, met several times online, between September 2021 and January 2022. The meetings were held by a sociologist (University of Messina) through qualitative and participative techniques. Each meeting consisted of three moments: individual, in sub-groups and in plenary.

The aim was to share the experiences of educators and teachers within the project, in order to start a discussion on common strengths and weaknesses, as well as the possible strategies to solve them.

The main themes emerged were: conflict; the oppression of students within the institutional school context; the theme of power; rules at school; pandemic/post pandemic effects at school.

From the participants reflections we notice a need for

- a new school proposal: more open and concrete;
- a comparison between teachers and educators on working methods, exchanging good practices, advices and innovations;
- a comparison between workers with different types of training and experience, to get to a final shared work in which everyone had the opportunity to take part;
- to share common experiences and techniques.

Key-words: teamwork, education, conflict, oppression.

F. Ghezze, F. Minsenti, C. Minutoli, S. Rizzo, M. Vizza, *Operatori e insegnanti a confronto: far emergere pratiche, riflessioni e saperi intorno al lavoro nelle scuole*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 13/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8154346

Premessa

Ci sono contesti, che anche per la presenza di criminalità organizzata, rendono difficile, talvolta impossibile, le crescite dei ragazzi e delle ragazze. Le vite di chi abita questi luoghi sembrano segnate da un destino di marginalità in cui desideri e passioni non trovano cittadinanza e il futuro svanisce in un eterno presente fatto di strategie di sopravvivenza e rassegnazione. Sono questi i contesti in cui le ingiustizie e le diseguglianze, l'assenza di opportunità e la povertà alimentano il potere mafioso.

Con il progetto Liberi di Crescere finanziato nel 2018 dall'Impresa sociale Con i Bambini a un'ampia e articolata rete di partenariato¹ promossa dall'Associazione Libera, si è sperimentato un sistema di azioni finalizzate a ri-costruire comunità educative, in cui attraverso la condivisione delle responsabilità (sociali ed educative) degli adulti, le crescite potessero ritornare a essere percorsi orientati verso un futuro desiderato.

¹ Della rete di partenariato fanno parte: Arci Genova, Associazione Culturale "San Giovanni Apostolo" Onlus, Associazione Gruppo Abele Onlus, Associazione Libera Palermo, Centro Di Prima Accoglienza Salerno – Dipartimento Minorile E Di Comunità Del Ministero Della Giustizia, Centro Per Lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci, Comune Di Messina, Comune Di Palermo, Comune Di Salerno, Comune Di Torino, EcoS-Med Società Cooperativa Sociale, I.I.S. Gastaldi-Abba, Ic Alfano-Quasimodo, Il Portico Cooperativa Sociale, Ipsar "F. P. Cascino", Istituto Comprensivo Cornigliano, Istituto Comprensivo Giuliana Saladino, Istituto Comprensivo 'Giuseppe Catalfamo', Istituto Comprensivo Sferacavallo-Onorato Palermo, Istituto Comprensivo Statale Giovanni Falcone, Istituto D'istruzione Superiore Statale 'Santa Caterina Da Siena – Amendola', Istituto D'istruzione Superiore Verona Trento, Istituto Professionale Statale J.B.Beccari, Scuola Secondaria Di Primo Grado Viotti Torino, Ufficio Di Servizio Sociale Per I Minorenni Di Genova, Ufficio Di Servizio Sociale Per I Minorenni Di Palermo, Ufficio Servizio Sociale Per I Minorenni Di Messina.

Dentro questo processo di sperimentazione di pratiche educative si sono generate riflessioni e saperi che hanno trovato nell'opportunità del "tavolo di didattica e ricerca partecipata e situata LdC" del progetto di ricerca partecipata *Pratiche sociali e professionali nei servizi sul territorio: esplicitare i saperi*² un'occasione di sintesi e nuova elaborazione culturale in grado di arricchire le esperienze professionali e umane di chi vive l'educare in contesti non solo complessi (Morin, 2000) come lo sono tutti i sistemi fortemente interconnessi e eterogenei, ma assai complicati a causa di una eccessiva burocratizzazione delle procedure o una poco efficace organizzazione interistituzionale. Chi lavora in questi contesti è talmente preso dalle emergenze e da una quotidianità del fare che non trova le risorse di tempo e di energia per fermarsi a pensare per far sedimentare riflessioni e parole e così, tanti saperi ingenui frutto delle esperienze sul campo non generano tutti gli apprendimenti possibili, non si trasformano anche con l'innesto di saperi più strutturati e fondati scientificamente in cultura diffusa.

Questo articolo descrive gli esiti del tavolo di ricerca, i principali contenuti di lavoro e soprattutto gli apprendimenti che la ricerca partecipata ha "costretto" a generare. Apprendimenti comunque frutto di esperienze professionali realizzate in territori anche molto distanti e diversi grazie all'incontro promosso dal progetto Liberi di Crescere. Contesti, professioni e culture eterogenee che hanno affrontato sfide educative importanti con ragazzi e ragazze a forte rischio di dispersione scolastica e in condizioni sociali e familiari assai complicate e povere di opportunità. Liberi di Crescere a partire dal settembre del 2018 ha coinvolto gli studenti e le studentesse di alcuni istituti di

² A tal fine è stato stipulato un accordo tra Libera e il Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e Studi Culturali dell'Università degli Studi di Messina. La responsabile scientifica della ricerca è stata la prof.ssa Tiziana Tarsia, sociologa dell'Università di Messina. I partecipanti al tavolo di ricerca partecipata sono stati: Nancy Antonazzo, Gianpiero Catone, Francesca Ghezzi, Francesco Minsenti, Caterina Minutoli, Vincenzo Pillitteri, Salvatore Rizzo, Rosanna Sabini, Clara Triolo, Massimo Vizza.

istruzione superiore (soprattutto professionali e tecnici) e delle scuole secondarie di primo grado delle città di Palermo, Messina, Salerno, Genova e Torino. Le azioni del progetto sono realizzate in ciascuna delle città da enti del Terzo Settore che fanno riferimento alla rete di Libera. Poco più di mille ragazzi e ragazze hanno avuto l'opportunità di vivere la quotidianità della scuola anche attraverso una ricca offerta educativa a loro dedicata che ha consentito a educatori, animatori e psicologi di integrarsi, non senza alcune difficoltà, nel gruppo di lavoro delle scuole. Così, si sono realizzate azioni quali: l'educativa di corridoio e di strada per intervenire nell'informalità dei contesti di vita; la cogestione d'aula per affiancare ai professori figure educative e intervenire sulla qualità delle relazioni come presupposto indispensabile per gli apprendimenti; lo sportello di ascolto e counseling per offrire a ragazzi e ragazze, ai loro genitori e agli stessi docenti uno spazio relazionale intimo di ascolto e riflessione; la rigenerazione degli spazi per sperimentare in modo partecipato la possibilità concreta di ri-progettare i dispositivi fisici dell'educazione. Aule mal ridotte, campi per il gioco e lo sport, laboratori e spazi di socializzazione. E poi percorsi di laboratorio e di formazione per studenti e docenti e i laboratori di autoanalisi ispirati al lavoro di Danilo Dolci per favorire la partecipazione, l'ascolto e l'espressione dei desideri individuali e collettivi.

Il tavolo di didattica e ricerca partecipata LdC

I componenti del tavolo si sono riuniti a cadenza mensile tra settembre e gennaio 2021-22 per un totale di quattro incontri che si sono svolti in modalità telematica su una piattaforma per videoconferenze.

Le tecniche di ricerca utilizzate sono state partecipative e colla-

borative, intenzionalmente tratte dai *foresight tools*, in particolare dal metodo CLA (*Causal Layered Analysis*) usato da S. Inayatullah (2017; 2004) e I. Milojević (2020).

L'obiettivo del gruppo è stato quello di esplorare tecniche e strategie didattiche ed educative applicate nel contesto del progetto Liberi di Crescere così da confrontarle ed elaborarle al fine di individuare metodologie di lavoro comuni da utilizzare nelle possibili situazioni problematiche che in futuro si sarebbero potute presentare nel progetto o nei contesti educativi di lavoro.

Per fare ciò si è partiti dall'osservazione di elementi presenti nella vita quotidiana di coloro che, a titolo diverso, prestano il proprio servizio nelle scuole (insegnanti, psicologi, educatori, assistenti sociali), passando successivamente all'analisi delle varie azioni condotte nelle diverse circostanze e dei risultati ottenuti.

Il confronto ha permesso di mettere insieme saperi ed esperienze eterogenei (di docenti, psicologi, educatori, studiosi, assistenti sociali) con un'attenzione ai processi che facilitano o ostacolano l'implementazione di conoscenze reciproche, e all'individuazione di problematiche e possibili strategie di fronteggiamento. Si potrebbe affermare, con le parole di Bell Hooks, che si è sperimentata l'educazione come pratica della libertà, dove l'agire insieme in modo responsabile ha creato un ambiente di apprendimento critico, reciproco e generativo (Hooks, 2020, p. 173). D'altronde è proprio con tale approccio che i partecipanti del tavolo hanno tentato in questi anni di progetto, con declinazioni e metodologie differenti, di costruire contesti e relazioni fondati sulla reciprocità e sulla responsabilità educativa condivisa.

Il dibattito è stato guidato dalla responsabile scientifica del progetto di ricerca che, di volta in volta, ha proposto l'utilizzo di specifici strumenti in base alla tecnica *Causal Layered Analysis* (abbreviato come CLA), un approccio a quattro livelli ai futuri alternativi. Tale metodo viene utilizzato nella previsione per modellare il futuro in modo più efficace. Il CLA può essere utilizzato quando si discute di tutti i tipi di questioni, collettivamente o individualmente. Funziona

identificando diversi livelli di analisi per creare nuovi futuri coerenti. I quattro livelli fondamentali per il CLA sono: la narrazione, le cause sociali/sistemiche, l'analisi del discorso che legittima e sostiene la visione del mondo e che sostiene quella visione del mondo, il mito/metafora profondamente legato alla cultura e alla storia a lungo termine (Inayatullah, 2017).

Partendo proprio da questo approccio i quattro livelli sono stati declinati negli incontri svolti attraverso le seguenti fasi:

La sollecitazione: la facilitatrice ha fornito una sollecitazione diversa per ogni incontro che permettesse di focalizzare l'attenzione su specifiche situazioni, comportamenti ed emozioni vissute. Ad esempio la richiesta di individuare, nell'ambito del progetto Liberi di Crescere, un conflitto persistente, un'esperienza di oppressione o la relazione educativa vissuta in occasione di un procedimento disciplinare e di descrivere in forma scritta queste situazioni.

Momento individuale: ogni partecipante al tavolo ha dedicato un tempo individuale per rispondere alla sollecitazione ed ha prodotto un piccolo elaborato (testo, mappa, disegno...) che potesse descrivere il proprio pensiero.

Momento di condivisione: i partecipanti sono stati divisi in due gruppi casuali (dunque diversi ad ogni incontro, in modo da permettere una più ampia possibilità di dialogo) dove si sono raccontati le proprie esperienze cercando analogie e difformità nelle circostanze narrate.

Co-costruzione del "triangolo del futuro": una volta condivise le varie situazioni descritte dai membri del gruppo, ne è stata scelta una che rappresentasse meglio le affinità tra tutte, ed è stato disegnato un triangolo dove ai vertici sono stati individuati insieme il futuro preferibile (Pellegrino, 2020), i punti di forza (o le facilitazioni) e i punti di debolezza (o le resistenze) per poterlo raggiungere. Ciò ha permesso di individuare ciò che funziona, ma anche le criticità delle situazioni attuali, sia dal punto di vista dei comportamenti dei singoli attori sia dal punto di vista del funzionamento del sistema scola-

stico. Inoltre, la ricerca del futuro preferibile ha richiesto lo sforzo di immaginare nuove modalità di lavoro.

Ricerca della “metafora”: dall’analisi dell’evento e dall’individuazione dei vari punti del triangolo del futuro si è passati a immaginare una metafora che racchiudesse l’esperienza immaginata. Tale ricerca ha permesso di approfondire il processo di comprensione e interpretazione dei fatti, aiutando ad identificare le relazioni tra essi. L’utilizzo della metafora nella ricerca del futuro non solo descrive la realtà ma permette di creare nuovi mondi sulle aperture di percorsi condivisi (Inayatullah et Al., 2016).

Condivisione plenaria e conclusioni: alla fine di ogni incontro i gruppi hanno condiviso quanto prodotto e si sono confrontati rispetto le soluzioni trovate analizzando situazioni differenti.

Ogni incontro è stato seguito dalla stesura di un breve documento di sintesi con il quale la facilitatrice ha restituito alcuni nodi sui quali continuare a ragionare e delle sollecitazioni da elaborare singolarmente nello spazio temporale tra un incontro e l’altro e dei riferimenti ad approcci teorico-operativi.

I risultati del tavolo di ricerca

La scuola oggi, tra emergenza e regole

Le discussioni nei sottogruppi e l’individuazione e co-costruzione di immagini e metafore che raffigurano i temi dibattuti, le esperienze condivise e le considerazioni emerse nel confronto tra i partecipanti del tavolo, hanno delineato rappresentazioni della scuola di oggi piuttosto interessanti. Prima di procedere, è necessario evidenziare che la prospettiva del gruppo di lavoro è del tutto peculiare: si tratta di operatori e insegnanti che pur lavorando in città d’Italia molto differenti e lontane, condividono una presenza operativa e uno sguardo specifico in contesti scolastici e territori urbani periferici in

termini geografici, quanto sociali e politici. Perciò, le immagini e le discussioni emerse si situano in queste precise realtà, che non hanno la pretesa di ritrarre il vissuto e le rappresentazioni della scuola italiana *tout court*. Tuttavia, pensiamo che tali contesti e le loro particolarità anticipino frequentemente strutture e bisogni sociali che si sviluppano gradualmente in forme e luoghi altri, come i centri urbani. Lo sguardo specifico dei membri del tavolo può essere perciò anche letto come un punto di osservazione privilegiato, in quanto decentrato e avanguardista: inserito negli interstizi delle complessità e contraddizioni della scuola e società odierna.

Ci soffermiamo ora su due immagini e metafore della scuola, particolarmente evocative e stimolanti, per una riflessione attuale e critica dell'istituzione scolastica. Le due immagini proposte sono quella della prigione e quella dell'ospedale. La prigione ha richiamato, per il gruppo di lavoro, non solo l'incapacità della struttura scolastica di essere e costituirsi luogo sicuro, di crescita e significativo per i ragazzi e le ragazze che la abitano; ma anche il ruolo che incarna nel punire, bloccare, spesso opprimere, e uccidere la creatività e libertà degli allievi e delle allieve che accoglie (Hooks, 2020, p. 34). Tale immagine inoltre vorrebbe richiamare la particolare percezione ed esperienza quotidiana vissuta da molti studenti e studentesse che, come operatori, educatori e insegnanti, incontriamo nelle scuole e che produce in loro una percezione della scuola-antagonista: come un nemico da cui è necessario proteggersi e inventare strategie di sopravvivenza, come una punizione subita e mai desiderata né compresa. Al contrario la scuola si vorrebbe fosse il luogo in cui si accoglie e dialoga con la curiosità, l'inquietudine, la ribellione, le voci altre e dissonanti (Freire, 2018, pp. 52-53). La prigione rievoca inoltre la contraddizione insita nella scuola, con la quale bisogna fare i conti prima o dopo: "come si può far sorgere il desiderio - il desiderio del sapere - quando l'apprendimento del sapere deve essere obbligatorio?" (Recalcati, 2014, p. 67). La seconda immagine, l'ospedale, rimanda a una prospettiva dall'alto e si collega a un'altra prevalente forma che frequentemente assume la scuola nei confronti

di quegli studenti e quelle studentesse considerati ed etichettati come “difficili”, “devianti” o “a rischio”. La metafora non voleva tanto riferirsi all’operazione di “cura” e medicalizzazione che tende a operare la scuola, seppure osserviamo frequentemente quanto essa assuma un ruolo non secondario nella patologizzazione delle fragilità e difficoltà dei giovani. Invece, la scelta di questa metafora riprende l’immagine di denuncia piuttosto tagliente, quanto efficace, riportata, ormai oltre 50 anni fa, da Don Milani: “Se si perde loro (i ragazzi più difficili) la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati” (1967, p. 20). In queste parole emerge chiaramente il gesto e la scelta spesso costruiti e desiderati di espellere, liberarsi, far disperdere e abbandonare la scuola a questi “malati”, indesiderati e indocili giovani. L’impressione è che la scuola tenti di deresponsabilizzarsi o ammetta la propria incapacità di cambiare e adattare se stessa a queste soggettività “scomode”. In questa veste l’istituzione scolastica opera una funzione occulta di *imprinting* culturale che si insinua nelle profondità di regolamenti, sanzioni, rigidità e valutazioni e che favorisce e si unisce a un processo di normalizzazione che elimina ciò che potrebbe contestare tale *imprinting* culturale (Morin, 2001, p. 27). Ciò costituisce per i componenti del “tavolo” una premessa determinante affinché si strutturino e allarghino disegualanze sociali, culturali e materiali. La scuola pubblica non si presenta perciò “per e di tutti”, anzi. Inoltre, non è arduo immaginare come tale modalità di agire e di essere scuola sembri proprio determinare, e amplificare, quella dispersione scolastica di cui il progetto Liberi di Crescere intende occuparsi e che sembra occupare solo a parole, ad intermittenza, l’agenda politica. In tale scenario emerge dunque un volto e ruolo celato della scuola, oscuro e poco visibile in quanto legittimato culturalmente e politicamente, che la pone come dispositivo di esclusione degli indesiderati, gli “Altri”, della società. Quello che dovrebbe essere un luogo di costruzione e pratica della democrazia, si rivela in questo senso un luogo ambiguo e doppio: caratterizzato dalla compresenza di un corpo notturno e uno solare (Mbembe, 2019, p. 23).

Tale riflessione si è inoltre legata ad altri due temi discussi durante gli incontri del tavolo di lavoro. Da un lato vi è la questione della scuola durante la pandemia e post pandemia, dall'altro è emerso il tema delle regole. Il dibattito sul tema della pandemia si è concentrato sui risvolti, alcuni più evidenti, altri meno, che ha arrecato il periodo pandemico nella scuola e nelle relazioni che la costituiscono. In molti casi si è trattato di crisi e problematiche preesistenti, che si sono amplificate o esplicitate. In questo senso, i problemi maggiori rilevati dal gruppo sono indubbiamente l'inefficacia e inaccessibilità delle lezioni online per i ragazzi e le ragazze più fragili, nonché le ferite che si sono aperte nell'inesistenza di momenti di apprendimento relazionale e socialità dentro e fuori il contesto e le proposte scolastiche. Il periodo pandemico vissuto nei territori complessi e periferici descritti in precedenza, nei quali i membri del tavolo operano, hanno d'altronde obbligato uno sguardo e pensiero critici, quanto attenti, nel riflettere sulla scuola. Tale prospettiva ha perciò, in diversi momenti di confronto, evocato l'aggravarsi, non certo retorico o meramente quantitativo, di processi di impoverimento sociale, culturale ed economico e le conseguenti lacerazioni e marginalità sempre più estreme che si sono prodotte nel tempo e accelerate dal 2020 ad oggi. In questo tempo la scuola ha perciò rischiato di sprofondare nell'irrigidimento di norme e discorsi prescrittivi e imposti, in seguito interiorizzati, prevalentemente emergenziali e che, dunque, non hanno permesso alle istituzioni e agli attori e strutture scolastiche di riorientare con senso i propri spazi, tempi e percorsi. Sembra però che gran parte delle attenzioni e riflessioni dentro e fuori il contesto scolastico si concentrassero sul ritornello di una "scuola che non si ferma". In questo senso è emersa una riflessione, o meglio, una problematizzazione di tale pensiero secondo la quale quest'ultimo rischia di appiattare e nascondere efficacemente la dispersione e mancanza, preesistente alla pandemia, di senso, dialogo costruttivo e sburocratizzazione dell'istituzione scolastica. Gli interventi richiesti alla scuola, sia in tempo pandemico che non, sono

spesso troppo immediati e complessi da gestire con efficacia, senso e in modo strutturale, in concerto con le reti sociali del territorio e le famiglie. La struttura della scuola, e la politica che la sovrintende, si ritrova ad adottare misure provvisorie e straordinarie in uno stato ordinario di eccezione (Agamben, 2003). In tale quadro l'istituzione scolastica, nei propri attori operativi, incontra domande "straordinarie", più o meno esplicite, alle quali può e sa rispondere con forze e strumenti inadeguati e standardizzati. Tuttavia, è proprio a partire da tali domande, conflitti o problematiche che, secondo i membri del tavolo, è possibile ricostruire connessioni e percorsi educativi con gli attori coinvolti o indirettamente coinvolti. Nelle discussioni emerge tra i partecipanti una visione condivisa, secondo la quale negli ultimi anni, già prima del 2020, la scuola sia divenuta protagonista di un processo di smarrimento di sé e dei suoi significati e funzioni, nonché della sua autorità, sia osservandola da una prospettiva interna che da una esterna. Con le normative per la prevenzione del contagio da Covid-19, si ritiene ulteriormente aggravata la crisi di identità e di riconoscimento dell'istituzione scolastica.

Il senso delle regole

Un sintomo ed espressione di questo lento processo lo si può cogliere proprio nel ruolo, o non-ruolo, che oggi assumono le regole per chi vive quotidianamente gli spazi scolastici: insegnanti, dirigenti, studenti e studentesse. La frammentazione ed implosione della scuola non è invero scollegata dall'intensificarsi di regole e regolamenti troppo spesso imposti dall'alto e perciò non condivisi dalla comunità scolastica, percepiti da questa prospettiva (*top-down*) come necessarie quanto autoevidenti. Freire in questo senso parla di prescrizioni che definiscono e mediano gli squilibri e l'alienazione insita nel rapporto oppresso-oppressore (2018). Regole che dunque si presentano come punto di partenza e non certo, come auspicherebbero i membri del tavolo, come risultato di un processo di co-costruzione e di negozia-

zione tra gli attori coinvolti. I conflitti e le opposizioni generati e moltiplicati anche a causa di queste prescrizioni e modalità, sorgenti di frequenti incomprensioni e incomunicabilità tra i soggetti sociali dentro la scuola, producono ancora una volta un'immagine di scuola distante, esclusiva e immobilizzata. In questo terreno prolifera rigoglioso il nonsenso di norme e la “violenza dell’anti dialogo” (Freire, 1973, p. 67) che assoggetta e produce passività, impedendo e scoraggiando processi e pratiche educative e civiche con e nelle quali la comunità scolastica avrebbe l’occasione di (ri)costruire una visione condivisa, perché discussa, dinamica e negoziata con tutti gli attori scolastici. I partecipanti del tavolo hanno fatto emergere, in un tale auspicabile percorso, il valore e senso educativo che potrebbe avviare processi di trasformazione delle strutture, del ruolo e delle relazioni che la scuola incorpora. In questi termini la regola potrebbe diventare il fine, il prodotto di un dialogo e percorso di ricostruzione di significati e pratiche che divengono così condivisi. Si tratta di avviare processi di educazione problematizzante che si basa sul dialogo, è critica, è al servizio della liberazione, si basa sulla creatività e stimola la riflessione. Tale pratica pone la situazione presente come problema e chiama ciascuno ad offrire il proprio contributo e il proprio sapere per farvi fronte, giungendo a risoluzioni dinamiche, condivise e discusse, rispetto alle quali ognuno è responsabile e co-attore (Freire, 2018, pp. 93, 95).

Conflitto, potere

Il tema del conflitto è stato affrontato nel primo incontro, partendo dalla seguente sollecitazione: “Nell’ambito del progetto Liberi di Crescere individua un conflitto persistente, che si ripete nel tempo. Descrivilo in maniera sintetica ma, il più possibile, puntuale”. La seconda sollecitazione proposta ai due sottogruppi è stata la seguente:

“Dopo aver raccontato brevemente il proprio episodio di con-

flitto, individuate gli elementi comuni a tutte le “storie” e co-costruite il triangolo del futuro e la metafora”.

I due gruppi hanno proposto due metafore in cui la scuola ed il territorio sono antropomorfizzate: “l’orchestra” e “l’abbraccio”. L’analisi delle due metafore fa risaltare in particolare la delicata e complessa questione della comunicazione con e dentro la scuola. In questo senso si discute circa il fatto che la difficoltà centrale è connessa ai linguaggi e significati differenti, spesso considerati ovvi e condivisi, che ciascuna parte, organizzazione o attore sociale, attribuisce al progetto e alla scuola in generale. Si tratta perciò di una premessa imprescindibile di cui bisogna occuparsi, o che è opportuno quantomeno considerare, se si vuole collaborare e dialogare tra organizzazioni e attori così diversi, al fine di unire gli intenti e le direzioni operative e perseguire obiettivi comuni. D’altronde, come ci ricorda M. Weber, l’analisi della questione andrebbe sviluppata proprio a partire dal senso che ciascun attore sociale dà alla propria azione e ruolo. In questo modo emerge la necessità di un ampliamento dello sguardo e dell’analisi ulteriore, che si concentri sullo svelamento dei mandati, obiettivi e visioni prodotti e incarnati dalle stesse organizzazioni di cui i singoli “attori scolastici” fanno parte: Ministero dell’Istruzione, istituzione scolastica, famiglia e cultura di provenienza e terzo settore. Nel discutere di questi temi alcune domande hanno permesso di costruire una consapevolezza (più che soluzioni) nel gruppo circa i presupposti e le visioni differenti degli attori con cui si interagisce quotidianamente, proprio a partire dalle professionalità, e relative organizzazioni, presenti nel tavolo di discussione. Di seguito riportiamo alcune domande-guida che hanno permesso le riflessioni e gli scambi di cui si accennava precedentemente. La mission del progetto incontra la mission della scuola? Quale tipo di cultura organizzativa informa il progetto, la scuola e le associazioni che fanno parte della rete che collabora nel progetto? I diversi attori sociali interessati danno lo stesso senso al progetto?

Un componente del sottogruppo che ha proposto questo conflitto

lo ha descritto come un problema correlato alla comprensione del progetto e delle strategie utilizzate. La soluzione proposta è quella di provare ad intensificare lo strumento dello sportello di ascolto e proporlo con più insistenza a tutti gli attori del progetto, quindi, oltre alle famiglie e ai ragazzi, anche al personale docente, con riunioni durante le quali spiegare ai docenti del “senso del progetto”.

Un'altra considerazione molto importante, legata all'organizzazione della scuola negli ultimi anni, è che gli insegnanti inseriti nel progetto Liberi di Crescere sono coinvolti in molte attività che si aggiungono all'attività didattica curricolare e la scuola non ha spazi a disposizione per riflettere sugli obiettivi del progetto stesso.

La seconda questione indagata è stata quella della struttura gerarchica della scuola che non sempre è conosciuta o è comprensibile da un Terzo settore che funziona con un'organizzazione diversa. Il progetto ha una rete di partenariato ampia e variegata.

Uno dei gruppi di lavoro sintetizza la questione con il rapporto tra scuola e partner esterni, che spesso vengono percepiti come degli invasori all'interno delle normali attività scolastiche, mentre sarebbe molto importante non avere conflitti con dirigente e staff dell'istituzione scolastica. Inoltre, tale visione e percezione comporta il rischio di sostituirsi totalmente a funzioni e azioni che potrebbero essere svolte dall'istituzione pubblica scolastica, in maniera autonoma. Tuttavia, sovente è complesso collaborare per costruire prassi, prospettive e strumenti che permettano realmente alle scuole di affrontare alcune problematiche e fenomeni in maniera strutturale ed efficace. In questo senso alcuni operatori contribuiscono, spesso inconsapevolmente, a costruire forme di dipendenza e non di emancipazione o interdipendenza sia con i soggetti (studenti e docenti) che con l'istituzione scolastica. Se nella società contemporanea è evidente l'eclissi del *Welfare State*, è al contempo essenziale considerare che gran parte del terzo settore tenta, facendosi mediatore di servizi, istituzioni e cittadini, di promuovere un ripensamento, una partecipazione e ricostruzione collettiva e sostenibile delle responsabilità educative

di ciascun attore ed ente privato e pubblico dei diversi territori. Si vuole in altri termini evitare la delegazione, la settorializzazione e privatizzazione di tematiche e interventi di cui ciascun soggetto e realtà dovrebbe occuparsi congiuntamente per farvi fronte in maniera efficace e comunitaria. Da questo punto di vista viene valorizzata l'utilità di attività di riflessione e di dialogo, come quella del tavolo di ricerca, tra figure appartenenti a professioni, formazioni e ruoli differenti, in cui è possibile, partendo da posizioni inizialmente diverse, affrontare tematiche condivise e comuni, facendo emergere prospettive inedite e strade possibili. Il dialogo, fondamento della pedagogia dell'emancipazione intrinseca alle azioni e alle metodologie previste del progetto, costruisce modelli inediti di collaborazione interdisciplinare che orienta la consapevolezza e tensione dei partecipanti nell'individuare tale valore e metodo come potenzialmente liberatori non solo dentro il tavolo di ricerca ma anche nelle proprie équipe e contesti di lavoro,

I temi emersi da queste considerazioni e che meritano di essere approfonditi sono i seguenti:

- Che tipo di struttura organizzativa hanno la scuola, le organizzazioni partner ed il progetto di Liberi di Crescere? In letteratura è ormai consolidata l'idea che la struttura organizzativa condiziona i processi decisionali (Dente, 2011) e veicola credenze, *bias* e schemi cognitivi.
- Attraverso quali cornici viene letta l'esperienza del progetto (Goffman, 2003). Conosciamo i *frame* culturali entro cui l'organizzazione e la scuola leggono il progetto?

L'ultimo nodo emerso nel primo incontro è quello del potere, inteso come possibilità di fare, ma anche dispositivo che genera dinamiche relazionali oppressive (Boal, 1977). I conflitti possono essere agiti in modo non violento o, al contrario, aggredendo gli altri (Paftoort, 2006). Nell'ambito del progetto Liberi di Crescere e nelle scuole partner qual è lo stile di gestione del conflitto a cui si è abituati? Gli attori sociali come si situano rispetto alle tensioni che sono

generate dal diverso modo di intendere l'”educare”? Tutti i partner del progetto (comprese le scuole) hanno lo stesso pensiero sull'educazione? Quali sono i rituali che vengono utilizzati?

Oppressione

Il concetto di oppressione è stato affrontato in particolare nel secondo incontro, dal quale sono emerse le seguenti considerazioni.

La difficoltà a definire una situazione di oppressione e in particolare una situazione in cui si sia coinvolti direttamente. Un gruppo si è confrontato sulle situazioni in cui il sistema scolastico può essere opprimente per il personale della scuola ed educatori.

Si è considerato che il concetto di oppressione è dinamico: ognuno di noi può essere oppressore e oppresso a seconda delle condizioni e del tipo di relazione in cui agisce o comunque in cui è coinvolto. Un gruppo sottolinea che lo stesso agente oppresso in precedenza può essere stato a sua volta oppressore o che la sua condizione di oppressore può derivare dall'essere stato oppresso in precedenza in un'altra situazione. Quindi, l'oppressione si deve intendere come un concetto situato (Lave e Wenger, 2007), da analizzare nel qui ed ora della relazione educativa. L'oppressione è da considerarsi, così, come una categoria flessibile che abbraccia tanti soggetti e ambienti. Per analizzare l'oppressione è necessario individuare i diversi attori sociali (non solo gli studenti ma anche i docenti e le famiglie) ed esplicitare le relazioni tra di loro. In quest'ottica esplicitare l'oppressione può innescare un processo in cui si crea uno spazio relazionale di apprendimento condiviso (Gherardi, 2001).

Sono state comunque individuate alcune oppressioni. Le oppressioni esplicitate riguardano, in alcuni casi, la dimensione conflittuale già esplorata nel primo incontro, come nel caso dell'oppressione generata dal sistema burocratico scolastico.

Altri esempi di oppressione sono, invece, quelli riconducibili alle famiglie, agite sui propri figli, che sono anche studenti (le questioni

poste dagli studenti riguardano le famiglie ma interessano anche la scuola).

Si è poi sottolineato come anche l'istituzione scolastica che impone delle regole, che spesso non sono condivise e quindi accettate, possa essere considerata una struttura di oppressione come nel caso delle regole imposte - e non condivise - al termine di un percorso. Alle regole imposte si unisce l'oppressione ordinaria innescata da didattiche, modelli pedagogici e antropologici fondati sulla concezione e applicazione depositaria dell'insegnamento. Tale forma di oppressione è legittimata e sommersa in quanto si serve delle strutture e modelli incorporati dalla società, dall'istituzione scolastica e dal relativo personale che, con l'intenzione di preservare la propria identità, proteggersi e prevenire un proprio ripensamento radicale di fronte a domande e alterità subalterne, favoriscono l'esclusione e la stigmatizzazione. In tal senso proliferano categorie applicate agli educandi inquieti e refrattari alla cosificazione, come disadattati, squilibrati o ribelli (Freire, 2017, p. 57). D'altra parte, molti insegnanti quotidianamente si interrogano su come possano rendere flessibile e "produrre vuoti" nel loro insegnamento, "se la didattica è vincolata al ritorno anonimo dello Stesso (programmi, orari, esami, valutazioni, regolamenti, ecc.)". Come rendere la didattica ogni volta nuova e viva? Come "custodire lo spazio per la sorpresa, l'emozione e la bellezza erotica del sapere?" (Recalcati, 2014, p. 95).

Un gruppo ha infine individuato un'oppressione che è generata dalla rigidità del sistema sociale con le sue convenzioni che costruisce identità e categorie fisse (Goffman, 2003). Nella misura in cui una struttura sociale si rivela rigida, con strutture di dominazione, le istituzioni destinate alla formazione, che in essa si costituiranno, saranno necessariamente segnate da questo clima, che è veicolo dei suoi miti e orienta la sua azione nello stile proprio della struttura (Freire, 2018, p. 171).

Gli studenti delle scuole con cui il progetto Liberi di Crescere entra in contatto sono giovani che vivono quotidianamente situazioni

di oppressione dentro le loro famiglie, nei rapporti con i pari, a scuola. Ci sono situazioni in cui il ragazzo o la ragazza hanno difficoltà nelle relazioni con gli altri. I genitori (o gli adulti di riferimento) opprimono lui o lei con la minaccia di rivolgersi ai servizi sociali, alimentando il terrore verso questo tipo di figura. La nota e la sospensione sono un ulteriore veicolo di oppressione degli studenti. Il provvedimento disciplinare, come evidenziato da insegnanti ed educatori del tavolo, spesso non funziona e crea solo frustrazione nello studente, anche se la sospensione come intervento educativo quando uno studente sbaglia sembra essere un esito ineluttabile. Nella condizione di oppressi, i giovani che incontriamo, interiorizzano la visione, le modalità e i discorsi degli oppressori o del contesto opprimente. Introiettano l'ombra degli oppressori. In questo processo si manifesta frequentemente l'autosvalutazione e il divenire oppressori a loro volta verso l'Altro. Da un lato notiamo come gli studenti e le studentesse a forza di sentirsi dire che sono incapaci, che non sanno nulla e che non possono sapere, finiscono per convincersi della loro incapacità (Freire, 2018, p. 69). Dall'altro lato l'unico loro modello di umanità è quello dell'oppressore (ivi, p. 50): ciò significa che non potranno che replicare le strategie e le modalità che hanno subito e appreso, negli anni e negli ambienti di vita, da relazioni violente con adulti, pari e istituzioni e da oppressioni strutturali e quotidiane che impediscono sistematicamente l'eguale possibilità di essere riconosciuti, autonomi e liberi.

Le azioni del progetto, così come altri percorsi, sono stati visti nel tavolo come possibili soluzioni alle questioni che sono emerse. In particolare, lo sportello di ascolto è stato pensato come strumento utile a disinnescare questi meccanismi di oppressione, un luogo fisico in cui poter esplorare le situazioni problematiche e incontrare i diversi soggetti coinvolti.

In particolare, i componenti del tavolo che hanno partecipato all'incontro sottolineano come nell'ambito del progetto si potrebbe costruire una strategia di fronteggiamento funzionale a determinare

un uso diverso delle sanzioni disciplinari nelle scuole partner. Emergono in questi termini da un lato riflessioni legate alla necessità di problematizzare con gli insegnanti e la scuola il senso e lo strumento delle sanzioni. L'intento è perciò quello di sistematizzare e promuovere la disponibilità degli attori educativi nel mettere in discussione e interrogare non solo gli strumenti e le scelte quotidiane che compiono, ma anche le pedagogie e i ruoli che incorporano nelle proprie menti, pratiche e identità (Hooks, 2020, p. 170). Dall'altro lato vengono condivise esperienze positive di alternativa alla sospensione, quali ad esempio l'attività di giardinaggio. Viene segnalato tuttavia come sovente tali attività si rivelino circoscritte alle buone volontà di singoli insegnanti e alla disponibilità dei dirigenti scolastici. Rischiano perciò di non rientrare in un patrimonio condiviso e coerente con le pratiche e le soggettività presenti nel contesto scolastico. Si evidenzia in questa direzione la necessità di "progettare oltre" la singola attività funzionale al momento, mantenendo un dialogo aperto e costruttivo con la dirigenza e gli insegnanti. Si tratta perciò di co-costruire, con gradualità e nella relazione, pratiche e saperi capaci di adeguarsi e mutare a partire dai bisogni e specificità dei singoli territori e che si orientino coerentemente alle proposte altre e ai percorsi educativi e formativi di cui la scuola intende farsi carico e promotrice.

Conclusioni e proposte future

La caratteristica più apprezzata del tavolo di didattica e ricerca partecipata, che di fatto costituiva una delle iniziali ragioni d'essere del progetto stesso, è stata la messa in comune delle esperienze legate alle attività di Liberi di Crescere, fornendo il punto di vista sia degli operatori del Terzo settore che degli insegnanti. Si tratta di un particolare di rilevante importanza, poiché ha dato la possibilità agli attori coinvolti di esplorare un'ulteriore dimensione inedita del loro

lavoro: se da un lato sono stati messi a confronto episodi e dinamiche nati in contesti – sociali e geografici – molto diversi tra loro (ricordiamo nuovamente che Liberi di Crescere è un progetto che ha luogo a Torino, Genova, Salerno, Messina e Palermo), ponendo in luce quanto i problemi e le difficoltà possano essere simili anche in realtà cittadine tanto distanti, dall'altro lato ha fatto sì che si creasse uno spazio di scambio sulle tecniche e i metodi utilizzati per superare tali problemi e difficoltà. Si è trattato di un'occasione il cui interesse è immediatamente andato ben oltre la pura ricerca scientifica, risultando un ottimo strumento di arricchimento personale e professionale per coloro che erano coinvolti.

Un progetto come Liberi di Crescere, che nasce da intuizioni e metodologie comuni da declinare però in territori e contesti diversi, deve poter trovare al suo interno gli spazi e i tempi per mettere in contatto gli attori coinvolti nelle attività. In questo modo le singole scuole in cui si lavora diventano non solo dei laboratori di analisi, desiderio e cambiamento, ma anche una sorta di sistema a vasi comunicanti, attraverso i cui canali scorrono le esperienze, le frustrazioni e le innovazioni proprie delle singole realtà (Dolci, 1995). Questo strumento, se parliamo del progetto in questione, è in parte identificato certamente nei laboratori di autoanalisi svolti periodicamente tra studenti, insegnanti e operatori, grazie alla moderazione del Centro per lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci di Palermo. Si tratta tuttavia di momenti in cui elaborare *insieme* i bisogni e i desideri di ogni singolo istituto, monitorando via via i progressi svolti in quella direzione. Il tavolo di ricerca ha invece avuto il merito di portare la condivisione ad un livello successivo, dando la possibilità ai partecipanti di confrontare le diverse esperienze nate proprio dal lavoro sui bisogni e desideri delle comunità coinvolte, elaborati in precedenza. Partendo da questo presupposto, che sottolinea tanto l'utilità pratica del tavolo di ricerca, quanto le ragioni che hanno portato i partecipanti a darne un'opinione positiva, analizziamo le caratteristiche che hanno portato maggiore

profitto e che potrebbe essere utile integrare nel percorso di formazione di operatori e insegnanti.

In primo luogo, è stata verificata positivamente la condivisione personale, a partire dalla quale ogni incontro muoveva i primi passi (in questo caso sui temi del conflitto e dell'oppressione), seguendo il metodo CLA (*Causal Layered Analysis*) usato da S. Inayatullah (2017; 2004) e I. Milojević (2020). La narrazione della propria esperienza da particolare, ovvero propria di ognuno, si tramutava in comunitaria, attraverso l'elaborazione e analisi di un caso specifico in diversi piccoli gruppi. Il beneficio che se ne è ricavato è stato duplice, poiché gli operatori e gli insegnanti hanno talvolta sfruttato questo momento come spazio di sfogo e reciproca comprensione, ponendo in luce quanto sia utile avere la possibilità di essere ascoltati riguardo le problematiche del lavoro a scuola, e quanto questo di fatto manchi. In secondo luogo, come abbiamo visto, dalla condivisione delle problematiche si è spesso passati alla condivisione delle soluzioni. È il caso, ad esempio, della problematizzazione dell'utilizzo delle note disciplinari e delle sospensioni, che in alcuni casi sono state sostituite da attività svolte *a scuola e per la scuola* (come è emerso nel terzo incontro, quando si è parlato delle attività di giardinaggio per i ragazzi sospesi). Il fatto che se ne parli permette agli operatori di formulare strade alternative, che tuttavia non funzionano necessariamente in tutti i contesti: durante il quarto incontro è stato fatto presente, ad esempio, che le attività alternative alla sospensione (come ad esempio la cura di un orto nel terreno della scuola al posto di lasciare a casa gli studenti sanzionati) sono state proposte anche in un'altra scuola del progetto, dove non ha però generato una partecipazione interessata da parte degli studenti, risultando uno strumento educativo poco efficace.

Il “tavolo” è stato interessante anche dal punto di vista del metodo. Per favorire al meglio la condivisione del vissuto professionale di ciascuno si sono resi utili gli strumenti del triangolo del futuro, della metafora e della rappresentazione grafica di quest'ultima. Si è trattato

di azioni volte a favorire l'elaborazione dell'evento di cui si intendeva parlare, portando chi l'aveva vissuto a osservarlo da più punti di vista e facilitandone la spiegazione agli altri membri del gruppo.

Da un punto di vista più interno al progetto, lo strumento della condivisione personale del vissuto ha portato alla definizione di alcune criticità pratiche del lavoro nelle scuole, a partire dal coordinamento delle azioni tra insegnanti e operatori. Questi ultimi in alcuni casi vengono visti come presenze "ingombranti", nei confronti dei quali capita che gli insegnanti adottino un atteggiamento oppositivo più che collaborativo. Una seconda criticità risiede nella sostanziale sottovalutazione della dimensione familiare, che spesso insieme alla scuola rappresenta il contrario di ciò che dovrebbe incarnare: non più un luogo di accoglienza, educazione (nel suo significato primordiale di *ex-ducere*, condurre fuori da sé verso la conoscenza nella relazione) e realizzazione personale, ma una realtà opprimente che affatica i giovani e le giovani, fornendo talvolta modelli errati, ma soprattutto tradendo l'esigenza fondamentale degli adolescenti che è l'ascolto, insieme alla ricerca di comprensione. All'interno di progetti come questo spesso ci si concentra sull'analisi della dimensione scolastica in cui vivono i ragazzi e le ragazze, senza dare sufficiente importanza all'ambito familiare che a volte è, anch'esso, causa di disagio.

Come è già stato accennato in precedenza, un altro fattore di disagio che accomuna scuola e famiglie è spesso l'imposizione delle regole. Queste sono vissute dai ragazzi e dalle ragazze come imperativi scelti per loro da qualcun altro e calati dall'alto, senza che sia loro riservata non tanto la possibilità, quanto soltanto l'eventualità di ragionare sull'opportunità o meno di aderirvi. Il sistema *bottom-up* cui sarebbe auspicabile puntare nella formulazione delle regole viene spesso vanificato, in modo tale che gli abitanti delle scuole, nella maggior parte dei casi, non vi si riconoscano e di conseguenza non siano convinti della bontà di tali norme, obbedendo più per paura o per apatia, che per persuasione.

Altro merito riconosciuto alla possibilità di condividere il lavoro

di operatori e insegnanti è la conseguente necessità di parlare dei contesti disagiati in cui le attività vengono svolte. Per quanto possa apparire banale, discutere delle difficoltà dei ragazzi e delle ragazze che vivono in alcune delle zone più difficili delle cinque città in questione (difficili da un punto di vista sociale, ancor prima che economico), pone al centro della riflessione tutto il sistema che ruota attorno a questi quartieri e che evidentemente fallisce nel dare la possibilità a chi ci vive di godere di condizioni di vita migliori.

In conclusione, possiamo affermare che per questa serie di motivazioni uno spazio come quello rappresentato dal tavolo di ricerca in questione potrebbe portare grandi benefici al lavoro delle diverse équipe coinvolte in progetti simili al nostro, che si pongono come obiettivo quello di operare in realtà diverse, partendo tuttavia da obiettivi e presupposti comuni.

Riferimenti bibliografici

Agamben G., *Stato di eccezione*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.

Hooks b., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano, 2020.

Boal A. *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*, La Meridiana, Molfetta, 2011.

Dente B. *Le decisioni di policy*, Il Mulino, Bologna, 2011.

Dolci D. *Bozza di manifesto. Comunicare, legge della vita*, Lacaita, Manduria, 1993.

Dolci D. *Conversazioni*, Einaudi, Torino, 1962.

Dolci D. *Dal trasmettere al comunicare*, Edizioni Sonda, Casale Monferrato, 1998.

Freire P. *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori S.p.A., Milano, 1973.

Freire P. *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, Centro editoriale dehoniano, Bologna, 2017.

Freire P. *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2018.

Gherardi V. e Manini M., *Didattica generale*, CLUEB, Bologna, 2001.

Goffman E. *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Armando Editore, Roma, 2003.

Inayatullah S. *The Causal Layered Analysis (CLA) Reader*, Tamkang University Press, Tamsui 2004.

Inayatullah S. *Macrohistory and Timing the Future as Practice*, World Futures Review, 9(1), 2017, pp. 26-33.

Izgarjanc A. Kuusib O. Minkkinenb M. *Metaphors in futures research*, Tamkang University, University of the Sunshine Coast, Melbourne Business School, 2016.

Lave J. Wenger E. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006.

Mbembe A. *Nanorazzismo. Il corpo notturno della democrazia*. Editori Laterza, Bari, 2019.

Milojević I. *CLA 2.0: Transformative Research in Theory and Practice*, Les Presses de l'Université de Montréal, 2020.

Morin E. *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

Morin E. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

Patfoort P., *Difendersi senza aggredire. La potenza della nonviolenza*, Pisa University Press, Pisa, 2012.

Pellegrino V. *Futuri testardi*, Ombre Corte, Verona, 2020.

Recalcati M. *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014.

Scuola di Barbiana. *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1988.

Weber M. *Economia e Società*, Edizioni di Comunità, Milano, 1974.

Gli autori

CATERINA MINUTOLI (1979), è Dottoressa di ricerca in Geofisica, Insegnante di Matematica e Scienze presso “I.C. Catalfamo” di Messina.

FRANCESCO MINSENTI (1998), educatore professionale della Fondazione Gruppo Abele e studente di antropologia culturale all’università di Torino.

SALVATORE RIZZO (1967), assistente sociale specialista, si occupa di consulenza, formazione e ricerca sui temi del volontariato, del lavoro sociale, dell’intervento di rete e dell’empowerment di comunità.

FRANCESCA GHEZZO (1992), Dottoressa di ricerca in Letteratura italiana contemporanea, insegnante di Lingua italiana L2.

MASSIMO VIZZA, laureato in chimica nel 1993, è insegnante prima di laboratorio di chimica e poi di chimica.