

## Educare per includere in contesti di rischio e marginalità

---

**Fausta Sabatano**

Università degli Studi di Napoli Parthenope

### ABSTRACT

*Il presente contributo intende proporre una riflessione sul significato che può assumere il concetto di inclusione in un contesto di grande emergenza quale quello campano, per realizzare percorsi di formazione non “colonizzanti”, ma autenticamente emancipativi. A tale scopo si riferisce di un lavoro di ricerca-azione, svolto nell’ambito di un progetto che da circa dieci anni si realizza nell’area flegrea della Regione Campania. La ricerca si inserisce all’interno dell’approccio fenomenologico-ermeneutico e individua il suo focus nella relazione quale luogo privilegiato del processo educativo. Documentando l’azione educativa, valutandone l’efficacia e la validità e sistematizzando le scelte di metodo operate, si intende identificare possibili elementi di trasferibilità in contesti con similari criticità sociali ed educative.*

**Parole chiave:** *Inclusione – Disagio sociale – Pratiche riflessive – Relazione educativa – Ricerca-azione*

### ***Inclusive education in risk’s contexts***

*This paper intends to propose a reflection on the meaning of inclusion in emergency situations, the aim of realizing educational actions that really allow the emancipation of the subjects. For this purpose reference is made to an action-research, made in a project that for about ten years is realized in the Campania Region. The research proposal, which fits inside the hermeneutic phenomenological approach, identifies its focus in the relationship seen as privileged context of the educational process. You intend identifying possible elements of transferability in similar contexts, documenting the educational activity, assessing the efficacy and validity, and systematizing the methodological choices made.*

**Keywords:** *Inclusion – Social disadvantage – Reflective practices – Educational relationship – Action-research*

Nel presente contributo intendo proporre una riflessione sul tema della pedagogia della devianza e della marginalità e, in particolare, sul suo tradursi in azione, in prassi educativa. A tale scopo, descriverò un lavoro di ricerca-azione realizzato dal 2005 all'interno del Progetto Integra, rivolto a bambini che già in passato ho definito non "a rischio", ma "oltre il rischio" (Sabatano, 2011), dal momento che essi non *rischiano* di essere maltrattati, abusati, abbandonati, di divenire delinquenti, di abbandonare la scuola, ma *vivono già* come esperienza quotidiana queste violente dimensioni esistenziali.

Il contributo rappresenta una valutazione *ex-post*, realizzata dopo oltre dieci anni di attività, allo scopo di migliorare le pratiche e di identificare possibili elementi di trasferibilità in contesti simili, caratterizzati, quindi, da disagio e marginalità sociale. L'intenzione è, pertanto, da una parte, documentare l'azione educativa, dall'altra, valutarne l'efficacia e la validità, cercando di sistematizzare le scelte di metodo operate e ponendo in primo piano la *relazione* quale luogo privilegiato del processo educativo.

La ricerca proposta si inserisce all'interno dell'orizzonte fenomenologico-ermeneutico (Van Manen, 1990; 2002). In questa prospettiva, sono in primo piano le interpretazioni che i soggetti danno degli eventi e delle esperienze vissute, che vengono investigati rispetto ai significati ad essi attribuiti (Mortari, 2007, p. 77). L'attenzione è posta, dunque, non tanto sulla descrizione del fenomeno, quanto sulla comprensione del significato che l'esperienza assume per i soggetti della ricerca. La metodologia fenomenologica, valorizzando il modo unico in cui ogni soggetto dà significato all'esperienza vissuta, rappresenta una scelta particolarmente coerente con l'educazione in contesti di marginalità: agire in condizioni di estrema difficoltà insegna presto che non c'è nulla di meno classificabile del dolore, della violenza, della deprivazione. La pratica educativa con genitori e bambini difficili mi ha condotto a comprendere la scarsa utilità di quelle macrocategorie ("disadattamento", "devianza", "marginalità", "rischio"), scaturite da approcci classificatori, nell'individuazione di possibili percorsi di intervento educativo (Malaguti, 2010; Palmieri, 2012; Isidori & Vaccarelli, 2013; Tilleczek & Ferguson, 2013). Pensare ad un bambino, ad un adolescente o ad un genitore attraverso etichette produce pregiudizialmente determinati comportamenti, aspettative e valutazioni che confermano tali interpretazioni, alimentando, nel bambino, un'immagine di sé che contribuirà a costruire un'identità negativa (Bertolini, 1971; Farnè, 1992; Calaprice Muschitiello, 2004) e nell'adulto, l'idea di non poter essere altro da ciò che è.

Impossibile, dunque, individuare generalizzazioni, categorie o configurazioni problematiche e cause precise: non esiste una storia uguale all'altra perché, seppur simili nella ricorrenza di alcuni elementi (un padre in carcere, una madre senza lavoro, tanti figli e pochi soldi), queste storie passano per modi soggettivamente costruiti di affrontare i passaggi e le difficoltà di vita, modi che scaturiscono da un insieme complesso di fattori esperienziali, biologici, culturali, psicologici. Al centro vi è, quindi, *l'elaborazione personale che ciascun soggetto dà delle proprie difficoltà, il ruolo attivo che svolge nel rappresentarsi la propria condizione e la particolare e personale relazione che stabilisce con il suo contesto di vita, perché è all'interno di questa relazione che si produce il comportamento* (Lewin, 1972; Bronfenbrenner, 1986). L'elemento che accomuna i ragazzi e i genitori con storie difficili non

è rintracciabile, quindi, nelle loro vite, ma nel *modo in cui esse vengono percepite* (Bertolini & Caronia, 2015). Il presupposto è l'impossibilità di proporre al soggetto un *sensu oggettivo* del proprio disagio, interpretandolo attraverso processi di causa-effetto e proponendo traiettorie di cambiamento precostituite ed eterodirette, per affacciarsi al *sensu soggettivo del disagio*, recuperando e valorizzando il modo originale, peculiare, del soggetto di percepire e di interpretare il proprio disagio. Il processo educativo è un processo di progressiva presa di coscienza di sé, di consapevolezza dei nessi esistenti e soggettivamente costruiti tra gli eventi traumatici, le difficoltà, le privazioni, da una parte, e i comportamenti e le scelte, dall'altra. Partire dall'interpretazione di senso che ciascun soggetto può compiere rispetto al proprio disagio consente di dare dignità ad una storia di vita, così come ciascuno se la rappresenta, senza attribuire significati dall'esterno, senza forzare nel cercare cause che spieghino all'altro il suo malessere, le sue difficoltà, ma guidandolo in una progressiva conoscenza di sé, dotandolo di strumenti di pensiero e di riflessione che spesso in contesti deprivati sono assolutamente sconosciuti, e supportandolo, a valle di una raggiunta consapevolezza, nei processi di scelta e nella costruzione di un progetto di vita coerente con la propria visione del mondo, o comunque che da quest'ultima, e non dalla sua negazione, prenda le mosse.

Spesso, nei contesti educativi caratterizzati da marginalità, disagio, devianza si cade nella trappola di progettare azioni intese come *pacchetti all inclusive* di attività anti-disagio o anti-devianza, spendendo tanto tempo a "fare", a realizzare attività, di cui facilmente si smarrisce il senso, e ponendo in secondo piano la dimensione della riflessione, dell'interpretazione originale e della costruzione di senso del soggetto rispetto alla sua condizione. È invece proprio da questa dimensione interpretativa, riflessiva che prendono avvio percorsi educativi singolari e personalizzati, centrati su approcci, modalità relazionali, obiettivi sempre nuovi e pensati in risposta al mutare e maturare del soggetto.

Lo sguardo fenomenologico, valorizzando l'unicità dell'esperienza soggettiva e presentandosi come metodo *discovered oriented* (Mortari, 2007) – ossia costruito lungo il cammino della ricerca e continuamente rimodulato – è sembrato pertanto in questo contesto il più idoneo, tanto per guidare la relazione educativa (educatore-bambino; pedagogista-genitore), quanto per condurre il lavoro di ricerca. Fondamentale è, evidentemente, l'impegno autoriflessivo da parte del ricercatore che è di fatto uno degli attori del contesto e, pertanto, deve vigilare sul rigore dei processi attivati per non cadere preda delle insidie del coinvolgimento, arrivando a confondere dati ed interpretazioni, strumenti di osservazione e punti di vista personali. Di qui, la scelta di accompagnare il percorso di ricerca con strumenti di osservazione utilizzati da più soggetti e con una costante attività di documentazione.

Inoltre, periodicamente viene convocato un esperto esterno – con funzione di *debriefing* – (Creswell, 2003; Thashakkori & Teddlie, 1998), generalmente un ricercatore/professore che si interessa di temi affini a livello nazionale e internazionale, per condurre un'analisi che aiuti a far emergere aspetti dell'indagine che potrebbero rimanere nascosti o a evidenziare eventuali lacune e imprecisioni. Ciò consente di aumentare la credibilità e la validità della ricerca, esponendo il ricercatore a domande alternative per ridurre gli errori e chiarire le interpretazioni attraverso dei colloqui critici sulla ricerca. Confrontare i

propri risultati con altri ricercatori e colleghi – *consensus of several judges of core ideas* – ha costituito un momento importante sia nella fase iniziale di progettazione della ricerca sia nella fase di costruzione dei quesiti fondamentali (Hill, Knox, Thompson, *et al.*, 2005).

### L'emergenza educativa nel territorio campano

Il contesto in cui è maturata l'esperienza avviata col Progetto Integra è quello di una particolare difficoltà, tanto che fin dall'inizio scrissi sulla necessità di ripensare il concetto stesso di difficoltà (Sabatano, 2011), considerando come la carenza del tessuto sociale renda un caso difficile enormemente più difficile, perché il contesto non *sostiene* la difficoltà: il bambino con difficoltà vive nella famiglia difficile, nel quartiere difficile, nella città difficile, in una Regione difficile. Spesso, dunque, al problema personale, ad esempio un ritardo nello sviluppo, o un evento traumatico, come la perdita di un genitore o la separazione, si aggiunge quello sociale, culturale ed istituzionale.

Gli ultimi dati sulla situazione della Regione Campania appaiono sconcertanti, in particolare rispetto alla scuola. Nel recente *Rapporto sul sistema educativo*<sup>1</sup> ciò che colpisce è il giudizio perentorio che viene espresso in premessa e cioè il fatto che dopo 150 anni di unità d'Italia, rispetto ai tassi di successo scolastico, nonostante lo sviluppo culturale del Paese, si registrino disuguaglianze che ricordano i “dati relativi ai tassi di analfabetismo della popolazione adulta nel 1861”. I dati evidenziano, da una parte, come la scuola di fatto abbia esaurito la sua funzione positiva di promozione sociale<sup>2</sup>, di garanzia delle pari opportunità di successo formativo, che ha avuto in altri momenti della nostra storia e, dall'altra, riconfermano un distacco ampio e strutturale tra il centro-nord e la quasi totalità del Sud, come era appunto nel 1861. A conferma della distanza tra le “due Italie”, basta leggere i dati contenuti nel Rapporto relativi alla carenza dei servizi per la prima infanzia come i nidi – in Emilia c'è una copertura di questo servizio del 29%, in Campania del 2,7% –, l'assenza quasi completa del tempo pieno (5,5% della Campania, contro il 53% del Piemonte), i tassi di

---

<sup>1</sup> Il rapporto è stato promosso da quattro associazioni scolastiche di diverso orientamento: il Cidi (insegnanti democratici), l'Aimc (maestri cattolici), Lega Ambiente scuola e formazione, Proteo Fare Sapere. La ricerca, coordinata da Emanuele Barbieri, è stata condotta sulla base dei dati del 2009 che sono i più completi ed è consultabile nel sito: [http://www.legambientescuolaformazione.it/documenti/2013/Pubblicazioni/RAP\\_N\\_ASSO\\_REGIONI.pdf](http://www.legambientescuolaformazione.it/documenti/2013/Pubblicazioni/RAP_N_ASSO_REGIONI.pdf)

<sup>2</sup> Si confrontino in merito i dati contenuti nel Rapporto sulla scuola di Italia a cura della Fondazione Giovanni Agnelli, 2010 e le indagini INVALSI, Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani, Rapporto nazionale PISA 2009; INVALSI, Rilevazione degli apprendimenti - SNV, Prime analisi, Parte I-II, Servizio nazionale di valutazione a.s. 2009/2010; INVALSI, TIMSS 2007, Prime valutazioni sugli apprendimenti degli studenti italiani; ISFOL, I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, a.f. 2009-10 e 2010-11, Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

abbandono scolastico, che in Campania raggiungono il 23% nei ragazzi tra i 18 e i 24 anni, ben lontani dunque dal 19% della media nazionale e lontanissimi dal 10% indicato nella Strategia di Lisbona<sup>3</sup>. Altro primato campano è quello dei cosiddetti Neet (*Not engaged in Education, Employment or Training – Né studio, né lavoro, né formazione*) con una percentuale del 32,9, rispetto al 9% del Trentino Alto Adige. La Campania è anche la Regione con la più alta presenza di minori e il maggior numero di scuole (la maggior parte delle quali purtroppo, circa il 69,5%, ospitate in degli edifici in condizioni fatiscenti, poiché realizzati prima del 1974), dirigenti e insegnanti di sostegno.

Altre importanti indicazioni provengono dalla densità abitativa elevatissima e dall'occupazione, indice quest'ultimo rispetto al quale la Campania è ultima a livello nazionale, col 60% della popolazione senza lavoro. Una popolazione adulta, quindi, disoccupata, ma anche scarsamente formata, se consideriamo che solo un 12% ha conseguito titoli universitari.

Ulteriore elemento di riflessione concerne il fenomeno della devianza e della detenzione di minori: la Campania insieme alla Sicilia sono – con 3,7 minori reclusi ogni 10.000 – le uniche regioni che si collocano sopra la media italiana (1,9 minori reclusi ogni 10.000). Circa il 21% dei minori presenti negli Istituti penali nazionali è residente in Campania<sup>4</sup>.

Evidentemente, il violento impatto sul territorio campano della criminalità – organizzata e non – pone continuamente una richiesta di ascolto e di intervento tanto a livello politico, quanto a livello scientifico. In molti quartieri e zone della Campania, infatti, la violenza e la criminalità vengono vissute non come eventi occasionali ed eccezionali, ma come condizioni prossime ed abituali, tali da determinare uno stile di vita. I bambini e gli adolescenti, spettatori, attori e vittime di questa drammatica e ormai quotidiana realtà, pongono i sistemi formativi e il mondo della ricerca in campo educativo di fronte all'urgenza di adeguare gli strumenti di intervento alla specificità di questi contesti ed alla complessità dei percorsi di crescita che in essi si compiono.

---

<sup>3</sup> Tra gli obiettivi individuati dalla Commissione europea nel 2008, nell'ambito della Strategia di Lisbona, da raggiungere entro il 2010, viene indicata la riduzione della percentuale di abbandoni scolastici almeno del 10% e il raggiungimento del target dell'85% di ventiduenenni che abbiano completato il ciclo di istruzione secondaria superiore. Nel 2010 la Commissione Ue ha presentato una nuova strategia per ridurre il tasso di abbandono scolastico a meno del 10%, fissando la data limite al 2020. Per garantire che ogni Paese membro metta in atto la Strategia Europa 2020, la Commissione ha proposto che gli obiettivi siano tradotti in percorsi nazionali e che ogni anno gli Stati membri presentino un proprio Programma Nazionale di Riforme che fissa i traguardi nazionali e individui un livello a medio termine per ciascun obiettivo.

<sup>4</sup> Si vedano i dati Istat contenuti nel Report: I minorenni nelle strutture di giustizia. Anno 2011. Sito internet: <http://www.minori.it/sites/default/files/report.pdf>

### L'oggetto di indagine e le domande di ricerca

Il quadro descritto, di indubbia difficoltà e complessità, non vuole e non può incoraggiare una lettura fatalistica o rinunciataria dei problemi presentati, piuttosto vuole rappresentare un richiamo imprescindibile per la pedagogia ad individuare strumenti di analisi e di intervento che siano in grado di imprimere una svolta decisiva alla realtà, considerando l'educazione come il primo motore del cambiamento, perché responsabile della formazione dell'uomo.

L'indagine ha tentato di portare la riflessione sulle seguenti domande di ricerca:

- Cosa significa inclusione sociale rispetto ai ragazzi difficili?
- Quale strategia educativa può favorire il cambiamento?
- Quando si può dire che un percorso sia "riuscito"?
- Quali le caratteristiche fondamentali della relazione educativa coi ragazzi difficili?

Il focus dell'indagine è individuato, pertanto, nella relazione educativa e, in particolare, nella qualità che essa deve esprimere per poter produrre processi inclusivi in cui i percorsi di cambiamento abbiano un valore eminentemente e autenticamente pedagogico.

L'oggetto è un'azione educativa che, da circa dieci anni, si realizza nel contesto descritto, in particolare nell'area flegrea della Regione Campania.

### Breve storia del Progetto Integra

Il Progetto rappresenta un'esperienza educativa che non ha mai smesso di *dialogare con le teorie* diventando, nel corso degli anni, una sorta di laboratorio di ricerca all'interno del quale si è inserita l'indagine presentata e che ha interessato, in particolare, la qualità del lavoro educativo sia rispetto ai bambini sia rispetto ai genitori.

Il Progetto Integra nasce nel 2005 a Pozzuoli per volontà della Caritas diocesana<sup>5</sup>, grazie ai fondi dell'8x1000, come offerta formativa extra-scolastica, con lo scopo di coinvolgere in attività ricreative i bambini immigrati. Dopo il primo anno di attività, l'ascolto del territorio ha condotto ad una riconfigurazione del target di riferimento e ad identificare come soggetti privilegiati dell'intervento non tanto i bambini immigrati, che mostravano buoni livelli di partecipazione sociale e di successo scolastico, quanto i bambini e gli adolescenti italiani provenienti da famiglie multi-problematiche. La maggiore complessità dei bisogni dei ragazzi

---

<sup>5</sup> La Diocesi di Pozzuoli comprende oltre 500.000 abitanti cattolici residenti su un territorio di 105,27 kmq.

ha condotto a convogliare l'iniziale spinta volontaristica in direzione di una professionalizzazione dell'azione educativa.

Quando la Caritas diocesana mi ha affidato il coordinamento di questo progetto con l'intenzione di strutturarne in modo più rigoroso, ho tentato di dare ad esso una maggiore formalizzazione in termini scientifici ed organizzativi, consapevole che la sola passione per i bambini non basta in casi di così elevata difficoltà. È stata effettuata, pertanto, una selezione degli educatori in base al possesso di conoscenze e competenze in ambito psico-pedagogico e si è intrapreso un costante lavoro per la loro formazione e per quella dei genitori. Aumentando di anno in anno le richieste di iscrizione, si è stabilito di accogliere un massimo di 50 bambini all'anno, sia considerando gli spazi disponibili molto esigui<sup>6</sup> sia per mantenere il rapporto numerico educatore-bambini pari a 1 a 8, laddove l'esperienza maturata negli anni ha evidenziato che superare questo range può significare non riuscire a gestire con la necessaria cura tutti i bambini.

Dopo circa dieci anni di attività, nel 2013 il Progetto Integra è stato accolto all'interno del nascente Centro educativo *Regina Pacis* della Diocesi di Pozzuoli<sup>7</sup>, sito a Quarto. Il passaggio più significativo si è avuto con la decisione del Vescovo di "mettere a sistema" il Progetto Integra, non contando più esclusivamente sui fondi che, anno per anno, la Caritas nazionale stanziava per finanziare i progetti, bensì stabilendo un impegno duraturo della diocesi nella presa in carico dell'azione, anche laddove la Caritas nazionale non inviava più fondi per i progetti. Si è giunti così a determinare una risposta endogena ad una richiesta pressante di aiuto alla quale gli enti locali non hanno mai dato ascolto, sebbene più volte sollecitati e coinvolti. Questo passaggio ha avuto un risvolto decisivo in termini di progettazione dell'azione educativa, consentendo di ragionare su una prospettiva a lungo termine all'interno della quale sono stati più chiaramente definiti gli obiettivi e le finalità tanto rispetto ai soggetti coinvolti, quanto rispetto all'intero progetto.

---

<sup>6</sup> Il progetto per i primi 8 anni è stato portato avanti in spazi piuttosto ridotti: un sottoscala e la cucina di un ristorante poi ristrutturata e adibita a stanza per gli adolescenti.

<sup>7</sup> L'idea di creare nella Diocesi di Pozzuoli un polo educativo per la formazione degli educatori e la realizzazione di alcune opere di carità educativa viene dal Vescovo, Mons. Gennaro Pascarella, nel 2011 e man mano si è andata chiarificando nel dialogo e nel confronto con altri sacerdoti, in linea con gli orientamenti pastorali della Chiesa Italiana inerenti l'emergenza educativa. Il Centro Educativo Diocesano "Regina Pacis", inaugurato il 13 ottobre 2013, è un cantiere educativo in un doppio senso: si occupa di formazione e consulenza psicopedagogica e di progetti di carità educativa. Il Centro opera per favorire il dialogo e lo scambio tra la comunità cristiana ed il territorio, tra istituzioni, Chiesa, società civile per dar vita ad una rete educativa solida, all'altezza della complessità dei nostri tempi e dei territori in cui esso sorge, territori in cui la camorra e la mancanza di un senso del bene comune troppo spesso generano una cultura di morte e di malessere, rubando la speranza ai bambini ed ai giovani. Per approfondimenti si veda il sito internet: [www.centroreginapacis.it](http://www.centroreginapacis.it)

## Il quadro teorico di riferimento

Lo sfondo teorico che ha sostenuto la progettazione e la realizzazione di Integra è stato definito progressivamente. Quando, oltre dieci anni, fa ho iniziato il lavoro di coordinamento nell'ambito del Progetto, non avevo mai approfondito gli studi sul disagio o su particolari teorie e modelli di intervento. La mia formazione si legava essenzialmente al costruttivismo socio-culturale (Leont' ev, 1972, 1978; Vygotskij 1962, 1978; Varisco, 2002), come modello di apprendimento e di conoscenza, e alla riflessività, come dispositivo di formazione e come competenza trasversale (Sabatano, 2005). Questi due elementi teorici da subito hanno guidato le pratiche e orientato le scelte di organizzazione e di gestione del progetto. In particolare, il costruttivismo (Duffy & Jonassen, 1992; Jonassen, 1999; Applefield, Huber, & Moallem, 2001) mi è apparso un prezioso riferimento teorico che, pur non avendo un rimando immediato rispetto ai problemi del disagio, della devianza, offriva spunti e suggestioni importanti, in special modo rispetto alla progettazione del percorso di sostegno all'apprendimento proposto ai bambini.

Fin dall'inizio del lavoro, è stato evidente che i bambini si avvantaggiavano di un processo di conoscenza che li rendeva protagonisti e che partiva dalle loro conoscenze e competenze, sebbene esse potessero apparire molto lontane dai saperi "ufficiali". Rispettare i tempi dei bambini, anche considerando lo stato emotivo in cui arrivavano al momento dello studio, proporre più piste di conoscenza o aiutarli ad arrivarci "da soli", pur rappresentando una sfida ed un impegno educativo di elevatissima difficoltà e sebbene richiedesse tempi più lunghi, mostrava evidenti guadagni. In primo luogo, un guadagno emotivo, connesso al divertimento nell'apprendere che scaturisce dalla precisa intenzione di evitare di "ingessare" il processo di conoscenza in un unico modo di studiare. Una proposta didattica ripetitiva, trasmissiva – in cui i saperi siano imposti, non proposti e negoziati – produce un'unica emozione in tutti i bambini, ma in particolare in quelli che già vivono la scuola come un contesto totalmente estraneo e privo di attrattività, la noia. I bambini che vivono situazioni abbandoniche, di deprivazione, di maltrattamento, spesso crescono soli, in strada, con altri bambini con cui condividono le stesse esperienze; pertanto, hanno la libertà di scegliere, di rischiare, di sperimentarsi, di muoversi, di urlare. Una scuola che li immobilizza, che non li rende protagonisti, che non accoglie il loro punto di vista, le loro competenze è una scuola che li perderà.

In secondo luogo, la prospettiva costruttivistica valorizza la relazione tra educatore e bambino e tra i bambini: costruire ed organizzare insieme la conoscenza portano ad un apprendimento significativo, trasformativo (Mezirow & Taylor, 2009).

Un altro elemento che ha caratterizzato l'impianto del progetto dal suo nascere è stato l'intendere la formazione come pratica riflessiva (Shon, 1993, 2006; Cunti, 2014; Strano, 2001). Tutto quello che facevamo doveva essere oggetto di riflessione, intendendo questa non come una propensione caratteriale, ma come un abito mentale e come dispositivo di formazione, nella convinzione che la pista privilegiata della crescita fosse la riflessione su di sé e sulle proprie esperienze (Fabbri, 2004; 2007).



Sono stati due i testi di studio che in questi primi anni hanno catturato la mia attenzione in modo particolare: *La pedagogia degli oppressi* (Freire, 2002) e *Ragazzi difficili* (Bertolini & Caronia, 2015). In questi testi ho ritrovato l'esperienza che stavamo facendo, ho rintracciato una somiglianza.

Sebbene in un altro contesto sociale e culturale, Freire sostiene la necessità di un'educazione non depositaria, ma autenticamente liberatrice: per liberare l'oppresso non posso "opprimerlo" con le mie convinzioni, sebbene mi sembrino giuste, perché comunque restano le mie. Quale allora la via? Freire sottolinea come l'educazione sia da intendersi come un fatto dialogico – riprendendo in qualche modo la categoria centrale di relazione da cui io sono partita – richiedendo un autentico atteggiamento di ascolto dell'altro e la capacità di leggere e accogliere le sue categorie. L'educazione autenticamente liberatrice è, quindi, quella che consente all'altro di essere come lui si immagina, dandogli strumenti per il cambiamento, ma lasciandogli la libertà di utilizzarli nella direzione che egli sceglie di seguire, rielaborando gli stimoli ricevuti (Freire, 1977).

In questa medesima prospettiva, sebbene a partire da presupposti teorici differenti, Piero Bertolini sostiene che i "ragazzi difficili" (Bertolini & Caronia, 2015) hanno una loro visione del mondo ed è da questa che deve partire l'educazione. *Essere per l'altro* richiede prima *l'essere per sé*, come io sono. L'educazione diventa, pertanto, una pratica di assoluto rispetto dell'altro da me: l'intento non è produrre un cambiamento nella direzione aprioristicamente voluta dall'educatore, ma costruire e pensare insieme il percorso di crescita.

Riprendendo la filosofia di Husserl, Bertolini sostiene che l'unico atteggiamento possibile per l'educatore è l'*epochè*, ossia una sospensione del giudizio, una messa tra parentesi, di tutto ciò che sa, della sua esperienza, per vivere autenticamente l'altro, per conoscere e comprendere la sua visione del mondo; questa modalità del conoscere è possibile attraverso l'*epochè* intesa come

caratteristica modalità della coscienza che, pur non rinunciando alla tesi, non modificando la propria convinzione, non ne fa uso alcuno, anzi è tipico di questo procedimento la possibilità per la coscienza di riprendere in un secondo tempo tutto quanto aveva racchiuso tra parentesi, per quanto su di un piano diverso dal quale dovrà scaturire un nuovo senso delle cose e del mondo intero (Bertolini, 1988, p. 68).

Nel pensiero di Husserl (1965) questo è il passaggio obbligato per la liberazione dell'uomo dai dogmatismi e dai pregiudizi, un passaggio che implica una sospensione radicale della realtà, intesa quale dato oggettivo estraneo alla coscienza, per leggerla invece come puro fenomeno di coscienza (Cavana, 2000, pp. 50-54). Questo processo di chiarificazione demolisce l'atteggiamento naturale – inteso da Husserl come l'accettazione acritica ed ingenua

di un mondo “qui per me” che aliena la soggettività – e conduce ad una esistenza autentica, caratterizzata da una comprensione profonda di sé stessi e del mondo.

Qual è allora il ruolo dell'educatore una volta messi tra parentesi pregiudizi, idee, teorie? Credo, che il ruolo dell'educatore sia quello di suggerire piste, di proporre possibili alternative, percorsi emancipativi, cui il bambino, a partire dalla sua visione del mondo, non potrebbe arrivare, lasciandogli la libertà di aderire o meno a quella proposta. Il compito dell'educatore non è certo quello di portare il bambino per una strada imposta, né pre-impostata, bensì, a mio avviso, è quello di esaminare come il bambino la reinterpreta, la elabora, la fa sua, anche in modo parziale.

È chiaro che l'educatore ha voglia di vedere realizzare il cambiamento e, spesso, imprime accelerazioni a questo processo. Freire sosteneva che l'educatore dovrebbe avere una “impaziente pazienza”, ossia dovrebbe sapere aspettare e rispettare i tempi del soggetto in educazione, pur non rinunciando a spronarlo, a stimolarlo. Spesso gli educatori si illudono che la volontà e l'impegno impressi possano bastare a produrre il cambiamento, ma la realtà è diversa: il lavoro educativo con i bambini difficili è esposto a pesantissime frustrazioni, perché non di rado si passa dalla sensazione di aver raggiunto importanti obiettivi formativi, a quella che tutto venga improvvisamente dimenticato e che si ritorni indietro, magari perché eventi drammatici si inseriscono ulteriormente a modificare la traiettoria educativa.

Abbracciare l'idea di una prospettiva fenomenologica significa porsi in un atteggiamento conoscitivo umile, di osservazione del fenomeno, per far sì che questa esperienza di incontro sia autentica, ossia non inficiata dai pregiudizi, anche dalla pregressa conoscenza che gli educatori hanno dei bambini (alcuni dei quali ormai ci frequentano da anni), riuscendo a non essere asserviti a schemi rigidi, ma mettendo in campo una progettazione aperta al confronto col reale. Non occorre, pertanto, preoccuparsi del fare, ma dell'intenzionalità (quindi del significato e del senso) di questo fare: la prassi educativa non può essere orientata in ogni azione da una precisa teoria, ma deve esprimere una chiara *intenzionalità pedagogica*, che deriva da una scelta interpretativa operata rispetto al problema che ci poniamo. Se l'intenzione è di far sentire i bambini accolti, non giudicati, liberi di “dirsi”, l'azione deve esprimere il senso di questa accoglienza, spesso anche rinunciando a quanto programmato.

I procedimenti teorici, messi tra parentesi e “sospesi”, sono stati poi recuperati negli anni a valle dell'esperienza, per essere in qualche modo rivisitati, modificati, confermati. L'impianto scientifico dell'azione di ricerca, dunque, pur costituendo un imprescindibile riferimento, non è mai divenuto “scientifico”. In questi anni, il percorso di ricerca non ha mai preteso di rintracciare principi rigidi da cui potessero scaturire scelte deterministiche o prassi sicure, piuttosto ha puntato ad accogliere il fenomeno nel suo modo unico di venire alla presenza, sospendendo il ricorso a categorie predefinite.

### La metodologia della ricerca-azione partecipativa

Il mio ruolo di coordinatore all'interno del Progetto e la volontà, che subito mi è stata chiara, di coniugare questa esperienza con il mio percorso di ricerca all'interno dell'Università, mi ha condotto ad impostare il lavoro utilizzando la metodologia della ricerca-azione, intesa come "lo studio sistematico dei tentativi intrapresi da gruppi di partecipanti di cambiare e migliorare la prassi educativa sia attraverso le loro azioni pratiche sia attraverso la loro riflessione sugli effetti di queste azioni" (Ebbut, 1985, p. 68). L'intenzione è stata quella di stabilire una circolarità virtuosa tra teoria-prassi e teoria, cogliendo possibili discrepanze della pratica quotidiana con la descrizione teorica del lavoro. Compito specifico della ricerca-azione è, di fatto, quello di provocare cambiamenti migliorativi all'interno dei contesti in cui viene effettuata (Mantovani, 1995): in primo piano vi è la possibilità di migliorare la qualità del lavoro educativo, attraverso un percorso di riflessione sulle scelte e le azioni – coinvolgendo tanto il ricercatore, quanto gli operatori e tutti gli individui presenti nel contesto – che rende possibile giungere anche a una rivisitazione delle teorie allo sfondo; in tal senso "la riflessione permette di acquisire consapevolezza sulla congruenza tra teorie in azione (*theory in action*), teorie che traspaiono dalle proprie azioni e la «teoria sposata» (*espoused theory*), ossia della teoria che si dice di seguire" (Coonan, 2003).

La ricerca-azione prende origine dal riconoscimento della contingenza di conoscenza e di azione propri dei processi di formazione. Essa qualifica ogni progetto razionale di azione nel sociale che traduce in un percorso integrato azione, formazione e ricerca, basandosi su una sequenza epistemologica composta da alcune procedure interconnesse che sono: pianificazione, azione, osservazione e riflessione (Lewin, 1980; Pellerrey, 1980).

All'interno di questa prospettiva è fondamentale l'atteggiamento autoriflessivo del ricercatore che conduce, in primo luogo, a domandarsi quanto si è capaci di evitare l'assimilazione dell'oggetto in categorie, inducendo a richiamare il circolo virtuoso tra teorie e pratiche proprio della ricerca-azione.

In accordo con la prospettiva fenomenologica, pur muovendo da alcuni presupposti teorici di riferimento che hanno costituito l'impalcatura del lavoro, lo sforzo nella ricerca è stato, pertanto, quello di interpretare quanto emerso sul campo, costruendo la teoria sulla base di quanto esperito nell'interazione con il contesto studiato: i presupposti teorici della ricerca, dunque, sono stati progressivamente rintracciati e non definiti a priori. Demetrio definisce questa tipologia di ricerca-azione come "formazione ricerca" (Demetrio, 1992), all'interno della quale il sapere si alimenta attraverso l'azione e la creazione di esperienze e la sua acquisizione avviene per scoperta e tramite processi di condivisione e di partecipazione.

In tal senso, l'orientamento partecipativo della ricerca-azione è apparso quello più congeniale alle caratteristiche del contesto e agli obiettivi definiti e che di seguito indicherò. La ricerca-azione partecipativa – di seguito RAP – (de Landsheere, 1985; Orefice, 2006a e 2006b) realizza, infatti, un processo democratico e partecipato finalizzato a sviluppare

conoscenza pratica, connettendo teoria e pratica attraverso la partecipazione, al fine di trovare soluzione ai problemi e di promuovere lo sviluppo individuale e comunitario.

In particolare, all'interno dell'orientamento partecipativo, è stato privilegiato l'approccio del *Co-operative Inquiry* (Heron, 1996; Heron & Reason, 2000), in cui gli attori sono contemporaneamente co-ricercatori e co-soggetti, in un processo che permette di esplorare il problema collettivamente. In sintesi, le caratteristiche salienti di questo approccio (Gilardi & Bruno, 2006), che si sono mostrate coerenti col contesto della ricerca, sono l'intendere :

- il *processo di cambiamento* come emancipazione che si realizza aumentando la consapevolezza critica e grazie al coinvolgimento attivo dei soggetti, che consente una nuova percezione e valutazione delle risorse;
- la *produzione di conoscenza* come esito dell'azione e della riflessione. La conoscenza viene definita come epistemologia estesa, che si produce in quattro forme (esperienziale, espressiva, proposizionale e pratica) che si intrecciano ciclicamente fino al raggiungimento di una chiara comprensione del problema. La conoscenza è frutto della cooperazione del gruppo e della riflessione arricchita dall'intersoggettività;
- il *ruolo del ricercatore* non più come esperto, bensì come *enabler* (agevolatore), ossia come colui che deve creare uno spazio per la ricerca e la riflessione, sostenendo lo sviluppo delle competenze dei partecipanti (Mantovani, 1998).

Reason e Bradbury (2000) forniscono cinque indicazioni fondamentali per gli interventi di ricerca-azione partecipativa nelle comunità locali:

- focalizzare la ricerca sul domani e su come il futuro potrebbe essere (Carr & Kemmis, 1990);
- considerare il ricercatore come catalizzatore e attivatore delle esperienze;
- realizzare il lavoro di ricerca a stretto contatto coi partecipanti, identificando con essi i problemi ed i processi di generazione della conoscenza;
- il ricercatore deve appartenere al contesto oggetto di studio, cercando di comprendere il proprio coinvolgimento (Marshall & Reason, 2007);
- puntare alla sensibilizzazione della comunità locale e alla partecipazione sociale, fondamentale per permettere alle persone di produrre la propria storia e la propria scienza.

Gli obiettivi individuati nella RAP, definiti sia sul versante della comunità locale sia su quello degli attori coinvolti (educatori, genitori, bambini), hanno riguardato:

- il potenziamento e l'accrescimento delle competenze educative e riflessive negli adulti coinvolti (educatori, insegnanti, genitori);
- l'incremento della consapevolezza delle risorse personali in vista di uno sviluppo endogeno;
- la territorializzare della proposta socio-educativa, attraverso un'azione di conoscenza, di approfondimento e di confronto rispetto ai temi dell'educazione e dell'inclusione;
- la riduzione della dispersione e dell'abbandono scolastici, nonché di comportamenti aggressivi e/o devianti dei bambini;
- la promozione della *community care*, attraverso modalità di collaborazione e di rinforzo reciproco tra i diversi soggetti impegnati a vario titolo nell'educazione dei bambini;
- la creazione di collegamenti formali tra la famiglia e le altre agenzie educative presenti sul territorio per la presa in carico congiunta delle maggiori difficoltà.

La ricerca-azione partecipativa ha avuto, pertanto, da una parte, lo scopo di produrre miglioramenti nel lavoro educativo, utilizzando costantemente accanto agli strumenti di osservazione e valutazione, il dispositivo della riflessività, tanto nella formazione dei genitori, quanto in quella degli educatori e dei bambini; dall'altra, quello di produrre un cambiamento nella realtà locale, intervenendo sul sistema di relazioni e sulla consapevolezza dei diversi attori sociali.

### Gli strumenti di indagine

Come ho detto in precedenza, l'oggetto della presente indagine è la relazione educativa e la qualità che essa deve esprimere per poter produrre processi inclusivi in cui i percorsi di cambiamento abbiano un valore eminentemente e autenticamente pedagogico.

Sulla scia di un pensiero *debole*, disponibile, quindi, a essere continuamente rivisitato, lontano da pretese di definitività oggettive, l'epistemologia fenomenologica non esclude comunque di promuovere un'educazione *forte*, incisiva, autenticamente trasformativa. Il forte ancoraggio al fenomeno, alla realtà concreta, considerata quale terreno di confronto, oggetto di comprensione dotato di senso storico, contestuale, che non può essere ridotto a descrizioni schematiche, a meri atti interpretativi, conduce ad intendere il conoscere come un seguire le tracce che l'apparire dell'altro suggerisce, per riconoscerlo nella sua unicità (Mortari, 2007).

Gli strumenti presentati sono stati utilizzati nei dieci anni di attività proprio per seguire, evidenziare, riflettere su queste tracce, allo scopo di monitorare, valutare e documentare

l'intervento<sup>8</sup>. L'approccio idiografico ha portato a privilegiare strumenti qualitativi, tesi a rintracciare la percezione di sé e del percorso effettuato da parte di tutti i partecipanti al progetto (genitori, bambini educatori), sebbene siano stati utilizzati talvolta anche questionari di tipo quantitativo per raccogliere dati che descrivessero il contesto di riferimento e l'andamento statistico del progetto (Sabatano, 2011).

Gli strumenti elaborati sono stati utilizzati nelle diverse fasi del progetto: alcuni in fase di ingresso, per una valutazione predittiva tesa a fornire informazioni utili a calibrare gli obiettivi perseguibili per ogni bambino e per i suoi genitori; altri sono stati invece utilizzati a scopo osservativo, per evidenziare l'andamento delle dinamiche di socializzazione nel gruppo, la qualità della partecipazione, la crescita culturale. Infine, alcuni strumenti sono stati impiegati per la valutazione formativa e di progetto e finale, allo scopo di far emergere i risultati ottenuti durante il percorso.

Gli strumenti di rilevazione utilizzati e di seguito proposti sono:

- Scheda di ingresso per i genitori
- Protocollo narrativo (Strumento: Storia di vita - SDV)
- Questionario sul percorso scolastico
- Diario di bordo degli educatori
- Focus group coi genitori
- Osservazione diretta e partecipante
- Analisi delle evidenze (fonti: pagelle, referti medici, relazioni prodotte dai servizi sociali, ecc.).

La scheda di ingresso e la SDV vengono utilizzati come strumenti di conoscenza dei genitori e della situazione familiare. In particolare, la *scheda di ingresso* consente di raccogliere notizie generali sulla situazione familiare, sul livello di istruzione dei genitori e sul desiderio di apprendere o migliorare le loro capacità di lettura e scrittura.

In questa fase iniziale vengono utilizzati strumenti di autovalutazione, con lo scopo di cogliere il punto di vista dei bambini stessi sul loro percorso nell'ambito del Progetto; pertanto, ai bambini (6-10 anni) viene chiesto di esprimere sotto forma di disegno "come si vedono" e "cosa si aspettano dall'anno che sta per iniziare", mentre agli adolescenti (11-14 anni) viene proposto uno strumento narrativo sulle stesse questioni. La valutazione diagnostica viene completata da una griglia di osservazione (Fig. 1) utilizzata dagli educatori nelle prime settimane di attività, in particolare con i bambini nuovi iscritti.

---

<sup>8</sup> Si allegano al testo solo alcuni degli strumenti utilizzati, rimandando per una completa descrizione degli stessi a Sabatano, 2015.

Nome del bambino/a:.....  
 educatore:.....  
 Data:.....

Indicatore	Si	No	A volte	
Saluta gli educatori				motivazione
Saluta i compagni				
Ascolta le indicazioni degli educatori				
Fa domande sulle attività da svolgere				
Si allontana dal gruppo				
Aiuta i compagni				socializzazione
Chiede aiuto				
Parla coi compagni				
Gioca con i compagni				
Usa il turpiloquio				
Aggredisce fisicamente				
Parla in italiano				versante cognitivo
Scrive in italiano				
Legge bene*				
Scrive bene*				
Sa fare di conto				
Esponde bene le materie orali*				
Porta lo zaino con i materiali utili				cura di sé e dell'ambiente
Ripone gli oggetti a fine attività				
Si comporta educatamente sul pulmino				
È pulito/a				
È vestito/a bene				

Figura 1. Scheda di valutazione diagnostica.

La *Storia di Vita* (SDV) è uno strumento narrativo (Demetrio, 1996, 1999; Fabbri, 2003) che vuole raccogliere il punto di vista del genitore sul percorso di vita del bambino, sia rispetto all'ambito scolastico sia rispetto alla storia familiare. La SDV viene compilata dopo 15 giorni dall'ingresso del bambino e, quindi, dopo un'iniziale osservazione. Il genitore, a

\* Per "bene" si intende in modo adeguato rispetto alla sua età e classe di appartenenza.

colloquio col pedagista, è invitato a raccontare di sé. La registrazione è effettuata attraverso delle note che vengono poi rielaborate, così da consentire che il dialogo sia condotto senza eccessive distrazioni connesse a una scrittura puntuale di quanto riferito.

Successivamente, ogni operatore (educatori, psicologo, pedagista) aggiorna la scheda, allorquando si verifica un episodio significativo nel percorso del bambino. Tale processo consente tanto una socializzazione costante e puntuale degli eventi da parte di tutta l'équipe, quanto la possibilità di documentare e, quindi, di consentire eventualmente a nuovi educatori di entrare a conoscenza dei vissuti dei bambini. Altro aspetto centrale è quello che concerne la *restituzione* ai genitori del percorso e della storia del bambino e di come egli la interpreta, dal momento che spesso, a causa della condizione di continua emergenza in cui essi vivono, perdono di vista i figli e non percepiscono la gravità dei fatti che li coinvolgono.

Il *Questionario "mio figlio e la scuola"* viene proposto, contestualmente alla Storia di Vita, per registrare notizie dettagliate sul percorso scolastico del bambino e conoscere, in particolare, le sue preferenze rispetto alle discipline studiate e ai docenti. Ciò allo scopo, da una parte, di offrire un sostegno nell'apprendimento a partire dalle loro preferenze e difficoltà, dall'altra, di verificare se possa essere una cattiva relazione con il docente ad inficiare maggiormente il processo di apprendimento. L'ipotesi è che, sperimentando una relazione "sana" con l'educatore e sentendosi accolto come persona, non solo come studente, il bambino possa ritrovare la motivazione a studiare, a conoscere e ad approfondire i saperi.

I *focus group* vengono svolti periodicamente (con cadenza al massimo mensile) con i genitori. Rispetto ad un tema prescelto (il ruolo del genitore, il sistema di regole, le emozioni, ecc.) vengono poste delle domande stimolo e si avvia una discussione. Il numero dei partecipanti (circa 6-8 per incontro) consente l'emersione di più punti di vista. Occorre evidenziare che il livello culturale molto basso dei genitori crea spesso difficoltà nell'espressione del proprio pensiero o anche imbarazzo, essendo poco abituati al confronto regolato. Dopo un'iniziale resistenza, i genitori hanno familiarizzato con questa modalità e, anche con il supporto del pedagista che li aiuta "a dirsi", partecipano di buon grado (Fabbri, 2008). Le opinioni espresse vengono registrate su una lavagna a fogli mobili e restituite al gruppo in senso formativo, cercando di evidenziare le criticità, senza però mai imporre un pensiero, ma offrendo uno stimolo per ristrutturare il proprio.

L'osservazione viene svolta prevalentemente rispetto a tre focus. Il primo è rappresentato dalla *relazione educatore-bambino*, in tal caso l'osservazione viene effettuata dal supervisore (generalmente uno psicoterapeuta) che successivamente, in genere due volte al mese, svolge con gli educatori incontri di confronto e di riflessione. Il secondo livello concerne, invece, la *relazione tra bambini*, l'osservazione viene effettuata dall'educatore stesso con lo scopo di verificare l'andamento del processo di socializzazione e il miglioramento delle competenze relazionali nei bambini. Esistono, ovviamente, diverse tipologie di griglie costruite in base alla tipologia del momento formativo che si è scelto di osservare; ad esempio, per analizzare il tipo di comportamento dei bambini dal punto di vista sociale e relazionale (Fig. 2), si è utilizzato il sistema di categorie per l'osservazione delle interazioni in un contesto



di gruppo (Hare, Borgatta & Bales, 1955). Altri strumenti sono invece stati realizzati in base alle specifiche esigenze del contesto.

<i>Contrassegnare ogni intervento col numero del partecipante cui è rivolto. Per interventi non rivolti a qualcuno in particolare utilizzare: 0</i>	Marco 1 <sup>9</sup>	Mauro 2	Valentina 3	Luisa 4	Giorgio 5	Carmela 6
1. Solidarizza						
2. Allenta le tensioni						
3. Si dimostra d'accordo						
4. Dà suggerimenti						
5. Esprime opinioni						
6. Fornisce orientamenti						
7. Chiede orientamenti						
8. Chiede opinioni						
9. Chiede idee						
10. Dimostra disaccordo						
11. Dimostra tensione						
12. Mostra antagonismo						

Figura 2. Griglia d'osservazione dei comportamenti interattivi

Il terzo focus è individuato nel percorso del singolo bambino; in questo caso l'osservazione (Fig. 3), svolta dall'educatore rispetto alla qualità della partecipazione del bambino ai vari momenti della giornata, è tesa a monitorare il processo educativo ed a ricalibrare l'intervento in momenti particolarmente critici: l'inserimento, il passaggio da un ordine di scuola all'altro o particolari eventi in ambito familiare.

Infine, l'analisi delle evidenze consiste nella raccolta di tutti i documenti disponibili prodotti da quelle istituzioni che, a vario titolo, si fanno carico del bambino. I referti medici, le pagelle, eventuali documenti prodotti dai servizi sociali e tutto quanto può essere analizzato per avere il maggior numero di informazioni sul bambino viene ad arricchire il fascicolo della SDV a disposizione dell'équipe. Tali informazioni vengono utilizzate col consenso di genitori i quali sono consapevoli del lavoro di ricerca che viene svolto e autorizzano al trattamento dei dati, purché in forma anonima. Fin dall'inizio del percorso, infatti, ai genitori viene spiegato che le informazioni raccolte risultano fondamentali per strutturare un percorso il più possibile rispondente ai bisogni del bambino e per la verifica e la valutazione del percorso stesso. Gli strumenti (griglie di osservazione, SDV, relazioni, valutazioni) vengono condivisi nel corso dei colloqui periodici coi genitori per renderli partecipi del lavoro e arricchire le informazioni stesse.

<sup>9</sup> Nome di fantasia.

**Nome del bambino:.....**  
**Educatore:.....**  
**Attività del giorno (teatro, danza, calcio, ecc):.....**  
**Data:.....**

Obiettivo osservabile	SI	NO	A VOLTE	Attività
Saluta gli operatori				ACCOGLIENZA
Ascolta il programma della giornata				
Ripone lo zaino e le sue cose				
Fa domande sulle attività da svolgere				
Si allontana dal gruppo				
Aiuta i compagni				Attività del giorno
Chiede aiuto				
Ripete la parte ad alta voce				
....				
Apparecchia la tavola				pranzo
Lava le mani				
Mangia seduto al suo posto				
Parla coi compagni				
Mangia quanto gli viene proposto				
Sparecchia				
....				congedo
Ripone gli oggetti				
Saluta gli operatori				
Rispetta la fila				
Sale sul pulmino				
...				

Figura 3. Griglia di osservazione giornaliera del bambino

### Interpretazione e elementi di trasferibilità

Evidentemente, il disegno di indagine presentato ha privilegiato un approccio integrato, utilizzando strumenti qualitativi e quantitativi. Nella fase di analisi dei dati, pertanto, alcuni strumenti hanno richiesto una lettura quantitativa, altri hanno, invece, un'interpretazione di tipo qualitativo.

L'analisi quantitativa sui questionari è stata effettuata individuando le percentuali che sono state poi rappresentate attraverso grafici a torta.

Dal 2003 ad oggi i bambini che hanno preso parte al progetto sono stati circa 700 di cui il 54% maschi e il 46% femmine.

Allo scopo di ottenere un quadro quantitativo che descrivesse il contesto socio-culturale dell'azione, affiancando i dati raccolti con gli strumenti qualitativi (Storie di vita, narrazioni, ecc.), si è scelto di somministrare nel corso degli anni a tutti i genitori dei bambini un questionario strutturato (stimolo chiuso e risposta chiusa) sulla loro formazione culturale. Sono stati raccolti 367 questionari. I risultati evidenziano la presenza di un numero rilevante di famiglie con difficoltà di lettura e scrittura. Mediamente, infatti, si registra una percentuale del 28-32% di soggetti che affermano di "scrivere e leggere male". Contestualmente, emerge la volontà per molti di migliorare la propria condizione, infatti il 35% circa dei genitori dichiara di "voler imparare a leggere e scrivere".

Dall'analisi quantitativa effettuata sui dati biografici presenti nelle Storie di Vita, emerge un altro elemento importante: circa il 30% dei bambini ha un genitore in carcere, la percentuale aumenta, arrivando al 45%, se si considerano anche genitori che hanno finito di scontare la pena. Altro dato significativo riguarda i bambini e i ragazzi classificati a scuola come Bes-Bisogni Educativi Speciali (negli anni addietro i dati riguardano ovviamente solo i bambini certificati ai sensi della legge 104 o con diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento). Ebbene, un bambino su tre ha bisogni speciali e, pertanto, dovrebbe seguire un percorso educativo individualizzato. In realtà, il rapporto costante con le scuole del territorio, costruito negli anni, ha consentito di verificare l'inadeguatezza delle risorse messe in campo in queste situazioni e il bassissimo livello delle competenze educative e didattiche degli insegnanti. La documentazione di questi anni è ricca di storie di bambini lasciati "pascolare" nei corridoi, o davanti ai computer, senza un progetto definito, con pochissime ore di sostegno a fronte, spesso, di patologie gravissime.

Uno degli indicatori di qualità dell'azione educativa è stato individuato nella durata della permanenza dei bambini. Tra tutti i bambini che hanno partecipato al Progetto, una percentuale abbastanza ridotta (15%) ha seguito per qualche mese, una buona parte (43%) per almeno tre anni, il 32% frequenta da 4-7 anni, il rimanente 10% frequenta da 10 anni. La stragrande maggioranza dei ragazzi che hanno frequentato il progetto lavora e ha mantenuto con l'équipe del centro un rapporto di frequentazione e condivisione.

Circa il 40% dei bambini all'iscrizione aveva una bocciatura alle spalle (con una percentuale maggiore della scuola secondaria di primo grado 58% rispetto alla scuola primaria 42%), mentre il 70% mostrava difficoltà di apprendimento e di socializzazione.

Gli strumenti qualitativi utilizzati negli anni hanno consentito un ascolto delle situazioni vive; in particolare, la documentazione relativa al percorso formativo dei bambini e dei loro genitori ha consentito di isolare alcuni casi emblematici (Sabatano, 2011; 2012;

2015) che, divenuti oggetto di formazione, hanno contribuito ad accrescere il livello di consapevolezza e di competenza del gruppo di lavoro.

Rispetto agli strumenti qualitativi, in particolare rispetto alle Storie di Vita (Alheit & Bergamini, 1996; Lichtner, 2008), si è proceduto con l'analisi del contenuto del testo, l'inserimento di commenti sul soggetto e sul contesto descritto. Successivamente, sono state individuate le parole chiave, le aree tematiche ed i passi significativi, che potranno essere analizzati ulteriormente per successivi approfondimenti della ricerca. L'analisi del testo narrato ha consentito la ricostruzione del significato presente delle esperienze passate (*present perspective*) che il narratore (in questo caso il genitore) ha compiuto (Rosenthal, 1993).

Le fasi dell'analisi sono state:

- l'analisi dei dati biografici;
- la *thematic field analysis* o ricostruzione della vita narrata o *life story*);
- la ricostruzione della vita vissuta (*life history*);
- la microanalisi dei segmenti testuali;
- il confronto tra *life story* e *life history* (Rosenthal, 1993).

Rispetto ai diari di bordo (Kenmis & McTaggart, 1982; Nunan, 1989) elaborati dagli educatori, è stata effettuata un'analisi qualitativa su un campione estratto casualmente in modo stratificato rispetto ai due gruppi di educatori (educatori gruppo bambini educatori gruppo adolescenti). Il lavoro è stato condotto su una quota ristretta pari a 50 diari di bordo. Nello specifico si è scelto di orientare l'analisi rispetto a tre focus: la qualità della relazione educativa; le *best practices* nel lavoro educativo; la valutazione dei cambiamenti significativi ottenuti con i bambini.

L'analisi incrociata delle Storie di Vita e dei diari di bordo e la successiva tipizzazione degli elementi che hanno caratterizzato i percorsi educativi hanno consentito di estrapolare alcune dimensioni che sembrano aver significativamente inciso sull'efficacia dei percorsi.

Non ho inteso in questa sede proporre un'analisi di tutti i materiali raccolti negli anni, per la quale rimando a successive e più estese elaborazioni. Offrirò, piuttosto, alcuni dati che possono contribuire a definire il quadro complessivo dell'azione, tentando di mettere in luce, in particolare, le scelte di metodo che hanno consentito di realizzare alcuni significativi obiettivi, relativi in particolare all'efficacia del lavoro educativo.

Grazie alle Storie di Vita e ai documenti relativi al percorso di formazione (in particolare i diari di bordo dell'educatore e le "condivisioni", ossia e-mail inviate a fine giornata a tutta l'équipe per segnalare un episodio significativo) è stato possibile, dunque, nel corso degli anni isolare alcuni elementi metodologici, che potrebbero essere riproposti in contesti di emergenza con caratteristiche socio-culturali differenti. Non si vuole sostenere

l'oggettiva validità, e quindi l'esattezza, degli strumenti utilizzati; neppure si ricerca l'universalità e la generalizzabilità di questa esperienza, bensì il tentativo è quello di isolare alcuni elementi metodologici e gestionali che appaiono trasferibili, e dunque riproponibili, al di là degli specifici casi, essendo elementi senza i quali l'azione educativa svolta con ragazzi difficili non sembra poter raggiungere esiti positivi.

Il primo di questi elementi è la relazione autentica, dove "autentica" può significare tante cose, nessuna delle quali facile, perché la relazione non è un'esperienza facile (Rogers, 2007a). Essa ha come prima funzione quella di proporre ai bambini uno stile relazionale, comunicativo, un modo di vivere diverso da quello che conoscono e che l'educatore incarna. Il valore della testimonianza, dell'esempio inteso come dispositivo metodologico, ossia teso "far vedere come si fa" per invogliare a riproporre comportamenti che possano essere efficaci, è fondamentale e forse rappresenta l'unico elemento metodologico della pedagogia mai messo in discussione. Esiste però una condizione: ciò che si esprime deve essere autentico. Non si può fingere di essere riflessivi, non giudicanti o aperti al dialogo. Non si può proporre ciò che realmente non siamo. Ad esempio, si può programmare l'attività più complessa e strepitosa, ma se l'educatore non è realmente coinvolto, entusiasmato, non riuscirà a coinvolgere i bambini. Questo richiama l'educatore a lavorare su di sé, prima ancora che sui soggetti in formazione: egli deve esser-ci, heideggerianamente, intendendo questa espressione come possibilità di essere in relazione e di comprendere il mondo dell'altro, di prendersene cura (Heidegger, 1927).

Ogni relazione autentica passa necessariamente per l'*ascolto*. L'ascolto che fa sentire compresi è quello che non offre soluzioni, che accoglie fino in fondo il punto di vista dell'altro, sfuggendo all'urgenza di risolvere (Rogers, 2007b). È evidente che, in contesti educativi caratterizzati da forti difficoltà, spesso l'educatore rischia di cadere in un ascolto giudicante, saturo di pensieri e di proprie soluzioni o magari che non abbia la possibilità di accogliere le esigenze di tutti i bambini. Anche per questo il rapporto numerico tra educatore e bambino viene mantenuto nella proporzione 1 a 8 e a ciascun educatore viene assegnato un piccolo gruppo formato sempre dagli stessi bambini di cui egli è responsabile in particolar modo e che segue in ogni attività.

Questo aspetto rimanda al secondo elemento metodologico che può essere riproposto e che concerne *la formazione riflessiva dell'educatore*. Il lavoro degli educatori all'interno del progetto si accompagna ad una quotidiana partecipazione, di difficoltà, di decisioni e di proposte, svolta tramite strumenti quali il diario di bordo e le "condivisioni". Evidentemente, l'azione riflessiva necessita anche di un tempo preciso nel quale poter condividere e ripensare i vissuti e le azioni quotidiane. Il momento della formazione pedagogica e psicologica – con cadenza mensile – e quello della supervisione (Sabatano, 2011, pp. 135-149) – svolta da uno psicoterapeuta due volte al mese – costituiscono, pertanto, spazi all'interno dei quali ciascun educatore può mettere in rapporto gli apprendimenti teorici con le pratiche professionali e riflettere sulle esperienze vissute, in un contesto non giudicante, ma contenitivo. L'azione riflessiva svolge un ruolo di contenimento e di supporto, fornendo agli educatori la possibilità

di ri-pensare e ri-significare pensieri, emozioni e pratiche e di percepire il proprio lavoro inserito all'interno di una rete di professionalità in grado di sostenerli.

Un terzo elemento è il *confronto tra gli educatori*. Un confronto che sia non soltanto spontaneo, ma strutturato, ossia inserito come elemento che qualifica imprescindibilmente la gestione dell'azione educativa. Anche in questo caso, il confronto deve essere libero da pregiudizi e aperto al punto di vista dell'altro. Le opinioni di ciascuno divengono "contenuti", su cui avviene uno scambio, che vengono rivisitati per divenire espressioni del gruppo, non più del singolo. La conoscenza si produce proprio nel confronto, perché ha una qualità sociale, essendo esito di un processo di negoziazione dei saperi e delle esperienze di cui ciascuno è portatore. Il lavoro di équipe consente di realizzare una conoscenza condivisa, come esito di un processo sociale. Questo avviene a tutti i livelli – tra il coordinatore di progetto e l'équipe, tra il supervisore e il coordinatore e tra i bambini stessi – la conoscenza circola con un andirivieni di idee, contenuti, saperi, esperienze, mai venendo intesa come processo di trasmissione lineare e unidirezionale da chi sa a chi non sa.

Un quarto elemento riguarda il *coinvolgimento dei genitori e/o* delle figure di riferimento. Con le famiglie viene stretto un "patto formativo" che le obbliga alla presenza durante il percorso di formazione svolto con cadenza mensile (sono consentite 3 assenze su un totale di 11 incontri), pena l'allontanamento del bambino dal progetto. In questi anni, i bambini con i quali abbiamo fallito – ossia quelli che hanno abbandonato il progetto o quei pochissimi (tre in tutto) che abbiamo allontanato perché i genitori sono venuti meno al patto – sono quelli i cui genitori non hanno stabilito una relazione significativa, in termini di condivisione di obiettivi, di affetto, di socializzazione con il percorso educativo e le figure di riferimento. Forse è questo l'elemento che maggiormente caratterizza il Progetto Integra: la volontà e la necessità di rendere in qualche modo i genitori partecipi e consapevoli dell'importanza e del significato del percorso educativo proposto, per favorire la loro disponibilità al dialogo ed incrementare la capacità di modificare le loro strategie educative o almeno la coscienza dell'inefficacia di queste.

A mio avviso, abbiamo fallito in questi anni, allorquando non siamo riusciti in alcun modo a creare una relazione con il genitore e questo per due ordini di motivi: in primo luogo, perché il bambino non riconosce una coerenza nel suo progetto educativo, educato nell'ambito del progetto alla non violenza, al rispetto, alla legalità, e poi a casa picchiato, coinvolto in azioni illegali, maltrattato, abbandonato, il bambino non riconosce una via o magari, pur riconoscendola, ne perde il senso. Inoltre, la partecipazione del genitore rappresenta un elemento che sottolinea il valore degli input che il bambino riceve nel percorso educativo, anche rispetto alla scuola. Si è osservato che, laddove il genitore stesso mostri verso l'impegno scolastico incuria, disinteresse o addirittura svalutazione, il bambino non comprende il valore di questo suo dovere. Ad esempio, privi di risorse economiche, spesso i genitori non acquistano i libri scolastici ai figli, ma poi regalano loro costosissimi cellulari o videogiochi. Evidentemente, questo comportamento confonde i bambini, non aiutandoli a stabilire una gerarchia di valori, di priorità, o anzi e forse peggio, offrendone una distorta, dove ciò che conta spesso non è ciò che li porterà ad avere accesso ad opportunità di crescita

culturale e sociale ed a star bene con se stessi e con gli altri. Questo evidenzia il tratto di multiproblematicità delle famiglie nelle quali alla deprivazione materiale (che limita oggettivamente le possibilità) si aggiunge, quasi sempre, quella culturale che rappresenta, di fatto, l'ostacolo maggiore. La formazione integrata rappresenta, pertanto, la sola possibilità di reale riuscita del percorso: senza i genitori è praticamente impossibile attivare dinamiche di cambiamento nei bambini perché, se pure queste prendono l'avvio, vengono bruscamente arrestate dal richiamo ai valori di appartenenza che strutturano l'identità del bambino. Le dinamiche di appartenenza/identità su cui si fonda il processo di individuazione del soggetto, evidenziano, pertanto, la necessità di pensare all'*intervento educativo al plurale*, fondandolo su una co-intenzionalità. Educatore, educando e genitori sono soggetti di questo compito trasformativo. L'obiettivo, allora, è rappresentato non dalla pseudo-partecipazione della famiglia, ma da un suo impegno autentico, che si ottiene solo scoraggiando atteggiamenti di delega e aiutando i genitori ad avanzare dalla posizione arretrata che generalmente occupano nella vita dei figli.

Le dinamiche più complesse vengono seguite dalla psicoterapeuta, che offre la possibilità di uno sportello di ascolto e di percorsi di terapia individuale e familiare, laddove sia necessario.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda la *modalità della valutazione*. Negli anni abbiamo fatto esperienza di tanti percorsi efficaci di crescita, ma abbiamo imparato anche ad accogliere la possibilità che alcuni bambini rifiutino la nostra proposta, generando il fallimento e, inevitabilmente, la frustrazione. Gli strumenti utilizzati hanno la caratteristica di documentare il percorso, incrociando il punto di vista degli educatori con quello del bambino e dei suoi genitori. Questa forma di valutazione integrata del percorso educativo pone in primo piano l'autovalutazione che il soggetto in formazione fa di sé e del suo percorso.

Certamente, il lavoro educativo svolto ha consentito di ottenere il risultato di un significativo abbassamento delle percentuali di bambini bocciati a scuola. Nello specifico, negli ultimi 6 anni solo 4 dei bambini che frequentano il progetto sono stati bocciati. In tutti e quattro i casi, questo evento si è verificato in coincidenza ad una scarsa partecipazione dei genitori alla vita dei figli in generale e, in particolare, al percorso educativo proposto, che era da loro inteso come luogo cui delegare totalmente l'educazione dei figli dei quali, di fatto, potevano così liberarsi. In tal senso, il dispositivo del patto formativo ha consentito di segnalare a questi genitori il loro venir meno all'impegno preso e le conseguenze che questo comportamento comportava per i figli, esclusi dal percorso. Questa scelta, chiaramente dolorosa e difficile, si rende necessaria, da una parte, per mantenere la coerenza rispetto a quanto condiviso coi genitori, dall'altra, perché la nostra convinzione – ricavata dal lavoro svolto in questi dieci anni – è quella di non poter portare avanti i bambini senza un minimo di partecipazione dei loro genitori, anzi in presenza di un loro ostacolare il percorso educativo. L'allontanamento di un bambino dal progetto, a causa della mancata partecipazione dei genitori, è una decisione che viene maturata dopo almeno 3 anni di permanenza, in considerazione della lentezza con cui si attivano e si realizzano i processi necessari per cominciare a modificare idee e comportamenti nella direzione di una maggiore cura e

responsabilità. È evidente che con i bambini difficili – e con i loro genitori – occorre privilegiare tempi lunghi di verifica e di valutazione, poiché i processi educativi subiscono spesso brusche interruzioni o regressioni, a causa del sopraggiungere di eventi traumatici (abbandono, carcerazione di un genitore, perdita della casa, morte violenta di un familiare, maltrattamento, ecc.). L'azione pedagogica, dunque, non può non contemplare il fallimento, anzi occorre prepararsi, per gestirlo emotivamente nella consapevolezza che l'educazione non ha un esito certo, o comunque immediatamente osservabile; pur esistendo infatti alcuni indicatori di miglioramento, l'incisività di un processo educativo nello sviluppo di un bambino può anche non essere visibile nel "qui ed ora".

La valutazione (intermedia e finale) effettuata passa attraverso tre dimensioni (rapporto con gli educatori, rapporto coi compagni, impegno nello studio) rispetto alle quali ogni educatore è chiamato a scrivere una relazione su ciascun bambino del suo gruppo. A questa relazione si unisce l'autovalutazione dei bambini (espressa come si è detto con strumenti narrativi differenziati per fascia d'età) e la valutazione circa la quantità e la qualità della partecipazione dei genitori, effettuata dalla pedagoga e dalla psicoterapeuta. Dopo un confronto con gli educatori, utile a far emergere il loro punto di vista sul percorso di ogni bambino, la decisione finale circa la possibilità di continuare o meno il percorso viene presa dal gruppo di coordinamento, composto dal direttore del Centro, dalla vicedirettrice (ossia chi scrive) e dalla psicoterapeuta. In caso di allontanamento, convocati i genitori, vengono condivise le ragioni della scelta, mentre il bambino viene indirizzato verso strutture del territorio (in particolare gli oratori del quartiere di appartenenza) con le quali si collabora per accompagnare un suo nuovo inserimento.

### Riflessioni conclusive

L'educazione inclusiva non può, dunque, essere interpretata come un processo di colonizzazione (Freire, 1992), teso cioè alla "conquista" dell'altro: "ogni atto di conquista comporta un soggetto che conquista e un oggetto conquistato. Il soggetto della conquista stabilisce i suoi obiettivi nei riguardi dell'oggetto conquistato, che diviene perciò stesso qualcosa che il conquistatore possiede. Questi a sua volta imprime la sua forma al conquistato che, accogliendo dentro di sé, diviene un essere ambiguo. Un essere che ne ospita un altro" (Freire, 2002, p. 135). Secondo Freire, l'esercizio della curiosità, del dialogo, le capacità di domandare e di confrontare sono essenziali per la costruzione e la produzione delle conoscenze, per saper "prendere distanza" ed esercitare sguardo critico sulla propria esistenza. Tali capacità sono fondamentali per liberarsi da una condizione di colonizzazione e realizzare un processo di conquista o riconquista della propria identità culturale.

In tal senso, nell'ambito della relazione educativa, l'educatore non può presumere di sapere ciò che è meglio per ogni bambino, ma può cercare di dotare la sua "cassetta degli attrezzi" (Bruner, 1997) di altri strumenti con cui affronterà la realtà. Il contributo



dell'educatore è molto diverso da quello che generalmente si pensa e si fa nei contesti della ri-educazione: l'educatore mostra un'alternativa, non la impone, perché “sentirsi portato dove l'altro vuole” spezza la relazione educativa. Il processo di crescita è un processo di apertura delle categorie interpretative del reale che fanno da filtro rispetto all'esperienza. Nell'educazione come processo emancipativo, la centralità sta nell'accoglienza della visione del mondo del soggetto in formazione, che non è un'accoglienza passiva, ma autentica, vissuta nel rispetto della visione del soggetto alla quale l'educatore non contrappone la propria – considerandola migliore e pertanto costringendo il bambino a farla sua – bensì propone alternative possibili, lasciando all'altro la libertà di aderire o meno.

La strada per l'inclusione non può passare, quindi, per quella dell'esclusione (Valerio, Striano & Oliverio, 2013). Non si può separare per unire. È questo un presupposto fondamentale per l'inclusione che definisco *entanglement pedagogico*. È stata la fisica a suggerirmi questa riflessione: alla fine degli anni ottanta, il fisico francese Aspect (Aspect, Grangier & Roger, 1982; Aspect, Dalibard & Roger, 1982) formulò un principio che definì di *non-località*, osservando con un epocale esperimento che tra due particelle, che almeno per una volta erano state in contatto, si produce un legame indissolubile tale che, se si cambia una proprietà di una di esse, la stessa proprietà muta anche nell'altra. Tale fenomeno, detto *entanglement* (intreccio), si realizza a qualunque distanza le particelle si trovino, sia essa anche di miliardi di chilometri. L'*entanglement* è, pertanto, una proprietà teoricamente e sperimentalmente dimostrata delle particelle elementari, peraltro divenuta oggetto di studi anche in ambito biologico, psicologico, cosmologico. In ambito pedagogico, questo principio può tradursi nella necessità di non dimenticare la provenienza, l'appartenenza, di non ignorare appunto l'*intreccio*, che il bambino porta impresso nella sua coscienza, con le persone significative presenti nel suo contesto di appartenenza. Per il bambino è disorientante negare in modo esplicito qualunque valore a ciò che il genitore gli insegna, anche se quel contenuto è effettivamente diseducativo. L'educazione parte da qui. Eppure dichiararsi impegnati nell'inclusione e non essere capaci di entrare in comunione con l'altro è un equivoco tanto doloroso quanto comune; in tal senso, “avvicinarsi all'altro [al diverso] ma sentire a ogni passo, a ogni dubbio che sorge, davanti a ogni sua espressione, una specie di turbamento e pretendere così di imporre il proprio status è un avere nostalgia delle proprie origini. Questo passaggio deve invece avere il senso profondo di una rinascita” (Freire, 2002, p. 48).

Per quale via passa allora questa rinascita? Per includere occorre de-istituzionalizzare (Canevaro, 2013), laddove istituzionalizzare ha significato per molti anni collocare gli individui in grandi contenitori che ne facevano perdere le tracce originali, singolari, per trattarli come categorie. Si poteva entrare nella categoria degli orfani, dei disabili, degli immigrati ecc. Il rischio, presente in tutte le realtà nate per accogliere bisogni speciali, è quello di divenire “ghetti sociali” in cui gli esclusi introiettano la visione di chi li esclude, vivendoli come diversi, perché diversi in un mondo di uguali. È accaduto anche a noi in questi anni di osservare che il Progetto Integra stesse diventando un luogo per soli bambini “impossibili”, per i senza speranza. I bambini stessi mostravano difficoltà a relazionarsi in qualche occasione con altri gruppi che, inevitabilmente, apparivano loro diversi. In particolare, durante un

campo estivo con ragazzi degli oratori vicini, i bambini di Integra mostravano rifiuto e diffidenza finché, riflettendo con loro, Giuseppe di 7 anni ha detto: “avete sbagliato secondo me, perché avete messo insieme la pasta mista, che siamo noi, con gli gnocchi, che sono loro”. Questo ci ha condotto a riconsiderare la gestione del progetto, aprendo le porte a bambini provenienti da situazioni meno problematiche, con vite per così dire “normali”. Ovviamente, ciò ha richiesto un’attenzione ancora maggiore nel percorso educativo dei bambini più difficili, ai quali è stato assegnato un educatore completamente dedicato, per evitare che i bambini nuovi potessero sentirsi in pericolo o che si verificassero episodi di violenza fisica e verbale, che avrebbero ovviamente portato le famiglie dei nuovi iscritti ad allontanarsi.

Il processo di de-istituzionalizzazione è un processo di riconciliazione, che parte da un impegno in prima persona, da un’assunzione di responsabilità che si traduce in tre parole: incontrare, farsi carico e accompagnare (Canevaro, 2013). “Incontrare” è possibile, però, solo se i contenitori sono aperti, così la dinamica della vicinanza fa scattare la possibilità di una conoscenza della persona, non della categoria. Tuttavia, incontrare non può essere un evento sporadico, bensì vuol dire percorrere insieme un bel tratto di strada e, quindi, “accompagnare”.

Occorre, dunque, predisporre occasioni di incontro e possibilità esistenziali il più autentiche possibili, capaci non di imporre ai bambini soluzioni rigide e definite in anticipo (al di fuori quindi della loro stessa soggettività), capaci di non isolarli seppure con l’intenzione di proteggerli, bensì di stimolarli a vivere in prima persona. È da queste esperienze di incontro che i bambini ricaveranno significati e valori che abbiano una valenza soggettiva. In tal senso, l’azione educativa deve saper sempre chiedere e non solo proteggere per evitare di incoraggiare atteggiamenti vittimistici.

Spesso mi si chiede da dove viene il coraggio di educare, di sfidare il sistema. In questi anni di militanza pedagogica mi sono convinta che, al di là di tutte le avventure più o meno pericolose che ho vissuto, al di là di tutti i rischi di una vita impegnata socialmente, al di là di tutte le forme di apparenza eroica, la reale natura del pedagogo sia questa. La pedagogia ha bisogno sempre più di essere disponibile nei confronti dei contesti reali. La teoria pedagogica trova, infatti, nella pratica le risposte ai problemi del disagio, della marginalità, dell’esclusione: nel suo farsi azione, essa ne diviene il motore, ricercando una fondazione empirica e critica, ma mai definitiva e conclusa.

### Riferimenti bibliografici

- Alheit, P., & Bergamini, S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini.
- Amenta, G. (2014). *Dal disagio alla rinascita del sé*. Brescia: La Scuola.
- Applefield, J., Huber, R., & Moallem, M. (2001). Constructivism in theory and practice: toward a better understanding. *High School Journal*, 84, 35-53.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey Bass.
- Aspect, A., Dalibard, J., & Roger, G. (1982). Experimental Test of Bell's Inequalities Using Time-Varying Analyzers. *Physical Review Letters*, 49(25), 1804-1807.
- Aspect, A., Grangier, P., & Roger, G. (1982). Experimental realization of Einstein-Podolsky-Rosen-Bohm Gedankenexperiment: A new violation of Bell's inequalities. *Physical Review Letters*, 49(2), 91-94.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (1995). L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche. In P. Bertolini & M. Dallari (Eds.), *Pedagogia al limite* (pp. 121-153). Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1971). *Delinquenza minorile e disadattamento*. Roma: Armando.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Calaprice Muschitiello, S. (2004). *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*. La Scuola.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.

- Canevaro, A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco*. Firenze: La Nuova Italia.
- Carr, W., & Kemmis S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London and Philadelphia: Falmer Press.
- Cavana, L. (2000). *Il karma e l'epoché. L'educazione degli adulti tra Buddhismo e Fenomenologia*. Bologna: Clueb.
- Coonan, C.M. (2003). La Ricerca-Azione. In C. Luise, *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e Metodi* (Vol. III, pp. 7-51). Perugia: Guerra Edizioni.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- de Landsheere, G. (1985). *La ricerca sperimentale nell'educazione*. Teramo: Lisciani e Giunti.
- Demetrio, D. (Ed.) (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (1996). Introduzione. In P. Alheit & S. Bergamini, *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. (pp. 7-21), Milano: Guerini.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Duffy, T.M., & Jonassen, D.H. (Eds.) (1992). *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ebbut, P. (1985). Educational Action Research: Some General Concerns and Specifics Squibbles. In L. G. Burgess, *Issue in Educational Research. Qualitative Methods*. (pp.152-174) London: The Falmer Press.
- Fabbi, L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.
- Fabbi, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

- Fabbri, L. (2004). La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione. *La Famiglia*, 227, 18-25.
- Farné, R. (1992). Possibilità e limiti di una educazione “rischiosa”. *Il bambino incompiuto*, 2, 11-24.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Ega.
- Freire, P. (1977). *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.
- Gilardi, S., & Bruno, A. (2006). Action research negli studi organizzativi: lo stato dell'arte. *Risorsa Uomo*, 12, 2-3, 129-149.
- Grassilli, B., & Fabbri, L. (2003). *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*. Brescia: La Scuola.
- Grossi, L., Pistoiesi, M.E., & Serra, S. (2005). *IDE, Indagine sul Disagio Educativo: studi di caso sui fattori del disagio e della dispersione per la promozione del successo scolastico*. Roma: Armando.
- Guidicini, P. (1995). *Questionari Interviste Storie di vita. Come costruire gli strumenti, raccogliere le informazioni ed elaborare i dati*. Milano: FrancoAngeli.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224-235.
- Hare, A.P., Borgatta E.F., & Bales, R. F. (1955). *Small groups: studies in social interaction*. New York: Knopf.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*, Germania: Halle. Tr. it. (2011), *Essere e tempo*. Milano: Mondadori.
- Heron, J., & Reason, P. (2000). The Practice of Co-operative Inquiry. In P. Reason & H. Bradbury, *Handbook of Action Research* (pp. 177-188). London: Sage.
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage.

- Hill, C.E., Knox, S., Thompson, B.J., Williams, E.N., Hess, S.A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: an update. *Journal of counseling psychology*, 52 (2), 196-205.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Isidori, M.V., & Vaccarelli A. (Eds.) (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory*, Vol. II. (pp. 215-240). Hillsdale: Erlbaum.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Dejatel'nost, soznaie, licnost*. Tr. it. (1978), *Attività, coscienza, personalità*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Leont'ev, A.N. (1972). Problem dejatel'nosti v psihologii. *Voprosi Filosofii*, 9, 95-108.
- Lewin, K. (1980). *I conflitti sociali: saggi di dinamica di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- Lewin, K. (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: il Mulino.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems, *Journal of Social Issues*, II. Tr. it in L. Licausi (ed.) (1972), *I conflitti sociali* (pp. 247-253), Milano: FrancoAngeli.
- Lichtner, M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Malaguti, E. (2010). Educazione inclusiva oggi? Ripensare i paradigmi di riferimento e risignificare le esperienze. *L'integrazione scolastica e sociale*, 9(4), 1-48.
- Mantovani, S. (1995). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.

- Mezirow, J. & Taylor, E. W. (Eds.) (2009). *Transformative Learning in Action: A Handbook for Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-Initiated Research*. New York: Prentice Hall.
- Orefice, P. (2006a). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione* (2 vol.). Napoli: Liguori.
- Orefice, P. (2006b). *La ricerca-azione partecipativa: teorie e pratiche*. Napoli: Liguori.
- Palmieri, C. (Ed.) (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey, M. (1980). Il Metodo della Ricerca-Azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e indicazioni. *Orientamenti pedagogici*, 3, 449-463.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2000). *Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Rogers, C. (2007a). *La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Rogers, C. (2007b). *La terapia centrata sul cliente*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Roshental, G. (1993). Reconstruction of life stories. *The Narrative Study of Lifes*, 1, 62-67.
- Sabatano, F. (2013). “Me l’ha detto mia madre”. Il sostegno ai genitori difficili nelle dinamiche di cambiamento. *La famiglia*, 116-131.
- Sabatano, F. (2012). Cosa sa un bambino difficile, cosa fa il Progetto Integra. *Infanzia*, 6, 398-401.
- Sabatano, F. (2011). *Crescere ai margini. Educare al cambiamento nell’emergenza sociale*. Roma: Carocci.

- Sabatano, F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Shon, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Shon, D.A. (2006) *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli;
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Taransaud, D., & Rangone, G. (2014). *Tu pensi che io sia cattivo. Strategie pratiche per lavorare con adolescenti aggressivi e ribelli*. Milano: FrancoAngeli.
- Thashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tilleczek, K., & Ferguson, H. B. (2013). *Youth, Education, and Marginality. Local and Global Expressions*, Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Van Manen, M. (Eds.) (2002). *Writing in the dark. Phenomenological studies in interpretative inquiry*. London, Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human sciences for an action sensitive*
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socioculturale*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind and society: the development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press. Tr. it. (1987), *Il processo cognitivo*, Torino: Boringheri.
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press. Tr. it. (1966), *Pensiero e linguaggio*, Firenze: Universitaria Barbera.
- Wallace, J. M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.



**Fausta Sabatano** è assegnista presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" e vice-direttore del Centro Educativo Regina Pacis della Diocesi di Pozzuoli. I suoi principali interessi professionali e di ricerca si riferiscono ai processi di inclusione in contesti di disagio sociale. Sul tema, ha recentemente pubblicato: *La scelta dell'inclusione*, Guerini, 2015.

Contatti: [fau.sabatano@gmail.it](mailto:fau.sabatano@gmail.it)