



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E

PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA

CORSO DI STUDIO

IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO: EDUCATORE SOCIALE E ANIMATORE CULTURALE

Relazione finale

CHIEDI ALLA POLVERE.

IL RUOLO DEL CONTESTO NELLA RICERCA QUALITATIVA IN EDUCAZIONE

RELATORE:

Prof.ssa Marnie Campagnaro

LAUREANDA: *Francesca Tauro*

MATRICOLA: 1071795

Anno Accademico 2015 - 2016

Indice generale

Introduzione.....	3
1. La ricerca qualitativa in pedagogia.....	7
1.2 La ricerca-azione.....	10
1.3 Il metodo autobiografico o narrativo.....	14
2. Il contesto nella progettazione educativa.....	19
2.1 La progettazione educativa: caratteristiche e fasi.....	20
2.1.1 Come si costruisce un progetto.....	21
2.2 Il contesto: sfondo o primo piano?.....	26
2.2.1 Definizione.....	26
2.2.2 Il contesto come condizione dell'educazione.....	28
2.3 L'importanza del contesto nella progettazione: la fase cruciale dell'attivazione.....	29
2.3.1 Definizione del problema.....	30
2.3.2 Legittimazione e sviluppo di partnership e alleanze.....	31
2.3.3 Individuazione di strategie.....	31
2.3.4 Decodifica delle motivazioni e analisi della domanda.....	32
3. Dentro e fuori dal ghetto: un'esperienza a contatto con la realtà.....	35
3.1 Bauleni e <i>In&Out of the ghetto</i>	36
3.2 Un progetto inadeguato.....	40
3.3 Un progetto a misura di contesto.....	42
3.4 Muzungu: un'esperienza di estraneità.....	47
Conclusione.....	53
Bibliografia.....	55

Introduzione

L'idea di questa relazione finale nasce dall'esperienza del tirocinio, che ho svolto presso l'organizzazione non governativa *In&Out of the ghetto*, situata nel *compound* di Bauleni (Lusaka, Zambia).

Il titolo dell'elaborato, "*Chiedi alla polvere*", è intenzionalmente ispirato all'opera omonima di John Fante¹. Il motivo di questa scelta è stato determinato principalmente da due fattori: il primo, è legato alla memoria dell'ambiente di Bauleni che durante la stagione secca si fa molto ventoso, sollevando prepotenti nubi di polvere rossa, capace di insinuarsi ovunque. Dei tre mesi trascorsi lì, 2/3 li ho vissuti con quella polvere. *Chiedi alla polvere* (Fante, 1939) è uno dei miei libri preferiti e per questo motivo avevo scelto di donarlo alla *Panjila House*, dove gli ospiti sono invitati a fare questo piccolo gesto, a regalare un libro, per essi significativo, come segno del loro passaggio e con spirito di vicinanza e accoglienza per i prossimi viaggiatori. Fante, nel suo libro, si riferisce alla polvere dell'Est e del Middle West che si incontravano nella California degli anni '30. Ne parla così: "è una polvere da cui non cresce nulla, una cultura senza radici, una frenetica ricerca di un riparo, la furia cieca di un popolo perso e senza speranza alle prese con la ricerca affannosa di una pace che non potrà mai raggiungere"². Sono queste le parole di un uomo che ha lasciato la propria terra con la speranza contenuta in una fragile valigia di cartone e il sogno di una vita migliore. Se paragonassi la polvere di Fante a quella delle strade di Bauleni, direi che la polvere che ho incontrato, al contrario, è una polvere da cui può crescere qualcosa. È una cultura con radici molto profonde che sono state però ingiustamente sradicate, con violenza ed insensibilità. È la ricerca non di un riparo, ma di una via d'uscita, purtroppo. La furia cieca di un popolo che ha bisogno di speranza e che vuole la pace.

Inoltre, *Chiedi alla polvere* mi sembrava una metafora significativa e piuttosto adeguata a sottolineare il tema di questa analisi, ossia "il ruolo del

1 J. Fante scrittore italo-americano nato a Denver nel 1909 e morto a Los Angeles nel 1983.

2 Fante J. nel Prologo a *Chiedi alla polvere*.

contesto nella ricerca qualitativa in educazione”.

Ho voluto approfondire questo argomento a partire dall’esperienza inizialmente negativa del mio arrivo a Bauleni, quando ho capito che non sarebbe stato possibile realizzare il progetto che avevo scritto da casa, a causa delle criticità legate all’ambiente stesso in cui sarei andata ad operare. Eppure quelle stesse difficoltà mi hanno portata a mettere in cantiere un secondo progetto che, questa volta sì, rispondeva veramente alle necessità del contesto.

Ho suddiviso il mio elaborato in tre capitoli, volendo far emergere l’importanza del contesto nel momento in cui si fa ricerca e si progetta un intervento educativo.

Nel primo capitolo affronto il tema della ricerca qualitativa, soffermandomi su tre metodologie, che danno una particolare attenzione al contesto del fenomeno in analisi. Le metodologie da me scelte sono: la triangolazione, il cui fondamentale uso combinato di tecniche di raccolta dei dati devolve i risultati a favore di una comprensione più approfondita del fenomeno, in contrasto all’uso dittatoriale di un solo sistema di ricerca, che limita e rischia di condurre a conclusioni predeterminate; la ricerca-azione, come innovativa frontiera della ricerca qualitativa in educazione e di cui ritengo importante risaltare il procedere “a spirale”, la continua valutazione degli obiettivi, dei risultati e del percorso di ricerca; nonché l’approccio “flessibile” nei confronti delle circostanze in cui ha luogo la ricerca, ed infine, il metodo narrativo-autobiografico, da cui ho estrapolato la scelta di monitorare lo svolgimento del mio tirocinio attraverso un diario di bordo, divenuto anche documento che ne fa memoria.

Nel secondo capitolo affronto il tema della progettazione e di come il contesto stia all’origine dell’ideazione di un intervento educativo. Approfondisco il ruolo della fase dell’attivazione, quale momento fondamentale della progettazione: si analizza il territorio, si viene a contatto con la potenziale utenza, si definiscono le risorse umane ed economiche, si conosce l’*équipe* e si delinea il percorso d’azione. Si tratta della fase in cui si definisce la cornice entro cui collocare l’operato educativo.

Il terzo capitolo è dedicato interamente alla mia esperienza di tirocinio. Dei tre mesi trascorsi nel cuore dello Zambia ho voluto raccontare non solo l'esperienza educativa e professionale del tirocinio, ma anche aspetti legati al vissuto quotidiano proprio per risaltare il profondo legame che si crea tra un educatore e il contesto in cui è inserito.

Ritengo necessario il coinvolgimento dell'educatore nel contesto per facilitare la comprensione della *complessità*³ odierna, la sfida che nasce dal contesto, con le sue caratteristiche, i suoi limiti e le sue risorse. Vivendo di persona l'importanza del contesto, ho capito che "essere dentro", immersi nell'ambiente produce una notevole differenza sui risultati.

L'obiettivo di questa tesi è quello di analizzare nel dettaglio il ruolo che ricopre il contesto in un processo di ricerca qualitativa in educazione, evidenziarne l'importanza primaria all'origine di un progetto educativo.

3 E. Morin, *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze 2014 (ristampa).

1. La ricerca qualitativa in pedagogia

Nell'affrontare la metodologia della ricerca pedagogica è necessario distinguere ciò che differenzia la pedagogia dalle altre scienze. Nel corso della storia essa, infatti, ha visto moltiplicarsi i tentativi di trovare nuovi metodi per fare ricerca pedagogica, cercando di renderla una scienza autonoma⁴. Per anni è stata considerata ancella della filosofia, perché in essa sono contenuti diversi saperi. L'oggetto di studi della pedagogia è rappresentato dalla natura umana, la quale sfugge ad ogni determinismo⁵. Infatti la ricerca pedagogica, come sostenuto dal docente e ricercatore di pedagogia generale e sociale al dipartimento di studi umanistici di Trieste, Paolo Sorzio, "è in costante tensione tra lo studio dell'educazione come "fatto sociale" e l'analisi critico-emancipativa"⁶. Per sua natura la pedagogia non può avvalersi del metodo scientifico, la cui dialettica risulta riduttiva ai fini di una comprensione dettagliata del fenomeno pedagogico. Allo stesso modo l'approccio sperimentalista viene fortemente criticato da Duccio Demetrio a causa del suo tentativo di racchiudere la pedagogia all'interno di "un discorso che ritiene scientifico soltanto ciò che può essere quantificato"⁷. Nonostante quest'osservazione, la studiosa Diega Orlando Cian sottolinea come negli ultimi anni l'approccio sperimentalista si sia inserito anche nell'innovazione pedagogica dando vita alla ricerca-azione, una proposta che media tra l'approccio quantitativo e quello qualitativo⁸.

Il discorso epistemologico sulla pedagogia è in continua evoluzione. Per questo motivo parlare di ricerca pedagogica è questione complessa. Ulteriore considerazione va fatta sulla scelta della metodologia di ricerca che si intende perseguire, poiché essa è strettamente connessa con l'evento educativo e formativo. Alcuni studiosi contemporanei, ritengono che il metodo qualitativo possa essere una strada assai efficace e proficua per fare ricerca in ambito educativo.

4 M. Corsi, *Come pensare l'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 9.

5 G. De Landsheere, *Introduzione alla ricerca pedagogica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1973, p. 1.

6 P. Sorzio, *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, Cleup, Padova, 2002, p. 7.

7 D. Demetrio, *Micropedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. XV.

8 D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997, p. 81.

Il metodo qualitativo è un insieme di tecniche di ricerca atte non a prevedere o descrivere un oggetto sulla base di numeri e statistiche, ma piuttosto a comprendere un dato fenomeno che si presenterà come unico ed irripetibile. Per questo motivo la ricerca qualitativa si avvale di un linguaggio *idiografico*, ossia un linguaggio particolare che si adegua alle circostanze del caso specifico. Il metodo qualitativo è organizzato intorno a diverse metodologie di ricerca pedagogica. In questa mia analisi vorrei approfondire solo alcune di queste metodologie, in particolare mi riferisco alla triangolazione, alla ricerca-azione e al metodo narrativo o autobiografico.

1.1 La triangolazione

La triangolazione non è una vera e propria metodologia di ricerca qualitativa, ma un sistema di raccolta di informazioni suggerito da Norman K. Denzin (1978) per sopperire alle carenze di determinate metodologie. Esso consiste in un uso combinato di tecniche di raccolta dei dati su uno stesso fenomeno educativo, derivanti da differenti metodi di ricerca (sia qualitativa che quantitativa, ad esempio), utilizzate in modo complementare per fornire una rappresentazione più completa del fenomeno⁹. La triangolazione, secondo Denzin, si può suddividere in alcune tecniche d'indagine, quali: "triangolazione dei dati", "triangolazione dei ricercatori" e la "triangolazione metodologica". L'idea alla base del pensiero di Denzin è la convinzione che le difficoltà relative alla raccolta di validi dati relativi al contesto della ricerca dipendono dalla mutevole natura del mondo empirico e dalle distorsioni che ogni singolo metodo impiega¹⁰. Pertanto, un confronto tra metodi, strumenti e ricercatori diversi, favorirebbe una visione più ampia e precisa del fenomeno indagato.

Nella "triangolazione di dati" si integrano diverse "fonti di dati" su uno stesso tema di ricerca, possibilità offertaci dal continuo cambiamento del contesto. Denzin propone come esempio uno studio sul "significato sociale" della morte: si potrebbero interrogare diversi gruppi negli ospedali e i parenti di

9 P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione*, Carrocci, Roma 2005, pp. 44-45.

10 C. Rossi, *Triangolazione metodologica e qualità del dato*, Franco Angeli, Milano 2015, pp. 44-

persone decedute, ma allo stesso modo si possono indagare i rituali legati alla morte in altri contesti, come le società primitive ad esempio. Ma ancora le morti sulle strade, sul posto di lavoro, quelle in casa, perché ciascuno di questi ambienti rappresenta significativamente una differente area di dati, intorno ad uno stesso oggetto di studi (in questo caso la morte). Questo tipo di triangolazione è stato criticato, in particolare da Michael Quinn Patton, studioso statunitense esperto di valutazione di metodi di ricerca, il quale sostiene che esso non conduca altrove che ad una rilevazione di diversi aspetti dello stesso fenomeno. Di fronte a quest'osservazione Denzin introduce tre diverse "lenti" sotto le quali osservare i dati raccolti, ovvero: il "tempo", lo "spazio" e le "persone". In questo modo si otterrà varietà di dati e non più solo diverse interpretazioni dello stesso¹¹.

La "triangolazione dei ricercatori" si riferisce alla possibilità di avvalersi di più osservatori nell'analisi di un fenomeno¹². Dalla convergenza delle loro prospettive derivano risultati di indagine migliori. La principale critica mossa nei confronti di Denzin proviene dagli studiosi Lincoln e Guba, secondo i quali dal coinvolgimento di più analisti, sarebbe un errore aspettarsi una convergenza d'interpretazione di un fenomeno, poiché ciascuno di essi vede la realtà in modi diversi. Denzin si è mostrato consapevole di un tale rischio, ciononostante, l'autore rimane convinto della possibilità di ottenere risultati d'indagine migliori tramite il coinvolgimento di diversi ricercatori. possono ricavare tre tipologie di vantaggi da questo tipo di triangolazione.

La "triangolazione metodologica" si riferisce agli "strumenti" di cui ci si avvale nella ricerca. In questa particolare forma di "integrazione dei dati", Denzin distingue due specifici metodi: il "*within-method*" e il "*between or across-methods*". Nel primo caso la ricerca prevede l'utilizzo di più varianti della stessa tecnica all'interno di un unico strumento, abbandonando la logica della multitecnica. Invece, nel caso dell'*across-methods* si riferisce al multiuso di differenti strumenti, la cui convergenza porta ad una maggiore qualità e veridicità dei dati raccolti. L'autore è fortemente critico nei confronti del within-method e afferma: "Gli osservatori si illudono se credono che

11 C. Rossi, *Triangolazione metodologica e qualità del dato*, Franco Angeli, Milano 2015, pp. 45-46.

12 *Ivi*, p. 47.

cinque diverse varianti dello stesso metodo generano cinque distinte varietà di dati triangolati. [...] i difetti che derivano dall'uso di un solo metodo rimangono, non importa quante variazioni interne sono concepite"¹³. Una forma molto più soddisfacente di triangolazione metodologica, secondo Denzin, è l'*across-methods*, che integra differenti strumenti ed aspira alla convergenza delle informazioni rispettivamente raccolte, così da sopperire ai limiti della sola "coincidenza" dei dati¹⁴.

In generale, si può dire che la triangolazione offra la possibilità di minimizzare il rischio che il ricercatore presenti una serie di dichiarazioni tra di loro "prematuroamente coerenti", da cui vengono escluse le proposizioni contraddittorie. Da essa ne consegue un'analisi del fenomeno studiato molto più ricca e approfondita, rispetto all'uso di un unico sistema di ricerca e, quindi, ad un'unica interpretazione dei fatti.

È da sottolineare l'importanza che nella ricerca pedagogica qualitativa, il confronto tra idee, ipotesi, interpretazioni e risultati può produrre una maggiore comprensione del fenomeno educativo.

1.2 La ricerca-azione

La ricerca-azione (RA) è una metodologia che tende ad integrare teoria e prassi, rendendo la ricerca direttamente finalizzata ad un'azione che mira ad un cambiamento in contesti educativi e sociali, secondo criteri strutturati, che consentano di monitorarla, valutarla e ridefinirla periodicamente in modo da renderla sempre più efficace¹⁵. Sebbene la RA non appartenga propriamente alla metodologia qualitativa, essa viene considerata un ottimo strumento di indagine. Le sue caratteristiche più diffuse, come sostenuto da Zanniello (*La ricerca-azione*, Tecnodid, Napoli, 1993) sono condivise da molti ricercatori, come "l'approccio olistico al problema, l'importanza del tema di ricerca [...], la disponibilità a negoziare da parte del ricercatore, l'intervento dell'azione stessa, la costruzione del metodo *in itinere*, l'educazione permanente degli

13 *Ivi*, p. 53.

14 Rossi C., *Triangolazione metodologica e qualità del dato*, Franco Angeli, Milano, 2015, pp. 54-55.

15 Aluffi Pentini A., *La ricerca azione. Motore di sinergia tra teoria e prassi*, Pitagora Editrice, Bologna, 2001, p.1.

attori stessi, il processo di cambiamento”¹⁶. Altri aspetti specifici condivisi sono:

1. l'intento iniziale di ogni RA è quello di eliminare la frattura che si crea tra la raccolta dei risultati di una ricerca e la loro messa in pratica, la ricerca-azione prevede riflessioni in corso d'opera e correzioni di percorso che permettono un cambiamento nello stesso ambiente di ricerca;
2. l'esigenza di considerare e valutare gli aspetti cognitivi come quelli relazionali;
3. la flessibilità del metodo che si adegua ai mutamenti della realtà e garantisce interventi progressivi, con una raccolta dati sostenuta da diversi strumenti;
4. una maggiore partecipazione del ricercatore coinvolto nel contesto e nelle azioni da cui si lascia addirittura mettere in discussione, con l'intento di comprendere meglio l'oggetto indagato ¹⁷.

Ciò che rende la RA di particolare rilevanza in questa mia analisi è il ruolo assegnato al contesto. Infatti, a differenza delle ricerche sperimentali consuete, essa non è solamente frutto di pura teoretica, ma è un'azione intrapresa direttamente dagli attori sociali coinvolti mossa da esigenze, problematiche, bisogni del contesto e delle persone che ne fanno parte. “La Ricerca-Azione, in quanto orientata alle decisioni, concentra la propria attenzione su “problemi” inerenti la realtà sociale e per questo derivanti non tanto da interessi strettamente epistemici relativi allo sviluppo delle conoscenze pedagogiche, quanto piuttosto da preoccupazioni pragmatiche riguardanti la situazione da affrontare”¹⁸. La RA ricopre diverse funzioni all'interno del discorso pedagogico. Tra le più importanti segnaliamo le funzioni:

- *euristica*, in quanto persegue l'obiettivo della conoscenza e che ne

16 Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, p.81.

17 Zanniello G., *Una possibile integrazione tra la sperimentazione classica e la ricerca-azione*, in C. Scurati e G. Zanniello (a cura di), *La ricerca-azione*, Tecnodid, Napoli 1993, p.16. Cfr. tutto il contributo, pp.7-24.

18 Parente M., *La ricerca-azione in pedagogia*, Pitagora Editrice, Bologna 2004, p.116.

voglia aggiungere di nuova a determinate questioni;

- *trasformatrice*, poiché per le sue caratteristiche non lascia immutato il campo d'indagine;
- *descrittiva*, perché fornisce un quadro della realtà e mette a punto le condizioni per effettuarne un monitoraggio continuo;
- *esplicativa*, poiché assume un ruolo di chiarificazione delle tematiche nel lavoro svolto dagli operatori collegandole alla teoria attraverso modalità creative che forniscano un aiuto per la qualità delle condizioni e dei risultati del lavoro;
- *comunicativa*, in quanto facilita la comunicazione all'interno del terreno di ricerca ponendola a fondamento delle sue pratiche di intervento;
- *maieutica* perché fa emergere le conoscenze inesprese di tutti coloro che collaborano nel processo di ricerca, come anche il vissuto affettivo, le aspirazioni e le frustrazioni dei partecipanti alla ricerca. La RA ne fa tesoro e strumento di azione;
- *trasparenza*, sia nelle dinamiche tra partecipanti che nella presentazione dei risultati all'esterno; i risultati devono infatti essere fruibili e valutabili anche da esterni, rendendo pubbliche le vie teoriche e metodologiche e gli strumenti utilizzati, nonché il materiale prodotto in corso d'opera;
- *critica*, riguarda la continua ridefinizione di metodi in relazione al contesto che s'intende studiare;
- *rispecchiamento*, si riferisce al ruolo che assume il coordinatore della ricerca che funge da "specchio" delle strategie adottate;
- *stimolo alla creatività*, nel riabilitare l'immaginario e l'affettivo, essa amplia gli spazi della creatività per i partecipanti alla ricerca stessa e invita ad attingere alle potenzialità interiori di ognuno¹⁹.

Come già accennato la RA nasce da un confronto tra attori che discutono della ricerca, negoziano sulle interpretazioni e sui suoi cambiamenti del fenomeno indagato e pianificano una procedura d'azione. Chiariti tali aspetti

19 Aluffi Pentini A., *La ricerca-azione. Motore di sinergia tra teoria e prassi*, Pitagora Editrice, Bologna 2001, pp.94-98.

si procede poi allo svolgimento della RA.

Il primo momento corrisponde all'analisi del contesto e del problema, il quale però, come ci spiega John Dewey in *Come pensiamo*²⁰, non rappresenta il reale punto di partenza dell'indagine, bensì è il frutto di un'intellettualizzazione che riflette sulla situazione data, poiché ogni ricerca parte sempre da un'analisi preliminare del contesto. Questo momento è importante non solo come chiarimento della domanda di ricerca, ma, soprattutto, per produrre un consenso che induca la comunità a rendere "proprio" il problema. La seconda fase è rappresentata dalla progettazione, definito il problema, si analizzano i dati disponibili per migliorare la situazione e si ipotizzano possibili soluzioni. Non necessariamente gli interventi considerati devono essere immediati, al contrario la RA si avvale di momenti di riflessione che costituiscono per l'appunto la "ricerca", altrimenti si parlerebbe unicamente di "azione". In questa fase, il gruppo di lavoro è chiamato ad individuare quelli che sono le problematiche generali e gli obiettivi specifici da perseguire; si analizzano esperienze analoghe, cercando di individuare ipotesi utili alla miglior risoluzione del problema. Si passa poi al terzo momento dell'azione, in cui il gruppo degli attori chiarisce il progetto degli interventi sulla base di obiettivi verificabili e conseguibili in breve tempo. Un aspetto fondamentale della RA è che durante la realizzazione del progetto le azioni vengono costantemente aggiustate a partire da verifiche svolte *in itinere*. In pratica ad ogni azione segue un momento di riflessione e confronto con lo scopo di analizzare quanto realizzato sino a quel momento e, se necessario, intervenire per un mutamento del piano generale. I risultati conseguiti possono essere *previsti* come *imprevisti*: la RA pone attenzione ad entrambi i casi. Gli attori dovrebbero godere di una certa *autonomia* o *flessibilità*, in modo da potersi muovere nello spazio del "possibile" e trovare così delle proprie linee d'azione²¹. Infine è prevista una valutazione che però non è da considerarsi unicamente come atto finale, ma, come già esplicitato, ha funzione di monitoraggio anche nel corso dell'intervento. Questo genere di valutazione

20 Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1971, p. 181.

21 Parente M., *La ricerca-azione in pedagogia*, Pitagora Editrice, Bologna 2004, pp.114-118.

non si occupa soltanto di osservare la corrispondenza tra gli obiettivi previsti e quelli raggiunti, ma ha lo scopo di effettuare una revisione critica della situazione mutata, dei cambiamenti sopraggiunti all'azione effettuata, "la valutazione è *continua*: essa procura un *feed-back* sull'efficacia dell'azione intrapresa e rivela il cambiamento". È una valutazione, inoltre, formativa, poiché indispensabile all'organizzazione delle tappe successive delle attività. Essa si inserisce nel processo di cambiamento intrapreso dalle persone e assume un aspetto di utilità ulteriore, in quanto viene svolta da tutti gli attori della ricerca²². In RA "la valutazione verte sul percorso svolto, ma è già protesa al futuro, all'intravedere potenziali aree di approfondimento delle tematiche studiate e potenziali interlocutori nonché committenti per continuare e perfezionare l'opera". A conclusione del percorso di ricerca è prevista la diffusione dei risultati in modo che si possa dare vita a nuovi progetti a partire da questi ultimi, ad implementare le conoscenze già acquisite²³.

1.3 Il metodo autobiografico o narrativo

La ricerca narrativa caratterizza principalmente la fase di raccolta delle informazioni. Si tratta principalmente di un modo di gettare luce su aspetti di pensiero e di esperienza non adeguatamente concettualizzabili²⁴. Si tratta di un metodo fortemente qualitativo nel suo rapporto tra momento soggettivo e momento contestuale. La narrazione contiene diversi significati educativi intrinseci nell'azione stessa. Lo studioso Demetrio in *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo* ci invita ad una doverosa distinzione tra *biografia* ed *autobiografia*.

La biografia è un "materiale storiografico" riguardante il tragitto esistenziale di un individuo, oggi anche di vite collettive. Importante nella biografia è la possibilità che essa sia metafora, simbolo, raffigurazione di quanto la stessa narrazione non sappia o non intenda dire. Il biografo, lo scienziato sociale, "manipola" la biografia e le attribuisce significati che *quella* vita, da sola,

22 *Ivi*, pp.121-123.

23 Aluffi Pentini A., *La ricerca-azione. Motore di sinergia tra teoria e prassi*, Pitagora Editrice, Bologna 2001, pp.115-116.

24 Sorzio P., *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, Cleup, Padova 2002, p.20.

sovente anche nella scarsa rilevanza degli eventi che l'hanno contrassegnata, non potrebbe esprimere. Egli si rende *formatore* e "deformatore" della storia altrui. Il suo compito è quello di "ricomporre" i frammenti esistenziali che la fenomenologia storica e psicoanalitica definiscono "un vissuto", una copia dell'originale, poiché l'autore *lascia* una parte di sé alla biografia raccontata: ciò avviene attraverso i processi cognitivi che adotta, le scelte che compie per descrivere, collegare episodi, presentare avvenimenti, suddividere in periodi, stabilire connessioni logiche²⁵. La biografia, dunque, appare come una sintesi di due mondi: quello di colui si narra e quello del biografo. Il suo limite sta nel "silenzio" dell'attore e, talvolta, dalla prolissità dell'autore, che rischia di colonizzare l'intera vita raccontata e la cui interpretazione può trasformarsi in una "giustapposizione di senso per reagire ai "non sensi" della vita altrui"²⁶. L'*autobiografia*, invece, è un metodo di ricognizione che pone una storia di vita di fronte a se stessa e la restituisce al suo legittimo autore. È un racconto che si fonda su una *visione retrospettiva*²⁷ di ciò che il narratore, nel corso di un determinato periodo della sua vita, ritiene significativo²⁸. La finalità educativa del metodo autobiografico fa leva sulla capacità dell'essere umano di costruire personalmente la propria umanità, ovvero tramite l'autobiografia si vuol rendere autonomo e responsabile il soggetto. L'atteggiamento del ricercatore di fronte ai dati raccolti sarà ipotetico, potrà porsi domande e andare alla ricerca di aspetti comuni di diverse esperienze singolari. Ma, come sottolinea Cian²⁹, è necessario differenziare il compito del ricercatore da quello dell'educatore o formatore. Il ricercatore dev'essere capace di leggere oltre ciò che il soggetto racconta, per cogliere tra le righe il non-detto, il metaforico, il simbolico. Sul piano metodologico non si può dire che l'autobiografia corrisponda ad un unico metodo o ad un'unica disciplina. Come la Ricerca-Azione, anche il metodo narrativo è un

25 Demetrio D., *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano 1996, pp. 14-17.

26 *Ivi*, p. 17.

27 Lejeune P., *Il patto autobiografico*, Il Mulino, Bologna 1986, p.12.

28 Demetrio D., *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano 1996, pp.17-18.

29 Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997, p. 92.

approccio “di frontiera” che permette di coniugare diversi tipi di interpretazione e di registri. Laura Formenti, in *La storia che educa. Contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa*³⁰, sottolinea la centralità del contesto di ricerca, che deve rispondere in maniera adeguata al tipo di utenza. “Del contesto si possono rilevare e manipolare gli aspetti fisico-percettivi (l'ambiente in senso stretto) oppure relazionali, agendo quindi sulla materialità del dispositivo educativo e/o sui modi linguistici e comunicativi di stare insieme che lo costituiscono”³¹. È necessario avere cura degli aspetti relazionali: la qualità dell'ascolto è fondamentale per ottenere un clima di fiducia. Essa prevede sospensione del giudizio, assenza di consigli e interpretazioni, attenzione autoreferenziale per sensazioni, emozioni, fantasie e pensieri suscitati dal racconto. È un ascolto che implica un interesse ben preciso, ovvero quello di dar vita a un *processo di formazione* del soggetto narrante. Gli strumenti per questo tipo di ricerca variano a seconda delle caratteristiche degli utenti: strumenti di lavoro individuale possono essere il diario personale, la produzione di un testo tematico (con o senza domande guida), la ricerca di immagini e testi che rappresentino in modo metaforico alcuni aspetti della vita o della personalità, strumenti di lavoro faccia-a-faccia quali interviste o questionari più o meno strutturati, strumenti di lavoro collettivo si possono adottare condivisioni orali di documenti, discussioni su temi biografici o anche “giochi di interazione” a contenuto o sfondo biografico. Il rischio di questo particolare metodo può riguardare il coinvolgimento del ricercatore che potrebbe involontariamente giudicare o manipolare il vissuto dell'altro. Anche il narrante, tuttavia, può compromettere l'autenticità del proprio racconto, facendosi sopraffare dalla coscienza. Tutto ciò è parte del lavoro del ricercatore, ma l'etica professionale in questo caso deve superare queste problematiche perché possono ostacolare quel processo di autoformazione e di autovalutazione che sono lo scopo del metodo stesso. Ciò nonostante è sempre da tener presente che tra intervistatore e narrante sussiste un

30 Formenti L., *La storia che educa. Contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa*, Guerini Scientifica, Milano, 2002, pp. 68-70.

31 *Ivi*, p.68.

rapporto di scambio tra due teorie e due pratiche di vita e che vi sia, dunque, un'inevitabile influenza reciproca³².

In sintesi parlare di ricerca pedagogica è complesso, perché la pedagogia e la prassi educativa si presentano ricche di variabili indeterminabili, per la loro natura flessibile di fronte alle circostanze del caso. Per questo motivo, in educazione, è preferibile fare ricerca seguendo un approccio qualitativo, atto alla comprensione e non alla categorizzazione di un dato fenomeno. Ho individuato tre metodologie, in particolare, che meglio si adattano allo studio di un evento educativo grazie all'attenzione che pongono all'aspetto delle circostanze in cui esso ha vita, ovvero al contesto. Queste metodologie sono: la triangolazione, per la varietà di strumenti di cui fa uso allo scopo di approfondire meglio l'oggetto di studio; la ricerca-azione, come recente frontiera in campo di ricerca educativa e per il processo "a spirale" che permette una continua valutazione del processo e che consente, di conseguenza, un costante miglioramento della ricerca. Infine, il metodo autobiografico il quale consente di raccogliere informazioni intorno ad un fenomeno indagato direttamente dai soggetti interessati, che vivono in prima persona il contesto e che quindi ne sono la voce. Il contesto è un elemento nella ricerca educativa che appare indispensabile e ne approfondirò le motivazioni nel prossimo capitolo.

32 Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997, pp.100-102.

2. Il contesto nella progettazione educativa

Il contesto in cui agisce l'educatore non è soltanto lo spazio in cui egli va ad operare, ma è l'insieme di persone, di relazioni, d'identità culturali e sociali, di bisogni, di risorse e di potenzialità che rappresenta una vera e propria sfida per l'educazione. Infatti, l'educatore o il ricercatore è chiamato ad interpretare, scoprire, valorizzare il suddetto territorio, rispettando gli attori, i luoghi e le relazioni di cui è composto. Noi come educatori, ma anche come soggetti appartenenti a una data comunità, condizioniamo il territorio e al contempo ne siamo condizionati. Il contesto è riflesso e origine di un progetto. Per questo motivo, nella stesura e nella realizzazione di un progetto educativo, non si può prescindere dalla conoscenza approfondita del contesto.

Quando un educatore propone un progetto è importante la prima fase di analisi. Ogni territorio è originale, unico e c'è la necessità di capire come è strutturato e quali siano le caratteristiche. Non lo si può fare a priori, senza aver compreso i reali bisogni, che nel tempo si possono trasformare in leve di cambiamento. Compito dell'educatore sarà quello di costruire, insieme ai soggetti, una linea d'azione comune che soddisfi molte aspettative; consapevoli, comunque, del fatto che non tutti potranno essere d'accordo con la linea individuata. Anche perché quando facciamo un progetto decidiamo solo 2/3 delle cose, in quanto non si possa prevedere il quadro finale e ciascun intervento è nelle mani dei destinatari, che decidono del suo destino. L'educatore agirà con gli attori cercando di renderli attivi nel contesto. Promuoverà relazioni, sia fra individui, che fra persone e luoghi, dove si sviluppano i progetti, creando non solo partecipazione, ma anche coinvolgimento. L'educatore stesso si relazionerà con i vari agenti del territorio, e non solo con gli utenti a cui sarà rivolto l'intervento, ma anche con chi sta loro intorno (ad esempio le famiglie, gli insegnanti, l'allenatore, ecc.).

2.1 La progettazione educativa: caratteristiche e fasi

Un “*progetto nel sociale*” si riferisce a esperienze di progettazione nate all’interno di politiche sociali e che vengono realizzate da servizi pubblici e privati, nelle seguenti aree: sociale, psicologica, sanitaria, educativa e culturale, del tempo libero, dell’occupazione e dello sviluppo di comunità³³. In ambito educativo è ormai assodato che il lavoro si svolga principalmente in via progettuale, purtroppo però si ha spesso la sensazione che il progetto resti sulla carta, non trovando una corrispondenza nella prassi. Esistono servizi che riducono la progettazione “all’arte delle belle parole”³⁴, dove “abili compositori” infarciscono progetti di dati e compilano moduli che ben rispondano ai criteri degli innumerevoli bandi che costellano l’ambito del sociale. Al contrario, “troppo spesso nei servizi educativi si osserva un allontanamento degli aspetti pratici dagli intenti teorici, privilegiando così l’attuazione di interventi educativi fondati sul fare e sull’ eseguire”³⁵, sono casi questi in cui gli interventi “vivono unicamente il tempo dell’urgenza e della routine, dimenticandosi sia del passato (l’origine, la provenienza, la causa), sia del futuro (le attese, i desideri, i cambiamenti)”³⁶. Pertanto viene a mancare quel fondamentale legame tra progetto e realtà. Ma un progetto educativo prevede l’ideazione di qualcosa in rapporto alle possibilità e ai modi di attuazione³⁷. È dunque necessario questo stretto rapporto tra contesto e progetto. Ad esempio appare indispensabile tenere in considerazione la storia passata, sia dei soggetti coinvolti, sia dell’ambito d’azione, perché ciò consente che ciascuno si riconosca nelle cose e negli atti compiuti e di ricollocare il tutto in una connessione/disgiunzione con l’attualità, costruendo così la propria strada e ponendosi come attore significativo al suo interno³⁸.

Edgar Morin introduce un concetto d’importanza primaria nella costruzione di un progetto e quindi nel lavoro educativo in generale, ovvero quello della

33 Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano 2003, p. 9.

34 Brandani W., Tomisich M., *La progettazione educativa*, Carrocci Faber, Roma 2005, p. 9.

35 *Ivi*, p. 11.

36 *Ivi*, p. 12.

37 Devoto G., Oli G. C., *Vocabolario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 1987.

38 Brandani W., Tomisich M., *La progettazione educativa*, Carrocci Faber, Roma 2005, pp.17-18.

complessità, termine con cui s'intende quell'insieme di elementi (politici, culturali, affettivi, psicologici, ad esempio) legati da un tessuto *interdipendente*, *interattivo* e *inter-retroattivo*, frutto degli sviluppi caratteristici del nostro secolo³⁹. La pedagogia è chiamata a tenerne conto allo scopo di offrire la risposta più adeguata. La complessità rappresenta dunque una sfida che consiste nel saper "collegare l'evento, l'elemento, l'informazione al contesto; collegare il parziale al globale e viceversa; collegare l'uno e il molteplice, l'autonomia e l'indipendenza. Collegare l'ordine, il disordine e l'organizzazione riconoscendone gli antagonismi"⁴⁰. Morin considera il "soggetto" nella sua totalità, come "uomo intero", contemplativo e attivo, quindi in relazione al contesto a cui appartiene, che lo condiziona e da cui ne è contemporaneamente condizionato⁴¹.

Sono questi i concetti da tener presente, a mio parere, quando si delinea un intervento educativo. Bisogna indagare oltre l'apparenza, cercare di delineare un quadro quanto più approfondito della situazione o del problema, dal latino *com-prehendere*⁴², ossia "apprendere insieme" alle persone con cui si va ad operare.

2.1.1 Come si costruisce un progetto

I progetti educativi possono assumere molteplici forme a seconda dell'ambito di applicazione, delle necessità e degli approcci alla base della loro stesura. La progettazione intesa come attività cognitiva focalizza l'attenzione sulle competenze progettuali possedute dagli attori sociali e viene definita come "attività di produzione di mondi possibili" (Lanzara, 1993). Mi è particolarmente cara questa definizione, in quanto restituisca l'idea di come un progetto educativo affronti un problema; l'educazione ha il compito di offrire strade e possibilità, facendo emergere o valorizzando quelle che sono le potenzialità di persone, di comunità o di territori.

La progettazione nel "sociale" è caratterizzata da alcuni fattori che

39 *Ivi*, p.19

40 Morin E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2014 (ristampa), p. 72.

41 *Ivi*, pp.72-73.

42 *Ivi*, p. 72.

riguardano: 1. la tipologia di offerta dei servizi, principalmente servizi alle persone che hanno lo scopo di produrre un cambiamento a livello personale e sociale, e le caratteristiche del personale; 2. la dimensione valoriale, in quanto, nel settore sociale, i progetti presentino forti valenze valoriali, affettive ed etiche; 3. il tipo di relazioni all'interno della rete dei servizi e all'interno del contesto-comunità in cui si collocano, poiché, quasi sempre, i progetti sociali richiedono e si realizzano grazie ad una pluralità di organizzazioni ed istituzioni private e pubbliche.

1. Nei servizi che offre la progettazione nel "sociale" distinguiamo tra funzioni di *front* e di *back office*. Con la prima s'intende la parte del servizio che si realizza frontalmente nel rapporto con l'utente e con la seconda le funzioni di supporto di chi/cosa garantisce e permette l'offerta del servizio. È molto importante curare la funzione di *front office*, in quanto determinante della qualità dell'offerta e garante del suo utilizzo. È attraverso la relazione tra operatore e cliente che si realizza un servizio. I rapporti tra persone non sono e non possono essere standardizzabili, per questo è importante che l'operatore abbia la capacità di attivarsi e modificarsi in funzione di stimoli provenienti dall'utente o dall'ambiente esterno. In questo caso il progetto si trasforma in un mezzo per connettere le attività agli obiettivi e ad una verifica. Esso si configura come strumento ideale di *flessibilità*.
2. Il lavoro nel sociale è carico di valenze etiche, affettive ed emozionali, investe valori sia nei propri operatori che nei destinatari. Alla luce di ciò la progettazione si presenta come momento privilegiato per esplicitare i propri valori, i modelli di riferimento, le teorie che si utilizzano come strumento di spiegazione e interpretazione dei fenomeni e si mettono a confronto i sistemi di valori. È necessario, però, tenere conto dei "limiti" legati alla realtà. La progettazione infatti è il momento in cui si rapportano obiettivi, attese, propositi con orientamenti

valoriali, scelte concrete e risorse. Bene o male tutte le organizzazioni s'ispirano a dei valori, ma nella maggior parte dei casi il rapporto tra valore e persona è mediato da un prodotto ben identificabile, procedure tecniche o da norme deontologiche (come nei servizi sanitari). Nel sociale, invece, viene a mancare questo elemento intermedio, in quanto i servizi sociali/educativi realizzano il proprio fine direttamente intorno a dei valori ultimi (una causa).

3. Nel sociale i progetti vengono quasi sempre realizzati da una rete di organizzazioni pubbliche e private. La difficoltà sta nel determinare una linea comune a fronte delle diversità di organizzazione, di dimensione, di settore, *mission*, valori, ecc. Inoltre, oggi, non è più pensabile proporre un progetto educativo interessato ad ambiti di tossicodipendenza, disabilità, carcere, immigrazione, donne, senza coinvolgere istituzioni e servizi operanti nel mondo del lavoro. Quindi questa rete non riguarda solo le collaborazioni tra enti, associazioni, cooperative sociali, ma coinvolge personale e uffici statali, periferici o centrali⁴³.

Brandani e Tomisich⁴⁴ propongono una stesura di progetto educativo secondo quattro fasi: *qualificazione*, è la fase di avvio in cui si delineano gli obiettivi e se ne analizza la fattibilità; *definizione*, è la fase in cui, prima che si dia inizio alle attività, si identificano le possibili azioni da realizzare considerandone la durata, la sequenza, la referenza e i risultati attesi da ciascuna, questo processo va eseguito anche *in itinere* allo svolgimento del progetto; *realizzazione*, è la fase in cui viene attuato quanto previsto nelle fasi di qualificazione e di definizione; *chiusura*, è il momento in cui si ripensa a quanto svolto, si verifica la coerenza tra obiettivi e risultati e si fa un bilancio delle risorse investite⁴⁵.

Leone e Prezza⁴⁶ ci spiegano che la stesura di un progetto varia a seconda

43 Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano, 2003, pp.9-31.

44 Brandani W., Tomisich M., *La progettazione educativa*, Carrocci Faber, Roma, 2005.

45 *Ivi*, pp.35-37.

46 Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano, 2003.

dell'approccio e dell'orientamento, che possono essere riassunti nei seguenti tre: “**sinottico-razionale**” (maggiormente pre-strutturato), “**concertativo o partecipato**” ed “**euristico**” (minimamente pre-strutturato). L'approccio sinottico-razionale persegue una procedura lineare, piuttosto “meccanicistica”, nella convinzione “che sia possibile individuare nessi di causalità lineare relativamente alle problematiche sociali e, in base a questi, programmare e prevedere il cambiamento sociale”⁴⁷. Infatti, questo modello di progettazione fa uso di programmi e strumenti molto strutturati e predefiniti. Inoltre, nell'approccio sinottico-razionale ci si riferisce ad un solo progettista, in un'ottica individualista del processo di progettazione. L'approccio concertativo o partecipato si muove a partire da una “mancanza” del sinottico-razionale, ovvero quella di non considerare la dimensione processuale, il livello di interazione sociale ed il livello cognitivo ed emotivo. Gli autori riportano una definizione per identificare questo approccio: “un modo per affrontare l'incertezza, l'ambiguità, la frammentazione che attraversano i contesti lavorativi è quello di attivare una progettualità intesa come processo di comunicazione volto a produrre conoscenze intersoggettive contestuali”⁴⁸. In questo secondo modello si parte da un'ipotesi di cambiamento della realtà che viene confrontata, negoziata, con i destinatari. Per quanto riguarda il modello euristico, il meno strutturato, si rinuncia a conseguire degli obiettivi specifici predeterminati rispetto alla realizzazione. Esso pone in primo piano l'attenzione ai modi in cui si realizzano le cose, al come si raggiungono i reali risultati di un intervento sociale. È preferibile questo tipo di approccio, rispetto ad uno maggiormente strutturato, alla luce del fatto che molto spesso gli interventi educativi, non solo non portano ai risultati attesi, ma causano una conferma dello status di disagio dell'utenza. Gli autori sostengono che tale difetto sia dovuto, non all'efficacia del progetto stesso, ma al tipo di modello perseguito. Alcune scelte metodologiche, come la *ricerca-intervento partecipante* “privilegiano processi di tipo partecipativo, di sviluppo della conoscenza, piuttosto che la

47 *Ivi*, p. 35.

48 Brunod M., d'Angella F., Orsenigo F., *Elementi di progettazione dialogica*, Inserto 2, Rivista Animazione Sociale, 1998.

raccolta di dati fruibili solo da pochi esperti”⁴⁹.

Gli autori individuano cinque tappe di progettazione, che sono:

- la prima tappa corrisponde all'**ideazione**, il momento in cui si ipotizza di realizzare un progetto o di proporre qualcosa.
- la seconda tappa è quella dell'**attivazione**, cioè una volta avviata la propria ipotesi bisogna verificare quali siano le risorse disponibili, chiarire il proprio e l'altrui ruolo nel progetto, identificare il problema e le migliori strategie d'intervento, analizzare la domanda della committenza e ottenere consenso.
- la terza tappa consiste nell'**elaborazione di un progetto cartaceo**, nell'identificazione e nella programmazione delle diverse fasi dell'intervento.
- la quarta tappa corrisponde alla **realizzazione** dell'intervento, attraverso l'avvio delle prime attività si verificano le proprie ipotesi, si attuano interventi e/o correzioni di rotta laddove necessari, ci si confronta sull'andamento del progetto;
- infine la quinta tappa è la **verifica**, nella quale si valuta l'intero percorso, si ridefiniscono le necessità e si riformulano gli obiettivi in un'ottica di replica futura.

Questa sequenza non deve essere interpretata come schema rigido a cui attenersi, anzi, talvolta queste fasi possono sovrapporsi. La verifica, ad esempio, non è necessariamente, unicamente, la tappa conclusiva del percorso, ma spesso essa può accompagnare l'intero svolgersi del progetto. Per ciascuno degli approcci sopra citati esiste una tappa della progettazione a cui viene attribuita più importanza, o che rappresenta la fase cruciale di tutto il percorso progettuale. Nell'approccio "sinottico-razionale", ad esempio, la tappa principale è quella della progettazione, poiché la centratura sta nel prodotto da realizzare. C'è scarsa presenza di fasi di attivazione e anche la realizzazione è posta in secondo piano; il progetto viene costruito a partire da una comprensione "a priori" dei bisogni e se il contesto presenta caratteristiche di complessità, di incertezza e imprevedibilità, allora questo

⁴⁹ Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 47.

tipo di sistema progettuale si rivelerà inadeguato, perché incapace di accettare le variazioni dell'ambiente e di modellarsi sui cambiamenti in corso. Per quanto riguarda gli approcci "partecipato" ed "euristico" vediamo come l'importanza venga attribuita maggiormente alla seconda tappa, ovvero l'attivazione. Entrambi gli approcci tengono in considerazione il fatto che possano sussistere delle variabili o dei cambiamenti in corso d'opera⁵⁰.

Nel corso di questa mia analisi farò riferimento agli approcci partecipato/euristico, in quanto rispondano ad una logica qualitativa, piuttosto che quantitativa, e perché maggiormente interessati al ruolo ricoperto dal contesto.

2.2 Il contesto: sfondo o primo piano?

In questa mia relazione la scelta di approfondire l'elemento del contesto o dell'ambiente in cui opera un educatore è dovuta alla mia esperienza di tirocinio, esperienza durante la quale ho potuto vivere in prima persona l'importanza che esso ha nell'ideazione e nella realizzazione di un progetto educativo.

2.2.1 Definizione

Consideriamo i termini "ambiente" e "contesto" come sinonimi per motivi di facilitazione, consapevoli del fatto che il primo ha una definizione più ampia e comprendente diverse accezioni come quella ecologica, sociale, architettonica, climatica, ecc.. Mentre il secondo, soggetto anch'egli a diverse interpretazioni, si sofferma maggiormente sulla rete di elementi sociali, culturali, valoriali, circostanziali che caratterizzano un determinato fenomeno o una determinata persona che ne nasce al suo interno. Con "ambiente" si intende il "complesso degli elementi costituenti la realtà nella

⁵⁰ Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano 2003, pp.32-49.

quale un determinato evento si verifica”⁵¹. Questa definizione dello studioso Flores d’Arcais parla di *ambiente* che, affrontato dal punto di vista della pedagogia e dell’educazione, è diventato una tematica ampia e discussa grazie, in particolare, all’apporto positivistico, che ne ha attribuito l’incidenza sul caratterizzarsi delle vicende umane. Preferirei, però, parlare di *contesto* a partire dalla definizione che ne danno il *Dizionario Devoto-Oli della lingua italiana*⁵² e *Lo Zingarelli 2000*⁵³ come “complesso dei fatti, delle ideologie, delle circostanze nel quale si colloca un personaggio o si verifica un fenomeno”⁵⁴ e ancora “il complesso delle circostanze in cui nasce e si sviluppa un determinato fatto”⁵⁵. L’analisi di Flores d’Arcais prosegue poi affermando che l’iniziale considerazione dell’ambiente trovava la sua motivazione in una concezione dell’educazione in cui tutto sembrava dipendere dalle situazioni oggettive, e cioè dai dati di fatto che la natura presentava (psicologico e sociale). Oggi, invece, si pone maggiormente l’accento sul ruolo dell’educando, sulla sua presenza e sulla sua attività. Emerge ugualmente la funzione dell’ambiente, esso non solo è un luogo di educazione, ma diventa anche fattore essenziale di essa. Nonostante il ruolo fondamentale del contesto, non sembra che esso abbia conquistato una sua esatta e adeguata chiarificazione, né che di esso si sia realmente valutato l’apporto sul piano educativo. È indubbio, però, che sul piano pratico, concreto, effettuale, l’ambiente sia sempre stato tenuto in considerazione: non esiste fatto educativo se non in un determinato luogo e momento storico. L’educazione da una parte è riflesso di siffatto contesto, dall’altra è una componente, e forse quella di maggior rilievo, del contesto stesso. Inoltre si sa che l’azione educativa è sempre particolare e quindi strettamente legata al contesto in cui ha luogo. Nella sua definizione, Flores d’Arcais evidenzia distinzione stringente, ovvero quella tra l’educazione come *luogo*, cioè dove si attua l’educazione, e l’educazione come *fattore* di

51 Flores d’Arcais G., *Nuovo dizionario di pedagogia*, Ed. Paoline, Torino 1987, p.19.

52 Devoto G., Oli G. C., *Dizionario Devoto-Oli compatto della lingua italiana*, Le Monnier, Milano 2007

53 Zingarelli N., *Lo Zingarelli 2000. Vocabolario della lingua italiana, XII edizione*, Zanichelli, Bologna, 1999.

54 *Ivi*, p.343.

55 Zingarelli N., *Lo Zingarelli 2000. Vocabolario della lingua italiana, XII edizione*, Zanichelli, Bologna, 1999, p.442.

educazione. Nel primo caso la considerazione riguarda principalmente la situazione di fatto e in maniera specifica si riferisce a tutte quelle “variabili” che permettono di meglio dettagliare l’evento educativo. Nel secondo caso, l’educazione come fattore, non solo riconosce che l’ambiente necessariamente fa parte dell’evento educativo, ma ne sottolinea la sua forza di condizionamento. La pedagogia, quindi, non si può limitare a riconoscerne la presenza, ma è chiamata a valutarne l’influenza educativa. In sintesi Flores d’Arcais spiega: “Sul piano educativo si parla di ambiente in quanto non si può prescindere dal contesto del concreto esistenziale: che è il luogo e il momento”⁵⁶.

2.2.2 Il contesto come condizione dell’educazione

È opportuno fare due considerazioni: la prima è che il contesto si presenta sempre con una sua struttura culturale. Solo in senso teoretico e/o, addirittura, dialettico, si può parlare di ambiente senza cultura. Si tratterebbe di un concetto-limite, anziché di realtà. Di un ambiente così, si potrebbe avere esperienza, ma non sarebbe conoscitiva né pratica. Detto ciò, non può che essere il contesto il punto di partenza da cui avviare l’evento educativo. Prendendo ora in esame la distinzione, richiamata anche da uno dei padri della pedagogia, Rousseau, tra *esperienza* ed *esperienza educativa*, passiamo alla seconda considerazione che mette in luce la necessità di un idoneo, adeguato, utilizzo dell’ambiente/contexto⁵⁷. L’importanza di tener presenti queste due considerazioni è data dallo stretto legame che intercorre fra un contesto caratterizzato da una struttura culturale e la capacità dell’educatore a farne palestra di esperienza educativa. L’ambiente asseconderà l’affermarsi delle forze del soggetto, nel momento in cui esso interverrà *al momento giusto*. La natura deve sempre intervenire nel giusto momento e offrire la legittima risposta a quei bisogni dello spirito che in uno specifico momento sono urgenti e improrogabili. È per questo che anche il contesto della natura deve essere adeguatamente organizzato dall’educatore, che sarà presente, attento e operante.

⁵⁶ Flores d’Arcais G., *Nuovo dizionario di pedagogia*, Ed. Paoline, Torino 1987, pp.20-22.

⁵⁷ Flores d’Arcais G., *Nuovo dizionario di pedagogia*, Ed. Paoline, Torino, 1987, pp. 28-29.

Pertanto, l'educazione sì, "è basata sulle forze spontanee dell'educando", ma "si presenta come un continuo dialogo, anzi un procedere alternato di domande e risposte, onde la natura è sempre pronta a sopperire alle curiosità, agli interrogativi, alle richieste di Emilio"⁵⁸. Jean Jacques Rousseau nel suo celebre saggio pedagogico, *Emilio*⁵⁹, sostiene che la felicità sia il giusto equilibrio tra forze e bisogni, tra le domande che si pongono e le risposte che si ottengono, da cui scaturisce un'educazione naturale, la quale, pur non essendo condizionata dall'ambiente, avrà comunque bisogno di esso affinché si ottengano le adeguate reazioni. Se questo equilibrio si spezza, si crea una disarmonia da cui ne consegue una falsa educazione. Il momento giusto in cui deve intervenire il contesto non è affidato al caso, sta all'educatore che, conoscendo i bisogni del soggetto e l'ordine della loro successione, sappia opportunamente inserire l'educando nell'ordine della natura o, meglio, sappia inserire le cose nell'ordine dello sviluppo educativo della persona. Caratteristica fondamentale del contesto è la *situazionalità*, si tratta non solo di cogliere l'educazione in situazione, ma maggiormente di saper adattare l'ambiente in base alle necessità a cui esso è chiamato a rispondere. Ci si rifà all'intenzionalità educativa, che comporta formulazione di obiettivi e successione di metodo, ovvero la progettazione. La scelta dell'ambiente deve rispondere alla concreta situazione dell'educando. Per il soggetto che sta crescendo, ne consegue la necessaria capacità di conoscere l'ambiente, di accoglierlo e di utilizzarlo⁶⁰.

2.3 L'importanza del contesto nella progettazione: la fase cruciale dell'attivazione

Come già detto, secondo Leone e Prezza⁶¹, la tappa maggiormente degna di attenzione negli approcci "partecipato/euristico è quella dell'**attivazione**. Prendo in esame questo particolare aspetto della progettazione, perché è il momento di massima relazione con il contesto. Infatti, è la fase in cui si

58 *Ivi*, p.29.

59 Rousseau J. J., *Emilio*, Armando Armando ed., Roma, 1981.

60 Flores d'Arcais G., *Nuovo dizionario di pedagogia*, Ed. Paoline, Torino, 1987, pp.28-30.

61 Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano, 2003.

analizza l'ambiente dove si andrà ad operare, si delineano il problema e i bisogni, si sviluppano alleanze, sotto forma di consenso sociale, e *partnership* con altre organizzazioni. Durante l'attivazione si definiscono le strategie, s'individuano e si attivano le risorse (umane, capacità professionali, competenze organizzative, legittimità sociale e visibilità, risorse finanziarie...). E ancora si decodificano le motivazioni e si analizza la domanda.

2.3.1 Definizione del problema

Dopo aver chiarito il fine del progetto e l'ambito d'azione, si inizia ad individuare qual è il problema o il fenomeno rispetto al quale si vuole intervenire. Ciò richiede un arco di tempo ampio ed è il risultato di processi di attivazione e concertazione tra diversi enti locali. Lavorando con altre e diverse agenzie di educative, si ha più possibilità di arrivare ad una definizione del problema attenta alla molteplicità di fattori in gioco e ai diversi modi di percepire i fenomeni. Un problema è definito tale per una molteplicità di fattori: perché dei gruppi di interesse l'hanno reso noto, perché affrontando quel problema se ne evitano altri di più complessi, ecc. La nostra lettura del problema è inevitabilmente condizionata da stereotipi, modelli culturali e sociali, modelli educativi, nazionalità, sistemi di valori e svariati altri fattori. Alla luce di questo non conviene dare per scontato il problema e, quindi, *“considerare i diversi partner/attori e i destinatari come osservatori su propri mondi che possono tra loro comunicare per mettere in relazione le reciproche osservazioni e fundamentalmente i reciproci sistemi di osservazione”*⁶², come un sistema di *triangolazione*. Ciò è definita la **costruzione sociale del problema**: essa non implica un accordo su tutto, bensì il raggiungimento di intese parziali sul significato da attribuire al “problema”, così da individuare delle azioni comuni. Infine, è importante definire i tempi utili per la presentazione e la realizzazione del progetto, rispetto alla disponibilità delle persone e in riferimento alle scadenze.

62 Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano, 2003, p.63.

2.3.2 Legittimazione e sviluppo di partnership e alleanze

Prima di scrivere un progetto, se intendiamo attuarlo con diversi attori, è necessario chiarire determinati aspetti, quali: il potere che riteniamo di avere rispetto agli altri attori per ritenere di essere in grado di agire e di essere legittimati a fare ciò; capire quali sono le azioni più corrette da proporre per contribuire allo sviluppo di un sistema di servizi più integrato; avere in mente quale potrebbe essere l'oggetto di scambio, se intendiamo lavorare con altri *partner*; sapere che interessi potrebbero avere gli altri attori a collaborare con noi. Questi chiarimenti sono necessari allo sviluppo di una collaborazione solida e onesta. Il lavoro di *équipe* richiede un confronto tra *partners* continuo, la verifica del progetto, infatti, non si limita solamente all'analisi dell'andamento del progetto in sé, ma anche del lavoro di gruppo e delle dinamiche fra collaboratori. Una buona collaborazione produce un buon risultato rispetto agli obiettivi attesi, del progetto e di ciascun membro del gruppo.

2.3.3 Individuazione di strategie

Le strategie vanno intese come delle *macro metodologie*, ovvero sono approcci e convinzioni profonde che orientano le azioni sociali, non determinando modi e soluzioni specifiche. Esse si adattano al problema a cui si intende dare risposta. È comunque importante non anticipare i tempi in queste prime fasi di progettazione, è bene "interrogarsi sui significati che la propria proposta può avere e proporre progetti "aperti" passibili di modificazioni, aggiustamenti e revisioni a seguito di confronti continui con i diretti interessati"⁶³. La funzione di un progetto sociale sarebbe quella di orientare un percorso e garantire le risorse necessarie ed il loro coordinamento, per questo la tappa di attivazione non dev'essere concepita come rigida fase temporale cui consegue la stesura del progetto.

⁶³ Ivi, p.69.

2.3.4 Decodifica delle motivazioni e analisi della domanda

I progetti si realizzano solitamente in contesti o *setting* complessi e ricchi di relazioni. È importante chiedersi quali siano le reali motivazioni che spingono alla realizzazione di un progetto, tale domanda porta a distinguere tra due categorie di progetti: quelli che nascono come iniziativa *interna* e autonoma ad un'organizzazione e quelli che si sviluppano in seguito all'accoglimento di una richiesta *esterna* all'organizzazione. Nel primo caso si dovrebbero analizzare e decodificare le motivazioni che promuovono la progettazione di nuovi interventi. L'analisi delle relazioni riguarderà il rapporto tra la persona, operatore che promuove il progetto, e l'organizzazione, di cui è membro. Nonché il rapporto tra l'organizzazione e le organizzazioni con cui è legato tramite la rete dei servizi. Nel secondo caso l'analisi delle relazioni verterà sul rapporto tra persona, operatore che viene interpellato come consulente libero professionista e l'organizzazione. Sul rapporto tra organizzazione e organizzazioni, quando vengono interpellati più operatori. E sul rapporto tra organizzazioni quando più di esse vengono interpellate. L'*analisi della domanda* consiste proprio nel capire cosa viene chiesto "oltre" la domanda esplicita e come chi la formula si pone rispetto ad essa⁶⁴.

In conclusione si ricava da questa relazione che un intervento educativo, per essere efficace, non possa prescindere dal contesto, anzi, sembrerebbe che la sua origine vada ricercata proprio in esso. Dal contesto, infatti, emergono tutti quegli elementi che dirigono un progetto verso la strada da percorrere: persone, cultura, circostanze, relazioni, bisogni, mancanze e potenzialità. Non solo il progetto educativo ha origine dal contesto, ma l'educazione stessa. Da un adeguato utilizzo di esso, infatti, l'educatore può produrre *esperienza educativa*. Infine, il sistema progettuale migliore che dedica al contesto l'attenzione che merita è quello offerto dai modelli "partecipato" ed "euristico", che si soffermano principalmente sulla tappa dell'attivazione.

64 Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano, 2003, pp.60-74.

Ossia il momento della progettazione che consiste nell'analisi del contesto. È intorno a questa fase che ruota la mia riflessione sul tema del contesto a partire dall'esperienza del tirocinio, di cui parlerò nel prossimo capitolo.

3. Dentro e fuori dal ghetto: un'esperienza a contatto con la realtà

“La storia delle scienze più mature presenta due caratteristiche. I loro problemi originari sono stati imposti dalle difficoltà che si presentavano nella sfera ordinaria delle operazioni pratiche. Gli uomini ottennero il fuoco sfregando tra loro due bastoncini di legno. E si accorsero che gli oggetti diventavano caldi quando venivano premuti l'uno contro l'altro, molto tempo prima di avere una teoria del calore.”

John Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*⁶⁵.

Voglio dedicare quest'ultimo capitolo alla mia esperienza di tirocinio, da cui ho tratto le riflessioni per questa analisi del mio percorso di studi.

Quando sono partita alla volta di Bauleni (Lusaka, Zambia) l'ho fatto con un progetto alla mano. Esso prevedeva che mi inserissi nel progetto di teatro, Bausdale Crew, già in opera nell'organizzazione, con una serie di attività ed esercizi di teatro personali. L'idea progettuale prevedeva, in conclusione del percorso, una possibile rappresentazione finale. Avevo realizzato, a mio avviso, una buona proposta sulla base delle conoscenze approssimative, o se non altro limitate, dell'organizzazione in cui sarei andata a lavorare, dell'ambiente in cui avrei vissuto e delle persone con cui mi sarei relazionata: dai collaboratori dell'ente ai suoi utenti. Sostanzialmente, però non conoscevo sufficientemente bene il contesto in cui sarei andata ad operare.

Diego Cassinelli, educatore e responsabile dell'ONG *In&Out of the ghetto*, mi disse fin da subito che l'idea progettuale che volevo portare avanti in quel contesto avrebbe avuto molte difficoltà. Non era sfiducia nelle mie capacità, né per mancanza di risorse, ma la consapevolezza che ideare un progetto educativo, per un ente che non conoscevo, situato in un altro stato, in un altro continente, con una cultura assai diversa dalla nostra, era cosa

⁶⁵ Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1950, p. 9.

impossibile. La realtà dei fatti gli ha dato ragione.

Ciò che Dewey intende dire, nell'affermazione di apertura, è che la scienza, quindi la teoria, ha origine necessariamente dall'esperienza pratica, da cui, successivamente, determinati valori vengono trasferiti in una dimensione teoretica⁶⁶.

Nella mia esperienza di tirocinio ho potuto sperimentare in prima persona questo assunto della ricerca educativa.

3.1 Bauleni e *In&Out of the ghetto*

Le condizioni dei *compounds* nella periferia di Lusaka, in Zambia, si presentano difficili sotto diversi punti di vista. Si tratta di insediamenti riconosciuti e legalizzati in via di *up grading*, con i seguenti problemi: povertà, emarginazione, sovra affollamento del territorio e delle abitazioni, condizioni igieniche e sanitarie precarie, dovute alla difficoltà di smantellamento dei rifiuti e dell'acqua contaminata di cui tutti fanno uso. I *compounds* sono, inoltre, soggetti al *Load Shadding*, una politica di risparmio energetico che toglie a questi territori la corrente elettrica per diverse ore giornaliere. Le condizioni di isolamento e povertà in cui si trovano gli abitanti dei *compounds* provocano un forte disagio con conseguente abuso di alcol e stupefacenti, anche tra le fasce più giovani della popolazione. Frequenti sono gli atti di violenza domestica e abusi sessuali a causa di una scarsa, se non inesistente, educazione e assistenza sociale. Inadeguata è l'istruzione e si vive in condizioni igienico-sanitarie molto precarie, con il conseguente manifestarsi di malattie e di presenza diffusa di casi di AIDS.

Bauleni si trova nel versante orientale della città, lungo la Leopard Hill, sotto la Central Constituency del reparto 16 dell'area di Kabulonga. Il suo territorio si estende per circa 240.000 m² e la popolazione è composta da circa

⁶⁶ Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1950, p. 9.

35.000 abitanti, la realtà di questo *compound* presenta degli aspetti sociali fortemente preoccupanti per quanto concerne i seguenti punti:

- abuso di alcol e stupefacenti: si stima che su una popolazione di 35.000 abitanti, il 70%, fra l'adolescenza e la terza età, faccia utilizzo di alcol e sostanze stupefacenti, che vanno dalle birre locali e di scarsa qualità (quali: Shake Shake, Chiwuku, Kachasu) a droghe quali la *street heroin*, la marijuana e i psico farmaci scaduti. Un dato allarmante è che anche tra i più giovani (dai 13 anni) si faccia abuso di queste sostanze;
- violenza domestica e sessuale: 2 casi su 3 di abusi sessuali avvengono all'interno dell'ambiente familiare, ciò a causa della numerosa parentela che si trova a vivere nello stesso spazio ristretto. Può capitare che alcuni familiari non residenti in casa, come zii o cugini, vengano a trovare i parenti nel *compound* e abusino delle giovani ragazze. Questo provoca un incremento del numero di casi di gravidanze indesiderate tra minori, che spinge a compiere atti risolutivi estremi (essendo l'aborto illegale nello Zambia, viene praticato fuori norma e senza alcuna sicurezza igienica e sanitaria);
- inadeguata istruzione scolastica: Bauleni è divisa in 12 aree distinte, nelle quali sono presenti 2 scuole governative, ovvero Prince Takamado School e la Bauleni Basic School. All'interno del *compound* ci sono anche scuole private e comunitarie (*community school*), e una scuola per infermiere. L'istruzione offerta ai bambini e ai ragazzi nei *compound* è di scarsissima qualità a causa del sovraffollamento delle classi e lo scarso interesse degli insegnanti nei confronti degli alunni. Inoltre dal *grade 1* al 7 (periodo scolastico che va dai sei anni ai tredici) la scuola pubblica gratuita non prevede la bocciatura e molti studenti continuano il loro percorso scolastico pur avendo grosse lacune, specialmente in materie basilari come l'inglese, la lingua ufficiale dello Zambia, e la matematica;

- scarsa diffusione di norme igieniche e prevenzione sessuale: nelle famiglie la sessualità rappresenta un tabù, le uniche figure che affrontano l'argomento sono le nonne o, in caso di assenza, le zie. Nelle scuole le attività di prevenzione consistono nella distribuzione di preservativi, senza però fornire informazioni sull'uso e sensibilizzare adeguatamente sul valore e la cura del proprio corpo. Numerosi sono i casi di gravidanza minorile e di HIV/AIDS, malattia che ??? per trasmissione verticale (da genitori a figli);
- micro criminalità e prostituzione: si riscontrano numerosi casi di spaccio, furti e prostituzione, anche tra minorenni. Spesso le motivazioni alla base di questi comportamenti devianti, sono da ricollegarsi all'uso di alcol e droga impiegati sia per reiterarne l'utilizzo, sia come agente scatenante il comportamento criminoso. Questi atti criminali non vengono, inoltre, perseguiti in maniera adeguata, data la diffusa corruzione all'interno degli organi di polizia.

In&Out of the ghetto è una piccola organizzazione non governativa e *non-profit* zambiana fondata nel 2012 da Diego Cassinelli e Bertha Chamda (presidentessa dell'organizzazione), pienamente inserita nel *compound* di Bauleni. I loro principali obiettivi sono: l'*empowerment* dei giovani e lo sviluppo della località. In particolare l'ente mira a fare in modo che giovani del *compound* di Bauleni siano i protagonisti attivi dello sviluppo della comunità in cui vivono. Nel nome di quest'organizzazione sta tutta la filosofia del loro operare, dell'approccio e l'intreccio di valori in cui credono. *In&out of the ghetto* significa dentro e fuori dal ghetto. Il termine **dentro**, è stato scelto perché hanno deciso di vivere dentro il *compound*, luogo in cui la vita della gente si svolge. Dentro, significa vivere a stretto contatto con la gente, per capirne i problemi e dividerne. Dentro perché vogliono essere parte del quotidiano della gente: "si vive nel *compound* con, tra e per la gente, senza muri né recinti, a stretto contatto, nel bene e nel male. Sposiamo la causa

della gente che vive a fatica, confinata fuori, lontano dai centri che contano”⁶⁷. Il responsabile del mio progetto di tirocinio ricorda che: “I nostri progetti hanno il marchio della sobrietà e della sostenibilità, perché siamo convinti che la prima e più grande risorsa sia la gente. È da lì che viene l’energia e la forza del cambiamento”⁶⁸. **Fuori** è invece stato scelto per indicare la possibilità trovare vie che portino fuori dal ghetto, non tanto come luogo fisico, ma come schiavitù mentale, come impedimento che blocca il cammino di crescita umana, miglioramento e liberazione di un singolo e di un’intera comunità.

Lo *Steve Biko Social Center*, il centro in cui si svolgono le attività di *In&Out of the ghetto*, è nato da un’esigenza espressa direttamente dai ragazzi del *compound*, che hanno manifestato il bisogno di avere un posto in cui trascorrere del tempo in maniera sana, costruttiva, diversa da come lo trascorrerebbero per le strade o nei numerosissimi bar del *compound*. Le attività che offre il Centro, a cui ho partecipato sono: le *tutions* (ripetizioni) pomeridiane per gli alunni dal *grade 1* al 7; il *Bausdale Crew*, attività teatrale coordinata da Aurélie Favrel, una volontaria francese che vive a Lusaka; l’asilo nido per bambini dai tre ai cinque anni. Altri progetti portati avanti con



Fig. 1 – Con i piccoli del nido, l’ora del riposino.

successo sono il *Back to School*, un sostegno economico e materiale offerto a chi, per i più svariati motivi, non è riuscito a completare gli studi e si rivolge all’organizzazione per essere aiutato; *Kukamba Chizungu*⁶⁹, un corso di inglese per le donne e le

67 Ganapini F. I., Cassinelli D., *Sulla strada con. Vite di strada e strade di vita nei Sud del mondo*, Infinito ed., Formigine (Mo), 2013, p. 124.

68 *Ivi*, p. 124.

69 *Kukamba Chizungu* dal *chinyanja* significa letteralmente “cetriolo inglese”. *Kukamba* è la pronuncia zambiana di “cucumber”, invece “*chizungu*” è la lingua del “*muzungu*”, ovvero dell’uomo bianco, quindi l’inglese.

ragazze, allo scopo anche di facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro e sensibilizzare intorno ai temi della violenza di genere e dei diritti delle donne. Inoltre, *In&Out of the ghetto* si sostiene grazie a due preziosissimi progetti che sono la "*Panjila House*"⁷⁰, una *guest house* il cui scopo è quello di ospitare da turisti, volontari, studenti e con l'affitto del locale contribuire a portare avanti i servizi dell'organizzazione. Di recente avvio è, invece l'attività "La Bottega", una pasticceria *social business*, nata grazie alle conoscenze e alle abilità di Diego Cassinelli nell'arte della pasticceria. Queste due iniziative permettono all'ente di devolvere interamente le offerte ai servizi.



Fig. 2 – Con Luca Casarotti e Wendy Mulilo, ripetizioni pomeridiane ai ragazzi dei *grades* 5, 6, 7.

3.2 Un progetto inadeguato

Del mio tirocinio mi ero prefissata l'obiettivo di comprendere come lavorare al meglio in una realtà estranea, inserendomi in modo funzionale in essa, utilizzando in modo efficace le teorie e gli strumenti appresi nel mio percorso

⁷⁰ *Panjila* è una parola chinyanja che significa "sulla strada".

di studi.

Il progetto di tirocinio presentato all'ente consisteva nell'inserirsi in un laboratorio di teatro già esistente, il *Bausdale Crew*, presso *In&Out of the Ghetto* coordinato da una volontaria francese, Aurélie Favrel. L'obbiettivo educativo generale del mio progetto era quello di indagare e arricchire le potenzialità di ciascuno di noi, attraverso il confronto che permette l'espressione teatrale, rivelandoci protagonisti della nostra esistenza, capaci di mettere in atto al meglio le nostre capacità, per sé e per gli altri.

Avevo grandi aspettative. La vita nel compound mi ha portata a ridimensionare i miei obiettivi, in parte a causa delle circostanze, in parte a causa della realtà dei fatti e delle caratteristiche del contesto. In prospettiva educativa, sono, però, riuscita a cogliere le problematiche della situazione e a trasformarle in "leve di cambiamento".

Il primo mese di tirocinio è servito per raccogliere e organizzare le idee progettuali. Il motivo per cui non sono riuscita a realizzare il mio progetto è legato alla responsabile del laboratorio *Buasdale Crew*, che è stata assente per tutto il mese di marzo. Questo fatto non mi ha permesso di incontrare il gruppo di bambini, che aveva inizialmente aderito all'iniziativa. Così ho valutato con il personale dell'ente altre ipotesi, alternative. La prima ipotesi è stata quella di rivolgere lo stesso progetto ad un gruppo di donne locali, impegnate nel lavoro di vendita presso il mercato ortofrutticolo di Bauleni e con problemi di alcolismo. La natura flessibile e "border line" del progetto di teatro che avevo ipotizzato, me lo avrebbe facilmente permesso. Purtroppo, nel momento di raccolta delle adesioni, le suddette donne chiedevano, in cambio della partecipazione, una retribuzione economica, consapevoli del fatto che il bisogno fosse mio e non loro. Naturalmente la richiesta non è stata accettata e quindi non è stato possibile percorrere questa strada.

Successivamente, confrontandomi con lo *staff* di *In&Out of the Ghetto*, è emerso che uno dei problemi più assillanti e urgente di questa comunità è l'inesistenza di un'educazione sessuale e affettiva adeguata, che si manifesta, purtroppo, già in età giovanile, nella prima adolescenza, quando ragazze rimangono gravide o subiscono abusi sessuali, talvolta dagli stessi

membri della famiglia. Un caso esemplificativo fu proprio quello di una ragazza che frequentava le *tutions* pomeridiane offerte dallo *Steve Biko Social Center* (sede dell'organizzazione *In&Out of the Ghetto*): era rimasta incinta, si sospetta, dal cugino che andava a trovare i parenti nel *compound*. L'ipotesi di un progetto di educazione sessuale e affettiva, in cui offrire uno spazio di confronto in cui dare informazioni e risposte intorno ad un argomento considerato vero e proprio tabù. Fu scartata di fronte allo scetticismo dei collaboratori e dell'ente che consideravano l'argomento troppo complesso e delicato.

Mi sentii travolta dal dovere di svolgere un progetto a tutti i costi, senza riflettere adeguatamente sulle reali esigenze del contesto e sulle mie effettive capacità e risorse. La disperata ricerca di un'idea progettuale, mi allontanava dalle vere esigenze.

3.3 Un progetto a misura di contesto

L'occasione per realizzare un progetto adeguato al contesto e alla mia figura si presentò verso la fine di marzo, quando scoprii che ad aprile le scuole avrebbero chiuso per un mese di vacanza. In compagnia di Diego Cassinelli e Luca Casarotti, il collega di studi con cui ero partita, ipotizzammo di occupare la mattina delle quattro settimane di aprile, offrendo ai ragazzi e ai bambini delle attività ludiche, manuali e sportive organizzate. Questa proposta avrebbe ovviato all'inattività dei lasciare i ragazzi a casa a far nulla, o a trascorrere il tempo libero oziando per la strada.

Abbiamo chiamato il progetto *Holiday School*, "scuola vacanze", nato per invogliare i ragazzi. Per loro la scuola ha un valore assai diverso, rispetto ai giovani e ai bambini italiani. La frequentano molto volentieri, in particolare le bambine e le ragazze, altrimenti costrette ai lavori di casa. Offrire un luogo ricreativo sano e culturalmente vivace come l'*Holiday School* aveva una più rilevante ricaduta educativa: i bambini potevano stare assieme, conoscersi

tra loro, fare nuove amicizie, prender parte ad attività manuali e non, apprendere norme igieniche e di convivenza, e altro ancora. Questo progetto è diventato un'occasione speciale per i ragazzi zambiani del *compound* e non (come Wendy, una ventiduenne zambiana, residente all'esterno di Bauleni e desiderosa di prendere parte ad attività socialmente utili), di rendersi utili per la propria comunità, partecipando attivamente come animatori nelle varie attività. Sono state quattro settimane intense. Le attività giornaliere si svolgevano durante la mattina nell'arco di quattro ore. Ogni giorno era pensato quindi con:

1. una mezz'ora di giochi iniziali, per aspettare l'arrivo di tutti in modo festoso;
2. una breve storia;
3. attività, distinte a seconda dell'età e del numero di bambini e animatori;
4. un piccolo *break*, con merende semplici offerte dall'associazione;
5. altre attività finali, pensate per far liberare a pieno l'energia dei bambini.



Fig. 3 – Origami, un esempio di attività manuale all'Holiday School.



Fig. 4 – Con i ragazzi più grandi dell'*Holiday School* abbiamo imparato a fare i biscotti.



Fig. 5 – Giochi all'aperto nell'ultimo giorno di *Holiday School*.

La programmazione delle proposte veniva fatta ogni settimana, sulla valutazione dell'andamento e della partecipazione rispetto alle attività . Il primo giorno si sono presentati una decina di bambini e nell'arco della settimana il gruppo si è gradualmente ampliato sino a toccare un picco di una settantina di partecipanti. Successivamente il numero si è stabilizzato intorno a 40/50 tra bambini e ragazzi.

All'inizio ero intimorita all'idea di cimentarmi in un'attività che non era mai stata proposta prima a Bauleni. Il supporto dello *staff* è stato determinante per la buona riuscita del progetto. Sin da subito, abbiamo potuto godere della presenza inaspettata di volontari che hanno contribuito con il loro entusiasmo e la loro partecipazione, nei limiti delle loro disponibilità, a realizzare un'iniziativa nuova e costruttiva per Bauleni. La collaborazione dello *staff* ha rappresentato il punto di forza principale. La politica di valutazione giornaliera è stata essenziale per poterci migliorare di volta in volta. Inoltre è stata un'occasione di conoscenza, amicizia e crescita reciproca per ciascuno di noi. Posso dirmi fiera del lavoro svolto. La commozione che ho provato nell'ultimo giorno è una prova concreta che dimostra quanto importante quest'esperienza sia stata. Gioia, rabbia, soddisfazione, delusione, stanchezza sono ciò che ho vissuto nelle quattro settimane di *Holiday School*, che hanno trasformato un tirocinio in un'esperienza unica, formativa e molto arricchente.

La metodologia seguita nella messa a punto del progetto *Holiday School* è stata di tipo attiva, sia nell'applicazione delle pratiche del progetto, che nell'inserimento delle altre attività in corso all'interno dell'organizzazione. Nella progettazione abbiamo perseguito un approccio di tipo partecipato- euristico. Partendo da un'opportunità offertaci dal contesto, abbiamo stilato una prima ipotesi di programma settimanale, valutando in itinere il *feedback*. Se necessario, abbiamo apportato migliorie al progetto, ad esempio nella suddivisione dei compiti e nella gestione del tempo, intervenendo sui punti deboli, in un continuo confronto con i membri dello *staff*.

Nel corso dei tre mesi di tirocinio ho tenuto un diario di bordo, come strumento di monitoraggio del mio operato, che mi ha aiutata nelle riflessioni

quotidiane rispetto alle attività svolte e alle situazioni vissute. Esso si è rivelato un'importante testimonianza che ha facilitato la valutazione conclusiva del tirocinio e lasciando memoria di questa esperienza educativa.

Questo progetto ha avuto luogo nel *giusto momento*⁷¹: è nato da un'occasione offerta dal contesto (mese di vacanza dalle scuole), con l'intento di sopperire ad una mancanza reale (impiego del tempo in maniera costruttiva). Ha risposto ad un bisogno (luogo in cui stare insieme divertendosi in maniera sana) offrendo delle opportunità di crescita (attività ludico-ricreative attraverso cui i ragazzi e i bambini hanno imparato giochi e passatempi nuovi e hanno trascorso del tempo insieme imparando le regole della convivenza), con le risorse che il contesto ha potuto offrire (gli spazi del Centro, materiale reperibile nel *compound* a bassissimo prezzo). Ha coinvolto la comunità (genitori, passanti e giovani del *compound* che si sono resi utili nel gestire le varie attività). Non è stato fine a se stesso: il progetto può essere adeguatamente ripreso anche in occasioni future.



Fig. 6 – Con Diego Cassinelli (a destra) e Romance Mbewe (a sinistra), ultimo giorno di Holiday School.

71 Flores d'Arcais G., *Nuovo dizionario di pedagogia*, Ed. Paoline, Torino, 1987, p. 29.

Quest'esperienza fa emergere il ruolo centrale svolto dal contesto, sia per quanto riguarda i tempi e i luoghi, sia con riferimento alle persone coinvolte, dai partecipanti ai collaboratori dello *staff*. Senza aver vissuto nel *compound*, senza aver avuto il tempo e la pazienza di comprendere il contesto che mi circondava, il progetto *Holiday School* non sarebbe stato possibile. Solo una volta conosciuti i reali bisogni, in seguito ad un'osservazione attenta delle persone e del luogo, sono riuscita a cogliere la proposta del progetto, una proposta nata dal contesto.

3.4 Muzungu⁷²: un'esperienza di estraneità

Il periodo trascorso a Bauleni è stato ricco di eventi che hanno messo alla prova non solo le mie competenze educative, ma soprattutto il mio modo di pensare, le mie abitudini quotidiane e la mia sensibilità. Il tirocinio si è rivelato un'avventura a partire dal primo giorno. Nonostante la stanchezza del viaggio, non ho potuto evitare di sbarrare gli occhi lungo la strada, dall'aeroporto al *compound*, ignara di ciò che mi aspettava. Finalmente vedevo coi miei occhi quell'accenno di natura che mi riportava all'infanzia, quel verde e quegli alberi che sognavo dai tempi del "Re Leone" della Disney. L'immaginario di quella natura selvaggia e incontaminata della savana africana con cui ero cresciuta, lasciava il posto a ville spettacolari. Un contrasto assoluto rispetto ai grigi muri, alti, sormontati da filo spinato elettrico e pezzi di vetro colorati, che le circondavano. Lasciato alle spalle l'eccentrico, eccessivo, lusso di quelle case, iniziavamo ad addentrarci lungo la *Leopard Hill Road*, in un insediamento affollato, disordinato, caotico. Leggevo dalla macchina, che procedeva a passo d'uomo, le insegne colorate dei negozi e mi sentivo circondata, osservata da decine di occhi curiosi. I bambini ci seguivano, reclamavano insistentemente le nostre attenzioni, tutti salutavano: "Diego! Diego!" e per la prima volta mi sentii chiamare "muzungu".

⁷² *Muzungu* è una parola swahili, comunemente usata in tutta l'Africa subsahariana, per indicare l'"uomo bianco".

Giunti alla Panjila, ci sistemammo nelle stanze; in quel momento ho conosciuto Romance e Pepe, un volontario australiano che per un breve periodo ha vissuto con me e Luca nella piccola casa colorata. Le prime difficoltà le ho avute proprio all'interno di quelle mura, accessoriate dello stretto necessario. Abituata com'ero alle comodità delle nostre case, mi è servito un po' di tempo a prender mano con l'essenzialità di quell'ambiente. Il primo bagno che ho fatto è stato di acqua fredda, raccolta dentro una bacinella, con un bicchiere mi bagnavo e sciacquavo, attenta a non ingoiare nemmeno un sorso. Già nei primi giorni avevamo imparato, nostro malgrado, a non sottovalutare il *load shadding*, che una volta, a causa della nostra disattenzione, ci aveva lasciati senza acqua. Avevamo capito che era troppo irregolare e discontinuo per fare pronostici sugli orari. Un'altra cosa che oggi ricordo col sorriso sono i momenti del lavaggio dei panni. Io e Luca, per terra, a lavare a mano i nostri vestiti. Mi procuravo diversi tagli ogni volta e mi hanno spiegato, dopo qualche tempo, il sistema migliore per non ferirsi: usare i polsi, nella parte interna, anziché le nocche delle dita. Bambine, molto più piccole di me, eseguivano quel lavoro con un'efficacia che palesava la mia più totale estraneità al lavoro manuale, nonché tutto il mio imbarazzo. La difficoltà maggiore, però, non è stata abituarsi alla vita casalinga, quanto piuttosto alla vita fuori casa. Camminare lungo le strade di Bauleni significava essere al centro dell'attenzione di tutti; continui erano i saluti e, a volte, anche qualche insulto. I bambini spesso si avvicinavano e ci prendevano la mano. Ogni volta che incontravo una bambina, in particolare, prendeva la mia mano fra le sue, e portandola alle labbra, la baciava. Quel gesto mi riempiva di tenerezza e al contempo mi lasciava dell'amaro in bocca. Eravamo i "wazungu"⁷³, odiati e adorati per il colore della nostra pelle. Sentirmi chiamare in continuazione "muzungu" iniziava a starmi stretto. Io ero Francesca e quell'etichetta, determinata dalla mia evidente diversità, mi faceva perdere l'identità, cancellava tutto quello che ero al di là della mia pelle. Non era sempre una passeggiata dover sorridere e prestare attenzione a tutti, capitavano dei giorni meno entusiasmanti, in cui l'umore

73 Plurale di "muzungu".

faticava di più ad adattarsi a tutte quelle attenzioni. Altra cosa invece è stata quella di avere a che fare con l'imprevedibilità di quel contesto. In quei mesi la mia esperienza è stata caratterizzata da tre eventi sconvolgenti.

Il primo risale alla mattina di venerdì 8 aprile. Avevamo scoperto che nella notte qualcuno aveva tentato di entrare nel Centro e tutti erano già molto abbattuti dalla notizia, qualche lavoro di riparazione si sarebbe dovuto fare per rimediare ai danni. L'episodio davvero sconvolgente di quella giornata, però, è stato il ritrovamento di un uomo, suicida, dentro la sua casa proprio dietro allo *Steve Biko S. C.*. Quell'uomo era lo zio di Charity, una giovane ragazza, madre di tre figli che faceva le pulizie per *In&Out of the ghetto*. Mi ha sconvolta la manifestazione di dolore della donna, così disperata e angosciata. Lei urlava, piangeva e diceva cose a me incomprensibili, per via della lingua. Romance, aveva invitato me e Luca ad andare a vedere il cadavere, come facevano tutti, naturalmente ci siamo rifiutati. Nei giorni successivi si era creata una sorta di "accampamento" nei pressi della casa, perché è tradizione che il defunto venga onorato con una veglia che dura alcuni giorni. Questo accaduto mi ha lasciata turbata per qualche giorno, continuavo a pensare a quest'uomo solo, disperato, senza niente e nessuno. Mi sono chiesta cosa stesse pensando nel momento in cui ha compiuto quell'atto fatale. Non c'è risposta, naturalmente. L'alcol e la solidutine gli avevano strappato anche l'ultimo ripensamento. In qualsiasi posto io mi possa trovare, il suicidio rimane per me un demone inspiegabile.

Il secondo evento che ci ha procurato non poca preoccupazione è stata l'epidemia di colera che si era propagata poco dopo il nostro arrivo. Io avevo fatto il vaccino prima di partire, nonostante non fosse obbligatorio. Non esiste vaccino obbligatorio per entrare in Zambia, ma purtroppo, anche in questo caso, la realtà insegna che non si può mai dare nulla per scontato. Venivano distribuiti dei vaccini gratuiti, dopo che l'epidemia aveva mietuto vittime tra i più piccoli. In seguito all'emergenza era cambiato il nostro modo di approcciarci con le persone, eravamo i primi a consigliare ai bambini di non stringere le mani altrui, oltre che a lavarsi bene le proprie. Una volta Diego disse che detestava dover usare l'Amuchina gel per le mani, dopo

aver interagito con le persone. In effetti quell'atteggiamento che lasciava intendere una repulsione, scatenava in noi dei sensi di colpa, sebbene giustificato dalle circostanze.

Infine, un ultimo evento su tutti aveva sconvolto non solo la nostra *routine*, ma quella dell'intero *compound*. Martedì 19 aprile si sono scatenate in diversi *compounds* di Lusaka delle rivolte che manifestandosi in gesti di criminalità e violenza. Alcuni negozi di cittadini stranieri, non zambiani, sono stati assediati e saccheggiati. Nel giro di ventiquattro ore persone innocenti hanno perso tutto il lavoro di una vita e sono rimaste senza di che vivere. Motivo scatenante e capro espiatorio di quell'evento era stata la notizia, infondata, del coinvolgimento della comunità degli stranieri rifugiati, congolesi e ruandesi, in una serie di efferati omicidi che avvenivano ormai da qualche tempo nei territori dei *compounds*. La ragione più plausibile, tuttavia, di quella manifestazione di rabbia era riconducibile alla situazione attuale difficile dello Zambia. Il calo del dollaro ha causato delle forti difficoltà tra la popolazione, perché mentre il costo della vita aumenta, gli stipendi rimangono invariati e le persone già in difficoltà, come quelle che vivono nei *compounds*, arrivano a livelli veramente estremi di sopravvivenza. Senza contare il fatto che il *load shedding* è ogni giorno sempre più pressante, mandando in rovina tante piccole imprese. Quel giorno siamo stati costretti alla fuga e, ospitati da alcuni amici di Diego, quella notte, abbiamo dormito come rifugiati, con le poche cose che avevamo preso la mattina, uscendo dalla Panjila, senza sapere cosa ci avrebbe aspettato quel giorno. Tutti i nostri averi erano rimasti in casa, a Bauleni. Non ho avvisato nessuno dell'accaduto per non destare inutili preoccupazioni, almeno non prima di aver avuto notizie certe sulla gravità degli avvenimenti. Ho vissuto momenti di vera paura, ero tesa, non del tutto consapevole dei pensieri e delle emozioni che mi pervadevano. Penso che non dimenticherò mai quel giorno. Nel giro di ventiquattro ore la situazione era tornata alla "normalità". Un bambino molto piccolo era morto, caduto dalla schiena della madre mentre fuggiva lontano dai lacrimogeni, dagli spari e dalla folla impazzita. Il giorno dopo abbiamo chiesto ai nostri ragazzi cosa ne pensassero di ciò che era

accaduto, nessuno ha avuto qualcosa da dire.

In un primo momento sono rimasta delusa dalla reazione dei ragazzi, come il resto degli abitanti del *compound*, sembrava avessero archiviato l'accaduto nell'omertà. Successivamente mi sono chiesta sulla base di quali conoscenze potessero costruirsi un giudizio critico al riguardo. Effettivamente come potevo considerarli omertosi, se non erano in grado di cogliere la portata e le ragioni di quell'evento? Forse, più di ogni altra cosa, quest'"incapacità riflessiva" rappresenta il vero disagio dei giovani di Bauleni. Appare quindi chiaro quale debba essere l'obiettivo ultimo del fare educazione: rendere l'utenza autonoma, capace di analizzare la propria esperienza e di prendere decisioni sulla propria vita al fine di raggiungere la Felicità.

Noi educatori abbiamo l'obiettivo ultimo di renderci "inutili", cioè di non essere più indispensabili alla causa, avendo fornito la persona di tutti gli strumenti necessari atti a liberarla dai giudizi esterni, della società e della cultura corrotta, che ci vogliono vuoti e schiavi.

In conclusione, quest'esperienza, vissuta a diretto contatto con la realtà in cui ero completamente immersa, ha portato i suoi frutti non solo nell'arricchire e rinforzare le mie competenze educative, ma ha dimostrato a me stessa quanta forza d'animo io possieda. Nel film *I diari della motocicletta*⁷⁴ il protagonista, Ernesto Guevara, dice: "quel vagare senza meta per la nostra maiuscola America, mi ha cambiato più di quanto credessi", ed è stato così anche per me. Da un tirocinio ne ho tratto un insegnamento di vita che mi accompagnerà per sempre.

74 *I diari della motocicletta*.. Dir. Walter Salles. Con Gael Garcia Bernal e Rodrigo de la Serna. South Fork Pictures Production, 2004.

Conclusione

L'obiettivo della tesi era quello di analizzare, nella ricerca qualitativa in educazione, il ruolo del contesto. Questa analisi è stata svolta, affiancando alla mia esperienza di tirocinio, un lavoro di ricerca bibliografica su questo tema specifico.

Analizzando le tre metodologie di ricerca qualitativa della triangolazione, della ricerca-azione (RA) e del metodo narrativo, ho appreso che in generale, un'adeguata ricerca richiede un atteggiamento di flessibilità rispetto al fenomeno studiato e alle numerose varianti di cui può essere caratterizzato. In educazione non può esservi generalizzazione, perché ogni evento educativo è unico, nonché in stretto rapporto al contesto specifico in cui avviene.

In primo luogo si evince che in educazione attraverso una metodologia qualitativa, sia possibile comprendere il fenomeno educativo, caratterizzato da una notevole complessità. Ciò dovuto al fatto che l'oggetto di studi di una ricerca in educazione e fine ultimo della prassi educativa è la "relazione", fenomeno assai variabile.

Dalla bibliografia studiata, emerge che la ricerca-azione è una metodologia che tiene in grande considerazione il contesto. Il suo approccio *olistico* al problema favorisce una considerazione a tutto tondo del fenomeno e quindi non può prescindere dall'analisi del territorio. La RA considerare anche aspetti cognitivi come quelli relazionali legando così il ricercatore in un coinvolgimento nel contesto e nelle azioni, da cui si lascia addirittura mettere in discussione, per meglio comprendere il caso.

Del metodo narrativo ciò che risulta interessante, è il contatto diretto che ha questo genere di ricerca con il contesto. Infatti, le informazioni rilevabili attraverso questa metodologia arrivano direttamente dagli attori coinvolti, i quali, vivendo immersi nel contesto, ne riportano una serie preziosissima di informazioni. Questa metodologia inoltre si presenta essa stessa come prassi educativa per la valenza "di cura" che produce nell'utente quando

scrive di sé e della propria vita. Come sottolineato da Laura Formenti⁷⁵, anche in questo caso il contesto ricopre un ruolo fondamentale e l'educatore deve porre molta attenzione a non manipolarne sia gli aspetti fisico-percettivi che quelli relazionali. A questi ultimi è necessario dedicare ulteriore attenzione per non compromettere il fine ultimo della ricerca.

L'approccio partecipato-euristico è di rilevante importanza in questo mio elaborato per lo spazio che dedica all'analisi del contesto, precedente alla stesura del progetto. Infatti, esso non avrebbe luogo se non emergesse dal contesto stesso il bisogno di apportare un intervento educativo. Il contatto con l'ambiente e i suoi attori è determinante in un'ottica di progettazione non calata dall'alto, imposta, bensì frutto di un attivo e partecipato studio dei bisogni, delle risorse, dei vincoli e delle problematiche che emergono dall'ambiente in cui si va ad operare. Come ci ricorda John Dewey ogni teoria nasce necessariamente dalla prassi⁷⁶. La validità di ogni ricerca, di ogni progetto si ricava dal suo rapporto con la realtà. Più uno studio è legato al contesto e nasce direttamente da esso, più risulterà adeguato, concreto, legittimo.

Della mia esperienza di tirocinio ho cercato di far emergere l'incompatibilità fra un approccio progettuale partecipato-euristico e la possibilità di realizzare un progetto che non ha origine direttamente dal contesto in cui andrà ad inserirsi. Ho voluto paragonare il progetto iniziale, ipotizzato, con quello realizzato a Bauleni per mettere in luce quanto il secondo fosse perfettamente adeguato ed inserito rispetto al contesto d'azione.

In conclusione, l'esperienza mi ha insegnato che il contesto ricopre un ruolo indispensabile nel produrre un intervento educativo efficace. Non è pensabile ipotizzare un progetto senza partire dalle necessità che da esso scaturiscono. Il contesto è la cultura, la collettività, l'ambiente di vita da cui esperire educazione. I progetti sviluppati a priori, senza un'analisi approfondita del territorio in cui si inseriscono, sono falsi e irrisonanti. La validità di un intervento risiede nella sua adesione alla realtà.

⁷⁵ L. Formenti, *La storia che educa. Contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa*, Guerini Scientifica, Milano 2002, pp. 68-70.,

⁷⁶ Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1950, p. 9.

Bibliografia

- Aluffi Pentini A., *La ricerca azione. Motore di sinergia tra teoria e prassi*, Pitagora Editrice, Bologna, 2001.
- Brandani W., Tomisich M., *La progettazione educativa*, Carrocci Faber, Roma 2005
- Brunod M., d'Angella F., Orsenigo F., *Elementi di progettazione dialogica*, Inserto 2, Rivista Animazione Sociale, 1998
- Corsi M., *Come pensare l'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997.
- De Landsheere G., *Introduzione alla ricerca pedagogica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1973.
- Demetrio D., *Micropedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Demetrio D., *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano 1996.
- Devoto G., Oli G. C., *Vocabolario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 1987
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1971
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1950.
- Fante J., *Chiedi alla polvere*, Einaudi, Torino, 2004.
- Flores d'Arcais G., *Nuovo dizionario di pedagogia*, Ed. Paoline, Torino, 1987.
- Formenti L., *La storia che educa. Contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa*, Guerini Scientifica, Milano, 2002.
- Ganapini F. I., Cassinelli D., *Sulla strada con. Vite di strada e strade di vita nei Sud del mondo*, Infinito ed., Formigine (Mo), 2013
- Lejeune P., *Il patto autobiografico*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Morin E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze 2014 (ristampa).
- Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997.

- Parente M., *La ricerca-azione in pedagogia*, Pitagora Editrice, Bologna 2004
- Rossi C., *Triangolazione metodologica e qualità del dato*, Franco Angeli, Milano, 2015
- Rousseau J. J., *Emilio*, Armando Armando ed., Roma, 1981.
- Sorzio P., *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, Cleup, Padova, 2002
- Zanniello G., *Una possibile integrazione tra la sperimentazione classica e la ricerca-azione*, in C. Scurati e G. Zanniello (a cura di), *La ricerca-azione*, Tecnodid, Napoli 1993, p.16. Cfr. tutto il contributo
- Zingarelli N., *Lo Zingarelli 2000. Vocabolario della lingua italiana, XII edizione*, Zanichelli, Bologna, 1999.