La parola dei professionisti dell'educazione: un'esperienza di Ricerca Azione Partecipativa sul fenomeno dei comportamenti antisociali degli adolescenti[*]

Pascal Perillo, Maria Romano, Martina Ercolano[**]

Riassunto

All'interno di una cornice paradigmatica che pensa l'indagine scientifica come azione comunitaria di elaborazione di nuove conoscenze a partire dagli attori che abitano i contesti reali dell'educazione, l'articolo presenta alcuni aspetti che emergono da una Ricerca Azione Partecipativa condotta nell'ambito del PRIN RE-SERVES – La ricerca al servizio delle fragilità educative (2019-2023). L'obiettivo della ricerca è indagare la rappresentazione che i professionisti coinvolti hanno dell'adolescente antisociale, focalizzando l'attenzione sulle pratiche educative che agiscono per gestire pedagogicamente il fenomeno. In questo senso, viene delineato il legame che unisce intenzionalità, riflessività e conoscenza quali dimensioni fondanti l'agire educativo professionale. In particolare, il focus group è stato lo spazio privilegiato per potenziare la tensione euristica della parola, nella direzione della valorizzazione del dialogo, inteso come dispositivo riflessivo e trasformativo.

Parole chiave: *riflessività; dialogo; trasformazione; focus-group; pratica educativa.*

The word of educational professionals: an experience of Participatory Action Research on the phenomenon of adolescent antisocial behaviour

Abstract

Within a paradigmatic framework that thinks of scientific inquiry as a community action of elaborating new knowledge from the actors who inhabit the real contexts of education, the article presents some aspects that emerge from a Participatory Action Research conducted within the PRIN RE-SERVES – Research at the Service of Educational Fragility (2019-2023). The objective of the research is to investigate the represen-

* Il contributo è frutto di un lavoro di elaborazione congiunta da parte dei tre autori, tuttavia possono essere attribuiti a Pascal Perillo il § 1, a Maria Romano il § 2, a Martina Ercolano il § 3.

** Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli (Italia).

Civitas educationis, a. XI, n. 2, dicembre 2022 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9788857599533 • DOI: 10.7413/2281-9568044
© 2022 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

tation that the professionals involved have of the antisocial adolescent, focusing on the educational practices that act to pedagogically manage the phenomenon. In this sense, the link between intentionality, reflexivity and knowledge as the foundational dimensions of professional educational action is outlined. In particular, the focus group was the privileged space to enhance the heuristic tension of the word, in the direction of enhancing dialogue, understood as a reflexive and transformative device.

Keywords*: reflexivity; dialogue; transformation; focus-group; educational practice*

1. La RAP: un modello trasformativo ed emancipativo di fare ricerca e azione educativa

In forza della natura diffusa dell'educazione, che in chiave fenomenologica connota l'esperienza umana nei suoi tratti fondativi (Bertolini, 1988), i professionisti che operano in tale ambito sono portatori di una cultura dell'educazione – fatta di immagini, riti, linguaggi, etc. – che spesso agisce in maniera latente, senza che il soggetto ne sia pienamente consapevole. A differenza dell'educazione naturale, che si dà spontaneamente, l'educazione professionale, connotandosi come prassi teleologicamente orientata implicante precise forme di intenzionalità, necessita di essere pensata e progettata. Al professionista dell'educazione è pertanto richiesto di sviluppare capacità ermeneutiche e di decodifica delle situazioni che passano anche attraverso la revisione critica dei propri paradigmi di riferimento e della propria storia di formazione.

Nell'ambito dell'agire educativo, la capacità di "pensarsi educatori" (Perillo, 2012, 2010) è direttamente collegata a quell'intenzionalità che consente alla pratica educativa di emanciparsi dal senso comune e dal ritualismo dell'abitudine, per connotarsi come prassi volta alla trasformazione dei soggetti e dei contesti. L'intenzionalità intesse un legame costitutivo con il processo di costruzione della conoscenza che si dà nell'azione attiva del soggetto: "a partire dalla categoria di intenzionalità si evince una diversa interpretazione della conoscenza (nel senso che non si tratta di una conoscenza "oggettiva" rappresentativa del mondo, con pretese di validità generale, "corretta" e "giusta"), interpretazione che ha delle ricadute significative sul modo di "leggere", di progettare e di agire l'esperienza educativa" (Bertolini, 2006: 10).

La centralità attribuita al soggetto da molta pedagogia contemporanea – nelle sue plurali articolazioni paradigmatiche, epistemologiche e metodologiche – ha comportato un ripensamento delle strategie di ricerca qualitativa in educazione che ha determinato la valorizzazione di tutte quelle forme di indagine che coinvolgono i contesti e i soggetti reali dell'educazione. A partire dalla seconda metà del Novecento si è sviluppato un nuovo modo di intendere la ricerca, democratica e partecipativa, che rilegge il rapporto tra scienza e quotidianità attraverso lo sviluppo di una rinnovata coscienza

epistemologica che riconosce il "carattere pratico della realtà" e i processi euristici che in essa prendono corpo (Corbi & Perillo, 2014).

È all'interno di tale cornice paradigmatica che, nell'ambito del PRIN *RE-SERVES – La ricerca al servizio delle fragilità educative*, si colloca il contributo dell'Unità di Ricerca napoletana. Tale unità concentra la sua attenzione sui comportamenti antisociali degli adolescenti, un fenomeno di stringente attualità, non solo per il territorio campano, anche alla luce dell'emergenza pandemica da Covid-19 che ha esacerbato vecchie fragilità e prodotto nuove emergenze educative. Collocandosi all'interno di un quadro epistemologico e metodologico che pensa l'indagine scientifica come un'azione comunitaria di elaborazione di nuove conoscenze a partire dalla partecipazione degli attori che abitano i contesti dell'educazione, le attività di ricerca dell'UdR napoletana procedono secondo le coordinate metodologiche della Ricerca Azione Partecipativa (RAP) (Reason & Bradbury, 2008), intesa come spazio di ricerca e formazione che valorizza la funzione attiva dei partecipanti e interpreta il ruolo del ricercatore come facilitatore di processi di trasformazione e autoconsapevolezza.

Dal punto di vista operativo, questo si traduce in un ciclo di ricerca che prendendo avvio dall'esplorazione del contesto, passa per la produzione di conoscenza circa il fenomeno indagato e punta alla trasformazione della realtà empirica. A partire da tale impostazione, i partecipanti alla ricerca vengono considerati quali ricercatori che, insieme ai ricercatori di professione, indagano un dato fenomeno: l'obiettivo è far parlare la pratica professionale per produrre una conoscenza situata, che derivi dall'esperienza e che sappia ritornare sull'esperienza per reinterpretarla e modificarla. Mettendo in discussione ogni forma di autorità epistemica totalizzante, la RAP consente ai ricercatori di professione di distanziarsi, esercitando forme di vigilanza epistemologica, da procedimenti di ricerca che reiterano la scissione tutta occidentale tra pensiero e azione e ai partecipanti di vedere riconosciuta la propria capacità di elaborare conoscenza, in rispondenza a un'idea di professione educativa che si declina come attività di ricerca in situazione.

Superando i limiti dell'opposizione oggetto/soggetto della ricerca, la RAP si pone come spazio di convergenza fra teoria e pratica, che interpreta come inscindibilmente legate, e che tiene insieme in un circolo ricorsivo e riflessivo, integrando l'indagine, propria della razionalità del pensiero; il coinvolgimento, che fa leva sui significati del sentire; e l'agire, attraverso cui punta alla trasformazione della realtà (Orefice, 2006; Del Gobbo, 2009, 2018). La RAP è dunque un dispositivo di ricerca che intercetta la sensibilità epistemologica contemporanea che, emancipandosi dal retaggio scientista ancora diffuso a inizio dello scorso secolo, coglie la natura situata dei processi di produzione del sapere e legge l'educazione come un sapere di tipo riflessivo che si sviluppa nella e sulla prassi delle azioni educative. Si tratta di un percorso euristico che implica forme di decostruzione, costruzione e ricostruzione che passano per processi di natura riflessiva e metariflessiva attraverso i quali il soggetto rilegge le situazioni in cui è

implicato e il modo in cui le interpreta (Schön, 1993; Mezirow, 2003). In questo senso, tentando di incanalare la spinta verso la trasformazione dei contesti e la tensione metateorica del discorso pedagogico, la RAP "si caratterizza per la sua duplice dimensione di ricerca critico-riflessiva che è propria dell'indagine pedagogica e di intervento *in itinere* nello specifico fenomeno sociale" (Guetta, 2004: 109).

Dopo la prima annualità di ricerca dedicata alla revisione sistematica della letteratura (Chello *et. al.*, 2021), durante il secondo anno sono state avviate le attività con i partecipanti. In particolare, queste hanno coinvolto 15 insegnanti della scuola secondaria di secondo grado e 15 educatori appartenenti a 6 scuole secondarie di secondo grado e a 6 servizi educativi e culturali delle città di Napoli e Avellino. L'obiettivo della ricerca è indagare la rappresentazione che i professionisti dell'educazione coinvolti hanno dell'adolescente antisociale, focalizzando l'attenzione sulle pratiche educative che agiscono per gestire pedagogicamente il fenomeno, con il fine di acquisire livelli di consapevolezza utili alla progettazione di interventi educativi capaci di rispondere alle criticità individuate. Più precisamente, gli obiettivo sono:

1. far emergere i modi attraverso cui una certa comunità educativa concepisce i fenomeni oggetto dell'indagine (i comportamenti antisociali, aggressivi e violenti degli adolescenti) e, conseguentemente, le coordinate epistemologiche e metodologiche adottate per agire educativamente rispetto a quei fenomeni;
2. costruire le condizioni affinché tutti gli attori sociali coinvolti nella ricerca possano esercitare il pensiero riflessivo sugli assunti di fondo e sulle declinazioni concrete delle pratiche educative agite in situazione;
3. addivenire a una piena consapevolezza delle prospettive di significato adottate per agire educativamente e a una loro eventuale trasformazione o alla costruzione di modelli azionali alternativi.

Recuperando nell'orientamento alla trasformazione la tensione politica che innerva la pratica educativa, la RAP apre uno spazio di costruzione della conoscenza per mezzo della riflessione, quale dispositivo utile alla revisione critica dei modi del pensare e del pensarsi: in questo senso, il sapere educativo emerge e si evolve mediante azioni riflessive tese a interpretare i problemi che emergono dall'esperienza al fine di risolverli. La postura riflessiva consente di cogliere il nesso che lega la formazione con le determinazioni etiche e valoriali del reale: essendo il momento della teorizzazione contestuale a quello dell'azione, nella pratica educativa la dimensione di senso viene messa in situazione, progettata e quindi intenzionata. Pertanto, considerare il professionista dell'educazione come professionista riflessivo implica la necessità di supportarne la formazione e lo sviluppo professionale in modo tale da renderlo "consapevole degli *occhiali* con cui guarda fuori e dentro di sé e disponibile a metterli in discussione e a modificarli,

interrogando e lasciandosi interrogare dalle esperienze in cui è coinvolto, dai colleghi e dai contesti di lavoro, dagli stessi soggetti educativi con cui opera" (Contini *et. al.*, 2014: 11).

Viene dunque proposta un'epistemologia riflessiva e trasformativa delle pratiche educative professionali che trova nella riflessività il suo principio regolatore e nella possibilità di trasformazione l'orizzonte verso cui muovere. In questo senso, la tensione questionante che anima la riflessione epistemologica in educazione, la quale si connota come riflessività radicale sul senso e sulla natura del sapere pedagogico, viene ricondotta ai contesti, all'azione del singolo professionista inteso come soggetto epistemico produttore di conoscenza. La pratica educativa professionale è intesa come azione intenzionata che non si dispiega in una funzione applicativa di teorie o protocolli di azione, pertanto si delinea la configurazione di una professione educativa che deve sostanziarsi di una competenza riflessiva che si traduce nella produzione di forme di conoscenza situata che sappiano decostruire gli impliciti che contribuiscono a definire le situazioni educative (cfr. Fabbri *et. al.*, 2008; Striano *et. al.*, 2018).

Interpretando l'educazione come priva di vincoli dogmatici, la riflessività si connette con il principio di libertà che, per sua natura, muove nella direzione del conoscere: "libertà da" vincoli, condizionamenti, routine e "libertà di" acquisire risorse, di conseguire capacità, di realizzare se stessi sono condizione necessaria per l'esercizio di una azione educativa che sia "'azione sensata', secondo la forma più autentica di *libertà* e per intrinseca relazione tra l'intenzionalità e la motivazione" (Elia, 2016: 69). L'esercizio della professione educativa è quindi collegato alla libertà del potersi pensare, riflessivamente e proiettivamente, come soggetto attivo della propria formazione e, dunque, come professionista capace di orientare il proprio agire in modo intenzionale.

2. Il Focus Group fra ricerca e formazione: pensiero, parola, significato

"Nessuna cosa è dove la parola manca". L'ultimo verso della poesia *Das Wort* di Stefan George – poi ripreso da Heidegger nei suoi saggi di ermeneutica (Coletti, 2003) – descrive attraverso il registro lirico la funzione poietica del linguaggio, quale dispositivo funzionale alla costruzione e all'interpretazione della realtà: affinché le cose 'esistano' è necessario che abbiano un nome: come se l'atto del nominare conferisse all'esperienza lo statuto di realtà. La nominazione, in effetti, è un processo che rende possibile comprendere e discutere l'esperienza che resta altrimenti non comunicabile, conchiusa in sé, irriconoscibile. Nella sua dimensione ontologica, la parola si qualifica come congegno formativo che permette al soggetto di svilupparsi secondo la sua propria natura e individualità; e, contestualmente, come dispositivo epistemologico che produce forme di conoscenza. In questo senso, la narrazione, dimensione fondativa dell'*hu-*

manitas, costituisce il modo attraverso cui gli individui costruiscono il mondo e interpretano se stessi. Trasversale a tutte le società, sia quelle orali sia quelle alfabetiche, attraverso la narrazione l'uomo attribuisce senso al proprio esperire e delinea le coordinate interpretative di eventi e azioni a partire dalle quali realizza forme di conoscenza che orientano il suo agire (Striano, 2005). L'epistemologia contemporanea riconosce alla scienza una vocazione imprescindibilmente narrativa. Infatti, insieme alla complessità, Cambi individua proprio nella narrazione il nuovo paradigma dei saperi: "l'importante è riconoscere questa funzione complessa del narrativo […] e risvegliare così un'immagine dei saperi più vicina alla ricerca attuale, meno dualistica e demarcante, più dialettica al tempo stesso e – pertanto – più critica" (Cambi, 2005: 20). A partire dagli anni Cinquanta del Novecento, la metodologia della ricerca pedagogica ha iniziato a valorizzare le tecniche di rilevazione dei dati che si avvalgono dell'interazione del gruppo come principale risorsa, come i Focus Group (FG), nell'ambito dei quali i partecipanti sono considerati protagonisti della ricerca e non mere fonti d'informazione.

Il FG è un'intervista di gruppo condotta da un moderatore, generalmente coadiuvato da un osservatore, che si delinea come una tecnica di esplorazione qualitativa utile per indagare un tema e come strumento in grado di operazionalizzare l'intersoggettività (Trinchero, 2002; Zammuner, 2003; Albanesi, 2004). Esso costituisce quindi uno spazio conversazionale (Oddone & Maragliano, 2016) che consente ai ricercatori di acquisire dati e ai partecipanti di costruire conoscenza e sviluppare forme di consapevolezza: ciò che permette al FG di svolgere la doppia funzione di ricerca e formazione è il fatto che esso si costruisca attraverso il dialogo, basandosi prevalentemente (anche se non esclusivamente) sul linguaggio verbale. Il dialogo è lo spazio del confronto tra idee, soggetti, credenze: "stare nel dialogo declassa ogni dogmatismo, supera il conflitto e dà corpo all'incontro come riconoscimento dell'altro e intesa costruttiva" (Cambi, 2021: 63). L'uomo attribuisce significato agli eventi attraverso le parole che usa per descriverli: le parole e le frasi acquistano significato in relazione ad altre parole e ad altre frasi, il linguaggio è quindi uno strumento creato dall'uomo che ha significato solo all'interno del contesto in cui viene utilizzato. Esso si caratterizza come evento connotato da un carattere partecipativo fondante: prende forma attraverso un processo di tipo transazionale di cui fanno parte tutti gli attori compartecipi e in cui l'attività di ciascuno viene modificata dalla partecipazione. È in questo senso che il linguaggio è comunicazione e si afferma come "forma di azione" intenzionale, negoziale, la cui ricerca di significato è scandita dalla co-costruzione di significati (Dewey, 1973). È in tale processo che si gioca il ruolo attivo del soggetto come costruttore di conoscenza per mezzo del quale ciascuno – insieme a tutti – concorre a definire la propria identità, i rapporti con gli altri e il modo in cui interpreta la realtà. Nel dialogo, dove la parola è 'prassi', si attivano dinamiche riflessive e meta-riflessive con funzione trasformativa, capaci di sostenere forme di consapevolezza sul modo in cui si interpretano i fenomeni.

Nella parte di ricerca di cui si riferisce nel presente articolo, il FG – al quale nel corso dell'intero progetto sono stati affiancati altri strumenti d'indagine, fra cui le interviste – è stato inteso come uno spazio dialogico-riflessivo dove co-costruire conoscenza sul problema posto ad oggetto, i comportamenti antisociali degli adolescenti, attraverso la voce dei professionisti dell'educazione coinvolti: il dispositivo dialogico è stato quindi utilizzato nella sua valenza narrativo-cognitiva (Bruner, 1997) ed emancipativa (Freire, 1971) per attivare processi di coscientizzazione e di empowerment.

In linea con l'impostazione metodologica che orienta i lavori, i partecipanti sono stati coinvolti fin dalla fase di impostazione del problema che, secondo la logica della transazione deweyana, si configura come un processo di *inquiry* (Dewey & Bentley, 1974; Dewey, 1973). Per sfuggire a determinazioni aprioristiche, nel corso della seconda annualità sono stati condotti due FG volti a costruire il *repertorio delle categorie* e il *repertorio delle pratiche educative* per indagare sia la rappresentazione che i partecipanti hanno dell'adolescente antisociale, sia le finalità sottese alle azioni che implementano per gestire pedagogicamente il fenomeno (Romano, 2022). La costruzione del repertorio delle categorie sottende il riconoscimento del significato come dimensione fondante il lavoro educativo: proprio per la sua natura processuale, l'educazione è sempre un fatto di significati e chi fa educazione non può non confrontarsi con la questione del senso. L'evento educativo si caratterizza infatti come uno sforzo continuo, situazionato e consapevole di costruzione di significati da parte di chi educa e di chi viene educato, entrambi esistenzialmente implicati in quello stesso evento (Bertolini, 2006). Conseguentemente, repertoriare le pratiche ha inteso riconoscere il legame fra pensiero e azione nella consapevolezza che il modo in cui il soggetto interpreta i fenomeni determina il modo in cui sceglie di rispondere a questi: l'educazione è azione pensata e intenzionata a partire da motivazioni, valori e fini. Nella fattispecie, si tiene conto del fatto che tali pratiche prendono forma e si sviluppano in contesti che si configurano come Comunità di Pratica (Wenger, 2000) che richiedono di essere riconosciute in quanto tali e coltivate dagli attori che ad esse danno vita in maniera spontanea.

Il richiamo alla fenomenologia, nel testo ripreso in più parti, non è in contraddizione rispetto alla cornice paradigmatica presentata, ma muove nella direzione del superamento dei confini del sapere pedagogico nella consapevolezza che la complessità del reale necessità di sguardi plurali per essere interpretata. Dunque, considerare la dimensione costruttiva e relazionale della conoscenza e, al contempo, i significati soggettivi derivanti dall'azione ermeneutica degli attori sociali costituisce una scelta epistemologica che intende valorizzare la postura problematizzante rispetto all'esperienza, la ricerca del significato degli eventi, la negazione delle concezioni dogmatiche della scienza per arrivare a un'idea di educazione come sapere teorico-prassico che si dà nei significati intersoggettivi che assumono le azioni implementate. L'interesse euristico della ricerca presentata non

è, dunque, verso il costrutto di antisocialità, ma verso le sue declinazioni specificate nell'esperienza. Pertanto non è stata data una forma apriori al fenomeno, ma la rappresentazione di questo è stata costruita attraverso le diverse soggettività che compartecipano al processo. E dunque: quali parole vengono usate per raccontare l'adolescente antisociale? Quali sono i vissuti esperienziali connessi a tale fenomeno? Nello spazio del dialogo si racconta e si riflettere sulla propria soggettività, imparando "ad utilizzare quel magma pulsante che è la propria vita emotiva e affettiva, consapevole e non" (Biffi, 2014: 130): il soggetto in questo modo si sperimenta sia sul terreno dell'esperienza sia in riferimento al suo vissuto personale, sviluppando un'identità narrativa che si avvale dell'apporto delle idee, delle emozioni e della memoria anche collettiva.

All'interno dello spazio dialogico prende corpo quel processo di definizione dell'identità, personale e professionale che è parte costitutiva della formazione: "è solo una riflessività narrativa a consentire una chiarificazione a se stessi e una acquisizione di consapevolezza dei cambiamenti e delle nuove scelte possibili da compiere" (Besozzi, 2005: 43-44). La conoscenza viene quindi intesa come eminentemente narrativo-riflessiva: origina e prende corpo nella trama delle relazioni che le parole tessono, intrecciano, cuciono attraverso il dialogo che apre alla riflessione e che consente al soggetto di diventare consapevole del modo in cui guarda il mondo e interpreta i fenomeni. Il FG valorizza evidentemente il rapporto fra costruzione della conoscenza e formazione che si esprime nell'esercizio della riflessività, quale dispositivo che rende il soggetto atto a gestire la complessità e l'incertezza che anima le situazioni educative.

In questo senso, quindi, l'obiettivo della ricerca è quello di restituire alla riflessione pedagogica quella parte del lavoro educativo, spesso latente, che riguarda il modo in cui si interpretano i fenomeni, si costruiscono i problemi e si risponde a questi, per consentire al professionista dell'educazione di ritrovare il senso delle azioni educative, indagandone il perché e il come, affinché possa acquisire la capacità/libertà di ripensarsi nelle pratiche e oltre le pratiche in un processo di formazione continua.

3. L'adolescente antisociale? Interpretazioni di una comunità di ricerca

La ricerca ha inteso innanzitutto rilevare quale significato viene attribuito alle parole "adolescente", "antisociale" e "bisogno" da parte degli educatori e degli insegnanti che fanno parte della comunità di ricerca. Si è inteso, cioè, dare voce ai professionisti dei servizi educativi territoriali (formali e non formali) del centro urbano di Napoli e della sua periferia e della provincia di Avellino.

La comprensione della distanza tra ciò che è e ciò che può diventare passa dalla rete di soggetti che a vario titolo si occupano della crescita delle persone e della loro educazione: famiglia, scuola e territorio. Nel corso della

fase di passaggio dall'età infantile a all'età adulta, avvengono due importanti processi di costruzione: identità e progetto di vita. In questo senso, c'è chi ritiene che occorra guardare al giovane pensandolo adulto. Lo scambio di informazioni, l'apertura del dialogo tra le persone che fanno rete intorno agli adolescenti permette alla ragazza e al ragazzo di vedere e riconoscere in sé delle possibilità in ragione del confronto costante con figure adulte che hanno una visione reale e consapevole delle sue capacità (cfr. Ulivieri, 2012). Capacità anche intese come un insieme di opportunità tra le quali poter scegliere e agire (Nussbaum, 2012). Da questo punto di vista, la *mission* dell'educazione non può essere stabilita apriori, ma diviene oggetto costante di discussione da parte dell'équipe e ciò può realizzarsi solo mediante l'apertura al dialogo e alla partecipazione inclusiva e transdisciplinare, in linea con un approccio formativo di tipo democratico (Dewey, 1970). E il concetto – ma sarebbe meglio dire il progetto – di alleanza educativa ha le sue radici proprio nel valore fondamentale della democrazia.

Alla luce dell'impostazione teorica e metodologica sopra descritta, la volontà di costruire una comunità di ricerca ha orientato il gruppo di ricercatori sulla scelta di strategie di ricerca pedagogica e di autoformazione narrativa volte a rendere il rapporto tra i partecipanti altamente generativo e propulsivo di significati derivati dalla pratica professionale e dalle rappresentazioni personali, a sostegno dell'interpretazione del processo di costruzione sociale dell'antisocialità attribuita alla fascia d'età adolescenziale. Per una gestione competente della pratica educativa in situazione, come sostiene Baldacci (2013), è fondamentale che la teoria pedagogica si lasci affiancare e influenzare dalla cultura pedagogica, ossia da quel sapere – che possiamo definire pedagogia popolare – che si colloca in uno stadio intermedio tra quello formale e quello derivato dal senso comune. Stiamo parlando di una pedagogia, quella popolare, costituita da credenze e "mentalità" frutto del personale processo di socializzazione e di inculturazione che consente all'educatore socio-pedagogico e all'insegnante di governare, in maniera quasi naturale, l'incertezza e l'indeterminatezza che caratterizza la scena educativa. È evidente che durante la pratica è limitato il ricorso esplicito e riflessivo alla teoria.

> La pedagogia formale può influire veramente sulle pratiche educative solo nella misura in cui riesce a modificare la pedagogia popolare dell'educatore – o meglio la sua cultura pedagogica – e a formare in lui un nuovo senso comune dell'agire educativo, ristrutturando il suo sistema di credenze e i suoi abiti mentali (*Ibid*.: 24).

L'abito mentale descrive la regolarità delle disposizioni d'azione di un soggetto e, fondandosi su tratti psicologici e culturali, ne orienta il giudizio, il pensiero, le percezioni e l'atteggiamento. In questo senso è necessario riconoscere che l'agire educativo professionale si fonda su teorie manifeste e conoscenze tacite, derivate dalla pratica comune (Polanyi, 1979). La capacità di "pensarsi educatori" (Perillo, 2012), riprendendo le parole di

Mezirow (2003), evidenzia il bisogno di capire le esperienze, "capirle" per metterci nella condizione di agire efficacemente. Schön (1993) fa luce sulla pratica quotidiana dell'educatore, sulle capacità che mostra in situazione e sui giudizi di valore che è portato a esprimere, pur senza essere in grado di definire esattamente le regole e le procedure sottese a quell'agire. È in tal caso necessario sottolineare l'importanza di interpretare l'agire educativo come problematico contesto di ricerca in azione. È a partire dall'organizzazione razionale della continuità significativa tra le esperienze e dalla loro ridescrizione che la pratica diviene generativa di saperi scaturiti, dunque, non dall'intuizione e dall'immediatezza, bensì da un momento razionale e riflessivo (Dewey, 1949).

L'esigenza del gruppo di ricerca di approfondire la riflessione sui materiali raccolti nella prima fase della ricerca (Carta dei servizi e Piano triennale dell'offerta formativa) e sugli aspetti latenti della pratica educativa, motiva la scelta del FG, discussione gruppale tra persone con esperienze pressoché analoghe, quindi testimoni del fenomeno oggetto dell'indagine. I partecipanti sono chiamati a riflettere su esperienze che hanno in comune e che fanno parte della loro vita quotidiana. Lo scambio, i rapporti di potere, l'influenzarsi e il sollecitarsi vicendevolmente, favorisce la raccolta di informazioni più approfondite su temi complessi come quello multidimensionale dell'educare. L'osservazione del processo di produzione di significati nell'ambito di una comunicazione intragruppale consente al moderatore/ricercatore di cogliere la natura negoziata delle risposte e dei racconti emersi (Acocella, 2008).

L'interazione sociale (o discorsiva) tra i componenti del gruppo si articola a partire dalla traccia, strumento al servizio di questa tecnica. I professionisti dell'educazione fondano il loro sapere su diversi assi: epistemologico, organizzativo e relazionale. Dewey, Bruner, Gardner, Morin, Schön evidenziano l'importanza di interrogarsi sul rapporto tra la teoria e la prassi, così da far vivere l'esperienza per mezzo della riflessività. Più un'esperienza (costituita da saperi, intuizioni e azioni) viene raccontata, più la trama della narrazione intesse legami tra teoria e pratica sviluppando "storie", saperi, una conoscenza che deriva dal fare e dall'azione.

Quando la persona mette in parola ciò che ha vissuto fornisce un'interpretazione di quella esperienza. Ciò che ricordiamo è influenzato dalle prospettive di significato, *set* abituali di aspettative che orientano il nostro modo di agire e di comprendere l'esperienza (Mezirow, 2003). Parliamo di assunti epistemologici, culturali, psichici entro cui la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza. La negazione o la trasformazione di prospettive o schemi di significato comporta una verifica di tali assunti e non la mera estensione delle conoscenze; tale operazione è centrale nell'apprendimento in età adulta. L'idea che modelli di aspettativa possano fungere da codici percettivi e interpretativi ha orientato la comunità di ricerca sulla possibilità di interpretare i posizionamenti dei partecipanti ai FG alla luce delle prospettive di significato teorizzate da Mezirow.

Nell'ambito del primo FG, "L'adolescente antisociale? Esperienze professionali a confronto sugli strumenti per la rilevazione dei bisogni educativi", si è voluto discutere, con la comunità di dialogo, sulle definizioni di adolescente e di adolescente antisociale e si è sollecitata la riflessione sulle strategie di rilevazione del comportamento antisociale e sul processo di identificazione e di costruzione del bisogno educativo.

Quanto emerso riferisce di una scarsa problematizzazione del fenomeno. Di seguito alcune restituzioni:

- "L'antisociale non solo tende a sfidare l'autorità, ma sfida, contrasta e tenta di dominare anche i suoi pari";
- "Le radici della violenza le possiamo rintracciare nell'infanzia, si tratta di persone che riescono a relazionarsi con gli altri solo in maniera violenta nel tentativo di guadagnare ammirazione";
- "L'adolescente è incapace di avere relazioni con i suoi pari, è incapace di assumersi le sue responsabilità";
- "L'antisocialità è connessa alla dispersione scolastica e agli insuccessi formativi";
- "La valutazione è uno strumento di contenimento".

Dagli estratti tratti dalla prima discussione di gruppo si evince una chiara visione emergenziale dell'intervento educativo e un'attenzione verso il riconoscimento di un bisogno che resta inespresso da parte degli adolescenti e che non viene inquadrato dai professionisti dell'educazione. La stessa incertezza è rintracciata nella restituzione degli strumenti utilizzati per la rilevazione del bisogno: nella pratica educativa insegnanti ed educatori si trovano a dover fronteggiare azioni respingenti da parte di ragazze e ragazzi, ma non sempre è chiaro l'approccio sotteso alla risposta educativa che si rivela efficace. L'adolescente costruisce la sua identità attraverso dinamiche relazionali conflittuali con l'adulto di riferimento, oltrepassare i confini significa nel contempo ricercare e costruire nuovi confini, autodeterminarsi in uno spazio di autonomia.

L'etichetta "adolescente", che emerge dalla cultura pedagogica del gruppo, racchiude di per sé il soggetto nella categoria di antisocialità. Tra le riflessioni emerse troviamo posizioni più moderate in cui non è così evidente la correlazione quasi deterministica tra l'antisocialità e la storia di vita infantile e familiare del soggetto e non vi è una totale attribuzione di responsabilità all'adolescente. L'adolescente antisociale non è solo il ragazzo o la ragazza che fa rumore, che adotta comportamenti provocatori e aggressivi, viene presentato come antisociale anche chi, muovendosi nel pieno rispetto delle regole del vivere comune, non prende parola, non si esprime, non si relaziona con gli altri. Antisocialità come silenziosa presenza, dissenso espresso senza far rumore, resistenza alla socialità, isolamento come non accettazione di sé e del mondo circostante. "La socialità coincide con la conoscenza delle norme condivise, questo richiama la categoria della volontà, volontà di partecipare, volontà di comunicare.

Scegliere liberamente se aderire o non aderire a un gruppo". La discussione continua sull'idea dell'essere dentro o fuori: "La Stato fa le leggi, lo Stato stabilisce le norme condivise, allora lo Stato stabilisce anche chi è l'*outsider*? Se pensiamo alle regole del codice mafioso, secondo quella cultura gli antisociali siamo noi!".

Secondo la comunità di dialogo, l'adolescenza rappresenta un momento di transizione così forte nel passaggio alla vita adulta, dal punto di vista fisico ed emotivo, che la ragazza o il ragazzo si trova senza gli strumenti per interpretare e inquadrare il suo disagio e comunicarlo. Il disagio non viene tramutato in un bisogno dal soggetto, per cui l'antisocialità diviene una strategia di costruzione identitaria, è la ricerca di se stesso, è un canale per esprimere ciò che ha dentro, spesso tale comportamento è indice di insicurezza e scarsa autostima: "I bisogni educativi dei giovani sono bisogni di sviluppo, di sicurezza, di protezione, di cura e la difficoltà sta proprio nella necessità di trovare una strategia per individuarli". Osservazione, documentazione, ascolto attivo, sportelli per l'attività di *counseling*: si rileva da parte dei compartecipanti l'esigenza di definire procedure e strategie per la "gestione del bisogno quando diventa problema". Si perde di vista la natura preventiva dell'azione educativa e la possibilità di poter lavorare per il benessere del soggetto in una situazione già, almeno apparentemente, funzionale. Per dirla con Frabboni (2013), bisognerebbe andare "contro una pedagogia piena di certezze" (p. 5).

Nell'ambito del secondo FG, "Modalità di rilevazione/costruzione del bisogno educativo dell'adolescente antisociale da parte degli educatori/insegnanti", si è discusso principalmente sulle strategie di rilevazione e costruzione del bisogno educativo. Il FG è stato preceduto da un'attività di scrittura individuale che aveva l'obiettivo di consentire al partecipante di sintonizzarsi sul tema oggetto della discussione, ripensando a un episodio specifico connesso al fronteggiamento di un comportamento antisociale della propria biografia professionale. Emerge una descrizione che attenziona sia il comportamento aggressivo manifesto sia aspetti legati al contesto familiare e territoriale di appartenenza, inquadrati come concause delle azioni antisociali. La scuola viene individuata quale luogo per la presa in carico dei giovani, tuttavia si ribadisce che un approccio formativo centrato sui contenuti disciplinari non possa rispondere alla necessità di istaurare un dialogo e una relazione educativa autentici con l'adolescente. "Nessuna forma didattica tradizionale può funzionare!", come a dire che si rivela indispensabile un'azione di cura rivolta agli aspetti emotivi e relazionali degli adolescenti. "Il problema", dice una partecipante, "è trovare la chiave d'accesso per costruire una relazione positiva", e infatti soprattutto i docenti lamentano di una scuola che non lascia il tempo al dialogo: "Per avere un tempo dell'ascolto, noi docenti dobbiamo ritagliarlo sottraendolo al tempo della lezione".

La mancanza di un tempo per la razionalizzazione degli episodi e per la riflessione implica che, anche in caso di disponibilità di risorse, l'azione

messa in atto dalla scuola non risulti efficace: "Manca il tempo per intrecciare costruttivamente le risorse ai problemi". L'educatore di una comunità interviene sottolineando la mancanza di un processo di coscientizzazione da parte dei giovani rispetto al percorso educativo che svolgono; appare predominante un sistema relazione fondato sull'arroganza e sulla rabbia che i genitori abitano con un atteggiamento poco accudente dal punto di vista affettivo. La conoscenza e la comprensione della ragazza e del ragazzo è essa stessa strategia per la rilevazione di uno stato di malessere fisico (agitazione, irrequietezza, aumento della sudorazione, etc.) predittivo di uno sfogo, quindi di un comportamento antisociale: "A partire da un bisogno complesso, bisogna lavorare per la costruzione di strumenti complessi e ciò è possibile solo attraverso un lavoro di équipe"[1]. L'ultima riflessione riportata sulla importanza dei momenti di condivisione tra i professionisti di uno stesso gruppo di lavoro, viene rinforzata dalle restituzioni di un secondo momento di scrittura riflessiva proposto a caldo ai partecipanti, dopo la chiusura del FG. Si evince, in tal senso, una maggiore disposizione verso la messa in discussione e l'assunzione di una postura maggiormente dubitante, anche rispetto al modo di interpretare i fenomeni. In questo quadro, la ricerca azione partecipativa s'incardinerà in un'attività di co-progettazione con le scuole e le agenzie educative e, dunque, il tentativo di trovare una soluzione alle situazioni-problema emerse prenderà la forma della co-progettualità educativa.

Ringraziamenti

Il presente contributo è stato sviluppato nell'ambito del Progetto *RESERVES – La ricerca al servizio delle fragilità educative*, finanziato dall'ex Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca tra i Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (con convenzione n. 2017XPN3W9).

Bibliografia

Acocella, I. (2008), *Il focus group: teoria e tecnica*, Milano: FrancoAngeli.

Albanesi, C. (2004), *I Focus Group*, Roma: Carocci.

Baldacci, M. (2013), *Trattato di pedagogia generale*, Roma: Carocci.

Baldacci, M. & Frabboni, F. (a cura di) (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Torino: UTET.

Bertolini, P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci (FI): La Nuova Italia.

1 Per un approfondimento dei documenti istituzionali delle scuole e delle agenzie educative coinvolte nel Progetto e delle narrazioni dei e delle professionisti/e dell'educazione formale e non formale si rimanda a Manno, Mancinelli & Chello (2022, *infra*).

Id. (2006), "Introduzione", in P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento: Erickson.

Besozzi, E. (2005), "Società riflessiva, soggetto riflessivo, identità professionale come narratività", in M. Colombo (a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale,* Milano: Vita e Pensiero.

Biffi, E. (2014), "La scrittura del caso come strategia di ricerca per le professioni educative", in *Encyclopaideia*, Vol. XVIII, n. 39, pp. 117-134.

Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli.

Cambi, F. (2005), "Saperi e trasversalità: la complessità e la narratività", in F. Cambi & M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Roma: Armando.

Id. (2021) "Relazione educativa e ruolo del dialogo", in A. Mariani (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma: Carocci.

Chello, F., D'Elia, R., Manno, D. & Perillo, P. (2021), "Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative", in *Encyclopaideia*, Vol. 25, n. 60, pp. 45-62.

Coletti, V. (2003), *Dietro la parola. Miti e ossessioni del Novecento*, Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M. & Tolomelli, A. (2014) "Prefazione", in M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri & A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano: FrancoAngeli, pp. 9-11.

Corbi, E. & Perillo, P. (a cura di) (2014), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Lecce: Pensa MultiMedia.

Del Gobbo, G. (2009), "La Ricerca azione partecipativa per la formazione degli operatori", in G. Iannis (a cura di), *Lifelong guidance. Accompagnare le scelte per tutto l'arco della vita*, Siena: I Mori, pp. 127-140.

Ead. (2018), "La ricerca-azione partecipativa tra prospettiva ecologica e azione educativa: riflessioni introduttive", in E. Corbi, P. Perillo & F. Chello, *Le competenze di ricerca nelle professioni educative*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 93-110.

Dewey, J. (1949), *Esperienza e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Id. (1970), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Id. (1973), *Esperienza e natura*, Milano: Mursia.

Id. (1978), *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi.

Dewey, J. & Bentley, A.F. (1974), *Conoscenza e transazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Elia, G. (2016), "La ricerca pedagogica come scienza della pratica educativa", in M. Muscarà & S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, Pisa: ETS.

Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008), L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali, Milano: FrancoAngeli.

Freire, P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori.

Guetta, S. (2004), "La professionalità educativa nel sociale. L'agire della ricerca-azione partecipativa", in P. Orefice & V. Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Milano: FrancoAngeli, pp. 109-139.

Manno, D., Mancinelli, A. & Chello, F. (2002), "Comprendere i bisogni educativi sottesi ai comportamenti antisociali adolescenziali. Riflessioni sul rapporto pedagogia-politica-educazione a partire dagli sguardi dei pratici", in *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, Vol. XI, n. 2, pp. 73-93.

Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Cortina.

Nussbaum, M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Bologna: il Mulino.

Oddone, F. & Maragliano, A. (2016), "Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti", in *TD Tecnologie Didattiche*, Vol. 24, n. 3, pp. 156-164.

Orefice, P. (2006), *La ricerca azione partecipativa*, Napoli: Liguori.

Perillo, P. (2010), *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*, Napoli: Liguori.

Id. (2012), *Pensarsi educatori*, Napoli: Liguori.

Polanyi, M. (1979), *La conoscenza inespressa*, Roma: Armando.

Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.) (2008), *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, London: Sage.

Romano, M. (2022), "La Ricerca Azione Partecipativa per la formazione di insegnanti ed educatori: l'esperienza del Progetto Prin Re-servs, la ricerca al servizio delle fragilità educative", in A.L. Rizzo & V. Riccardi, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 46-48.

Schön, D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.

Striano, M. (2005), "La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico", in *M@gm@*, Vol. 3, n. 3.

Striano, M., Melacarne, C. & Oliviero, S. (2018), *La riflessività in educazione. Modelli, prospettive, pratiche*, Brescia: Scholé.

Trinchero, R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano: FrancoAngeli.

Ulivieri, S. (a cura di) (2012), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Pisa: ETS.

Wenger, E. (2000), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina.

Zammuner, V.L. (2003), *I focus group*, Bologna: il Mulino.