# *Comprendere i bisogni educativi sottesi ai comportamenti antisociali adolescenziali. Riflessioni sul rapporto pedagogia-politica-educazione a partire dagli sguardi dei pratici*[*]

Daniela Manno, Anna Mancinelli, Fabrizio Chello[**]

Riassunto

*Il contributo indaga i concetti di 'comportamento antisociale' e 'bisogno educativo' attraverso gli sguardi dei/delle docenti e degli/delle educatori/educatrici che hanno preso parte a una ricerca-azione partecipativa nel territorio campano. In particolare, a partire dalle informazioni raccolte mediante le attività di ricerca, il contributo evidenzia le opposizioni epistemiche di cui sono irretite le suddette categorie e, conseguentemente, le riduzioni prospettiche a cui sono sottoposte le pratiche educative di prevenzione e contrasto dell'antisocialità. Al tempo stesso, però, sempre a partire dallo stesso* corpus *informativo, il contributo mostra la presenza di un discorso minoritario che spinge per la costruzione di uno spazio in cui rileggere queste opposizioni in maniera comprensiva quali aspetti di una medesima realtà educativa. È a partire da questo spazio che il contributo mira a ripensare in senso trasformativo le politiche educative volte all'inclusione degli/delle adolescenti in situazioni di comportamento antisociale.*

Parole chiave: *ricerca-azione partecipativa; docenti; educatori/educatrici; alleanze educative; patti educativi di comunità.*

Understanding the educational needs behind antisocial behaviours of adolescents. Exploring the relationship educational theory-politics-education through practitioners' perspectives

Abstract

*The contribution investigates the concepts of 'anti-social behaviour' and 'educational need' through the perspectives of the teachers and educators who take part into a participatory action-research developed in Campania*

* L'articolo, partendo dall'analisi delle informazioni raccolte nel corso delle attività di una ricerca-azione partecipativa a cui hanno preso parte i/le tre autori/autrici, è il risultato di un intenso confronto e di un vivace scambio di punti vista a livello epistemologico, teorico e metodologico. Tuttavia, ai fini delle responsabilità autoriali, è possibile attribuire il §1 a Fabrizio Chello, i §2 e 4 a Daniela Manno, il §3 ad Anna Mancinelli.

** 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: 10.7413/2281-9568043
© 2022 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

*Region. In particular, starting from the information gathered through research activities, the contribution highlights the epistemic oppositions that entangle these categories and, consequently, the reduced perspectives that characterize the educational practices of prevention and contrast to antisocial behaviours. At the same time, however, the analysis of the same corpus of information allows to highlight the presence of a minority discourse that calls for the construction of a space in which it is possible to reread these oppositions in a comprehensive way as aspects of the same educational reality. It is from this space that the contribution aims to rethink in a transformative way the educational policies aimed at the inclusion of adolescents in situations of antisocial behaviour.*

Keywords*: partecipatory action research; teachers; educators; educational partnerships; educational pact of community.*

## 1. Indagare gli sguardi dei pratici sul comportamento antisociale degli e delle adolescenti e sui loro bisogni educativi

Il fenomeno dei comportamenti antisociali adolescenziali desta una sempre maggiore preoccupazione tra gli e le adulti/e per i numerosi effetti che ha sia sulla crescita fisica, cognitiva, affettivo-emotiva e socio-relazionale degli e delle adolescenti/e sia sul più generale equilibrio sociale, la cui stabilità può essere intaccata o compromessa nel presente e potenzialmente nel futuro. Contrastare tali comportamenti, dunque, diviene un obiettivo politico prioritario, la cui responsabilità spetta – in una prospettiva relazionale, partecipativa e democratica come quella assunta in queste pagine a partire dal magistero deweyano (Dewey, 1949[1899]; 1951[1916]) – all'intera comunità, che ha da riflettere sulle dinamiche sottese a tali comportamenti e sui bisogni che esse esprimono con il fine di individuare obiettivi trasformativi adeguati e, conseguentemente, di elaborare interventi socio-educativi capaci di sostenere tale cambiamento.

È in questo senso che la gestione del fenomeno oggetto del presente contributo richiama il rapporto centrale e originario tra pedagogia, politica ed educazione (cfr. Frauenfelder, De Sanctis & Corbi, 2011; Salmeri, 2015; Sirignano, 2015), letto in epoca contemporanea – alla luce del paradigma epistemologico positivista – come un rapporto caratterizzato, per dirla con Dewey e Bentley (1974[1949]), da una dinamica "interazionale". L'interazione, infatti, secondo i due studiosi americani, è quel rapporto che si crea tra due o più elementi che sono indipendenti l'uno dall'altro, che si confrontano producendo qualcosa di altro che non modifica sostanzialmente gli elementi originari. Più nello specifico, l'interazione pedagogia-politica-educazione tenderebbe a configurarsi come un rapporto tra istanze ontologicamente separate e agenti in ambiti diversi, che si confrontano in maniera sequenziale: la pedagogia quale sapere scientifico, attraverso le sue ricerche, dovrebbe produrre principi, concet-

ti e spiegazioni così da dare vita a una teoria, ossia un modello che consenta di interpretare il reale; la politica quale tecnica del buon governo, basandosi sulle conoscenze scientifiche, dovrebbe produrre scelte, decisioni e norme così da dare vita a una strategia, ossia un piano di azione di lungo termine che consenta di orientare il reale; l'educazione quale arte dell'accompagnare la crescita individuale e sociale, basandosi sulle scelte politiche, dovrebbe produrre metodi, attività e strumenti così da dare vita a un intervento, ossia un insieme coerente di pratiche di medio periodo che consenta di trasformare il reale.

La suddetta lettura del rapporto tra pedagogia, politica ed educazione conduce a conseguenze epistemologiche di non poco conto. Infatti, la tesi su cui si fonda tale interazione sequenziale è che la pedagogia, quale sapere scientifico, produca conoscenze neutrali e oggettive attraverso uno sguardo che, pur 'calandosi' nei contesti di vita quotidiana, sia capace di 'levarsi' a livelli di astrattezza e generalità in grado di garantire un carattere di universalità alle spiegazioni del fenomeno indagato (Schurmans, 2006: 15-21). Da tale tesi ne derivano due corollari: il primo è che lo sguardo presuntamente neutrale e generale della scienza marginalizza o esclude gli sguardi degli attori sociali che vivono i fenomeni, assorbendoli nelle regolarità statistiche di una collettività che, perdendo la sua pluralità e conflittualità interna, diviene omogenea e statica (Genard, 1999: 189); il secondo è che tale visione riduce l'educazione a mera applicazione di decisione politiche assunte in luoghi lontani dai contesti in cui si danno le concrete trasformazioni sulla base di conoscenze scientifiche intese come neutrali e oggettive (cfr. Chello, 2019).

In particolare, per quanto concerne il fenomeno indagato in questo contributo, una ricca tradizione di studi – come attestato trent'anni fa da Bertolini e Caronia (2015[1993]) – e una più attuale prospettiva di indagine – come mostrato da una recente revisione sistematica delle letteratura nazionale e internazionale in ambito educativo (Chello *et al.*, 2021) – condividono un approccio epistemologico che, per quanto intenzionato a riconoscere la multidimensionalità e la multifattorialità dei comportamenti antisociali adolescenziali, produce un discorso dominante volto a fornire visioni omogenee e stigmatizzati. *In primis*, il comportamento antisociale adolescenziale è attenzionato quasi unicamente nella sua dimensione di comportamento che, violando le norme sociali, si caratterizza come lesivo dei diritti degli altri esseri umani (Álvarez-Garcia *et al.*, 2019: 1; Park *et. al.*, 2010: 409) e quasi mai come nocivo per l'attore sociale che lo incarna, come accade invece nell'*hikikomori* (Bagnato, 2017). *In secundis*, come già sottolineato altrove (Chello, 2022), il comportamento antisociale è pensato quale fenomeno esclusivamente negativo, contraddistinto da grande aggressività e violenza (fisica, psicologica e simbolica) e inscritto in una ontologia che non richiede di essere questionata perché – in conformità con la visione esternalista e oggettivista del paradigma positivista – è caratterizzata da strutture stabili, indipendenti dall'attore sociale che incarna il comportamento, che viene agito senza alcuna volontarietà, senza scelta.

Come a dire che il comportamento antisociale è il risultato di (o dell'interazione tra) fattori biologico-genetici o fattori socio-culturali o fattori psicologici che il singolo non riesce a controllare.

Contro tale prospettiva epistemologica, è possibile leggere il rapporto pedagogia-politica-educazione in senso transazionale. Sempre riprendendo Dewey e Bentley (1974[1949]), la transazione è quel rapporto tra istanze che non possono essere considerate separate e indipendenti perché si co-appartengono originariamente, andando a formare un unico sistema vitale. In questo senso, la pedagogia, quale sapere scientifico, non può produrre conoscenze neutrali, poiché i risultati delle sue ricerche – che seguono un processo ricorsivo di osservazione, problematizzazione e risoluzione (Dewey, 1974[1938]) – si originano da situazioni concrete e pratiche, la cui configurazione influenza radicalmente le conclusioni a cui perviene. Ne consegue che la conoscenza scientifica, non essendo più considerata oggettiva, non può determinare unilateralmente le politiche e le pratiche, ma essa deve riconoscere l'esistenza di una radice comune che condivide con queste ultime due istanze. Ancor meglio, la pedagogia produce conoscenze solo perché esistono situazioni problematiche che spingono il sistema organismo-ambiente a generare soluzioni che contengono *in nuce*, contemporaneamente, conoscenze scientifiche, decisioni politiche e interventi educativi.

La lettura transazionale del rapporto tra pedagogia, politica ed educazione consente un ripensamento epistemologico della pedagogia, intesa quale sapere che si pone in maniera critica e riflessiva al servizio della comunità. Infatti, generare conoscenze critico-riflessive potenzialmente in grado di creare spazi di negoziazione e mediazione significa, in altri termini, elaborare conoscenze che già puntano alla progettazione di nuove politiche e di nuove pratiche educative (Mortari, 2017). Ne consegue che una siffatta pedagogia, riconoscendo che le sue conoscenze sono il risultato delle transizioni che mantengono in vita la comunità all'interno della quale l'indagine è nata, non può non pensare che tali conoscenze siano risorse che consentano alla comunità di diventare una "comunità pensante" (Violante, Buttafuoco & Mannese, 2021), ossia una comunità maggiormente riflessiva e, dunque, in grado di produrre teorie, strategie e interventi educativi più adeguati a cogliere la complessità del fenomeno indagato.

A partire da tali consapevolezze epistemiche, l'Unità di Ricerca Napoletana[1] del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) 2019-2023 "RE-SERVES – La ricerca al servizio delle fragilità educative"[2] ha voluto indagare le categorie concettuali di 'comportamento antisociale' e 'bisogno

1 L'Unità di Ricerca Napoletana, coordinata dal prof. Pascal Perillo, è composta da ricercatori/ricercatrici e professori/professoresse del Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli e del Dipartimento di Scienze umane, filosofiche e della formazione dell'Università di Salerno.

2 Per una illustrazione dell'approccio epistemologico e metodologico sotteso al progetto, si rimanda a Milana, 2021; 2022. Per ulteriori informazioni sul progetto, è possibile visitare il seguente sito web: https://www.re-serves.it.

educativo' attraverso gli sguardi di una parte di quegli attori sociali solitamente marginalizzati dalle ricerche che fanno riferimento al paradigma positivista: i/le docenti e gli/le educatori/educatrici che appartengono alla comunità locale dei/delle professionisti/e dell'educazione formale e non formale. Lì dove l'analisi dei discorsi e dei punti di vista prodotti da tali attori sociali consente di meglio comprendere lo sguardo attraverso cui viene letto e interpretato il complesso fenomeno dei comportamenti antisociali degli e delle adolescenti così da poter produrre, dal basso, attraverso pratiche di ricerca situate e condivise, saperi in grado di sostenere una trasformazione di tale sguardo e delle connesse politiche e pratiche educative.

Tale finalità ha condotto l'Unità di Ricerca Napoletana a fondare la propria indagine, da un punto di vista epistemologico, su un approccio che consente di rileggere le teorie del professionista riflessivo (Schön, 1993[1983]; 2006[1987]) e dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003[1991]; 2016) alla luce della prospettiva transazionale di matrice deweyana (Perillo, 2014). Coerentemente con tale ancoraggio epistemologico, si è scelto di caratterizzare l'indagine, da un punto di vista metodologico, facendo ricorso a un approccio che consente di praticare in senso partecipativo il metodo della ricerca-azione così da suturare la pedagogia accademica con quella professionale (Perillo, 2018).

A partire dall'analisi delle informazioni raccolte attraverso le attività di ricerca, nelle prossime pagine si proverà a mettere in evidenza la presenza, negli sguardi indagati, di un sistema di opposizioni epistemiche derivante – così come accade per la letteratura scientifica – da una visione spettatoriale e non transazionale della conoscenza del fenomeno dei comportamenti antisociali adolescenziali. In effetti, gli sguardi indagati propongono una lettura e un uso delle categorie concettuali di 'comportamento antisociale' e 'bisogno educativo' che è viziata dalla costante opposizione tra soggetto e ambiente così come, per quanto concerne il soggetto, tra dimensione biologica e dimensione psico-motivazionale e ancora, per quanto concerne l'ambiente, tra dimensione socio-economico e dimensione culturale. Lì dove tale lettura oppositiva sottopone le pratiche educative di prevenzione e contrasto del comportamento antisociale adolescenziale a riduzioni prospettiche di non poco conto.

Al tempo stesso, però, sempre a partire dallo stesso *corpus* informativo, il contributo mostra la presenza di un discorso che, sebbene minoritario e non sufficientemente argomentato, spinge verso la costruzione di uno terzo spazio della conoscenza pedagogica e della pratica educativa, in cui sia possibile abitare queste opposizioni per rileggerle in maniera comprensiva quali aspetti di una medesima realtà (Chello, 2017). È a partire da questo terzo spazio che, nell'ultima parte del presente contributo, si prova a ripensare in senso relazionale e trasformativo le politiche educative volte all'inclusione degli/delle adolescenti in situazioni di comportamento antisociale al fine di proporre una pratica di intervento che sia in grado di riconoscere il legame originario tra conoscenze pedagogiche, decisioni politiche e pratiche educative.

## 2. Indagare i bisogni educativi degli e delle adolescenti in situazioni di comportamento antisociale a partire dai documenti istituzionali

Nel secondo anno di lavoro del PRIN RE-SERVES, il gruppo di ricerca-azione si è aperto al coinvolgimento diretto di sei scuole e di sei agenzie educative non formali del territorio napoletano e irpino attraverso un'iniziale tavola rotonda che ha permesso la condivisione di obiettivi e metodi delle azioni previste. Obiettivo specifico di questa fase è stato quello di acquisire conoscenze sulle modalità di rilevazione dei bisogni educativi degli e delle adolescenti (non necessariamente in situazioni di comportamento antisociale), agite da educatori, educatrici e insegnanti. È a loro che, in un primo momento, è stato chiesto di condividere in uno specifico *repository* digitale sia le presentazioni istituzionali delle strutture di afferenza, ossia i Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF) per le scuole e le Carte dei Servizi per le agenzie educative non formali, sia una personale rilettura narrativa della medesima documentazione attraverso 18 domande guida suddivise in 5 dimensioni: contesto; offerta educativa; professionalità coinvolte; organizzazione del servizio e relazione educativa.

I materiali raccolti sono stati analizzati attraverso il software di statistica testuale T-LAB[3] e sottoposti a un'ulteriore analisi, questa volta di tipo qualitativo. Di T-LAB si è deciso di utilizzare, per i PTOF e le Carte dei Servizi, la funzione *Modellizzazione dei temi emergenti* utile per individuare temi anche per successive analisi qualitative mentre, per le risposte narrative alle 18 domande, si è scelto di procedere con la funzione *Analisi tematica dei contesti elementari* che permette di cogliere il senso complessivo dei discorsi attraverso l'esplorazione di una rappresentazione dei contenuti raggruppati in pochi e significativi cluster tematici.

La *Modellizzazione dei temi emergenti* ha permesso di pervenire, attraverso varie fasi di analisi dei dati, a una definitiva mappa di 27 temi significativi suddivisi in quattro quadranti [Fig. 1] al cui crocevia, seppur approssimativamente, si colloca il tema del bisogno. L'esplorazione e l'analisi delle sezioni di testo collegate ai singoli temi, permette di distinguere, anche se non in modo netto per la trasversalità di alcuni argomenti, i due quadranti del lato sinistro – quelli in cui si concentra anche il numero maggiore di temi e in cui le relazioni fra gli stessi sono maggiori e più significative sul piano semantico – riconducibili in modo specifico alle attività educative, frutto di progettazioni collaborative, e ai loro obiettivi, dai quadranti del lato destro – dove minore è il numero dei temi così come scarse sono le connessioni fra loro – che risultano invece legati a dimensioni gestionali e burocratiche delle istituzioni educative formali e non formali.

3 L'analisi testuale è stata oggetto di confronto e approfondimento nell'intero gruppo dei ricercatori e delle ricercatrici universitari/e coinvolti nel progetto. Fra questi, si ringrazia in particolar modo la dott.ssa Maria Romano con la quale sono state effettuate le scelte di impostazione e gestione dell'analisi e di interpretazione dei risultati.

Partendo dal lato destro, le dimensioni appena enunciate si rilevano, ad esempio, nel quadrante in alto, attraverso la contiguità di temi quali quello del *sostegno*, sostanzialmente appiattito su procedure certificative e gestionali legate agli studenti con disabilità e altri Bisogni Educativi Speciali, o del *supporto*, legato a progetti, finanziamenti e formazione del personale, al tema dell'*amministrazione*. I riferimenti alla dimensione gestionale appaiono nei temi *rapporti* e *rete* che richiamano gli accordi e i ruoli svolti dalle istituzioni nei partenariati, ma se in questi è abbastanza comprensibile una prevalenza di tale dimensione rispetto a quella propriamente educativa, sembra esserlo meno in temi quali quello delle *attività culturali* che si riferisce per esempio ai viaggi di istruzione. Nel quadrante in basso del lato destro, i riferimenti maggiori sono alle attività di monitoraggio e valutazione e ai loro criteri, che compaiono in cinque dei sei temi del quadrante (*progettazione e valutazione*, *verifiche*, *processi*, *partecipazione*, *codice deontologico degli educatori*); una direzione questa che evidentemente pesa anche sulle modalità di organizzazione di alcune attività – come il contrasto alla dispersione scolastica e al bullismo oppure la tutela dei diritti – racchiuse nel tema *prevenzione*.

Passando, invece, al lato sinistro, nel quadrante in alto si ritrovano questioni legate – sullo sfondo di una tensione volta alla promozione della cittadinanza attiva (*diritti*) – alla progettazione delle istituzioni educative (*progetti*) con particolare riferimento alle *attività extracurriculari*, inserite all'interno di una specifica *programmazione*, condotte in collaborazione con diverse istituzioni del territorio (*partnership*) e secondo metodi attivi e in spazi specifici (*laboratori*). È in questo quadro che si colloca anche il tema dell'*alternanza scuola-lavoro* e più in generale, con riferimento tanto ai minori che agli educatori/alle educatrici e agli/alle insegnanti, dell'acquisizione delle competenze digitali (*formazione digitale*). Nel quadrante in basso – idealmente legato al precedente attraverso la contiguità fra il tema dei diritti e quello della *comunità* che si riferisce, oltre che a specifiche agenzie educative non formali, proprio alle diverse azioni educative messe in campo – il riferimento agli obiettivi che si intendono perseguire attraverso le esperienze proposte è richiamato dal tema delle *competenze attese* e da quello della *crescita* culturale, sociale economica dei giovani e della società. *Possibilità* queste offerte da specifici metodi e strategie utili a gestire e contrastare una differente varietà di disagi e difficoltà che si raccolgono nel tema *dispersione scolastica* e legati a fattori causali connessi, in particolare, ai contesti territoriali e familiari e a loro volta causa determinante di condotte comportamentali che incidono negativamente sulle valutazioni finali (*prestazione*). È a questo quadrante che appartiene in modo specifico il tema del *bisogno*, il quale è caratterizzato da una serie di lemmi molto legati ai fattori contestuali, alla specialità degli stessi, alle risposte individualizzate e personalizzate secondo logiche di integrazione e di inclusione, ma meno alle pratiche di rilevazione dei bisogni. Considerando anche il peso statistico delle associazioni dei lemmi al tema, si rileva che fra i 92 che risultano significativamente connessi a *bisogno* – ossia

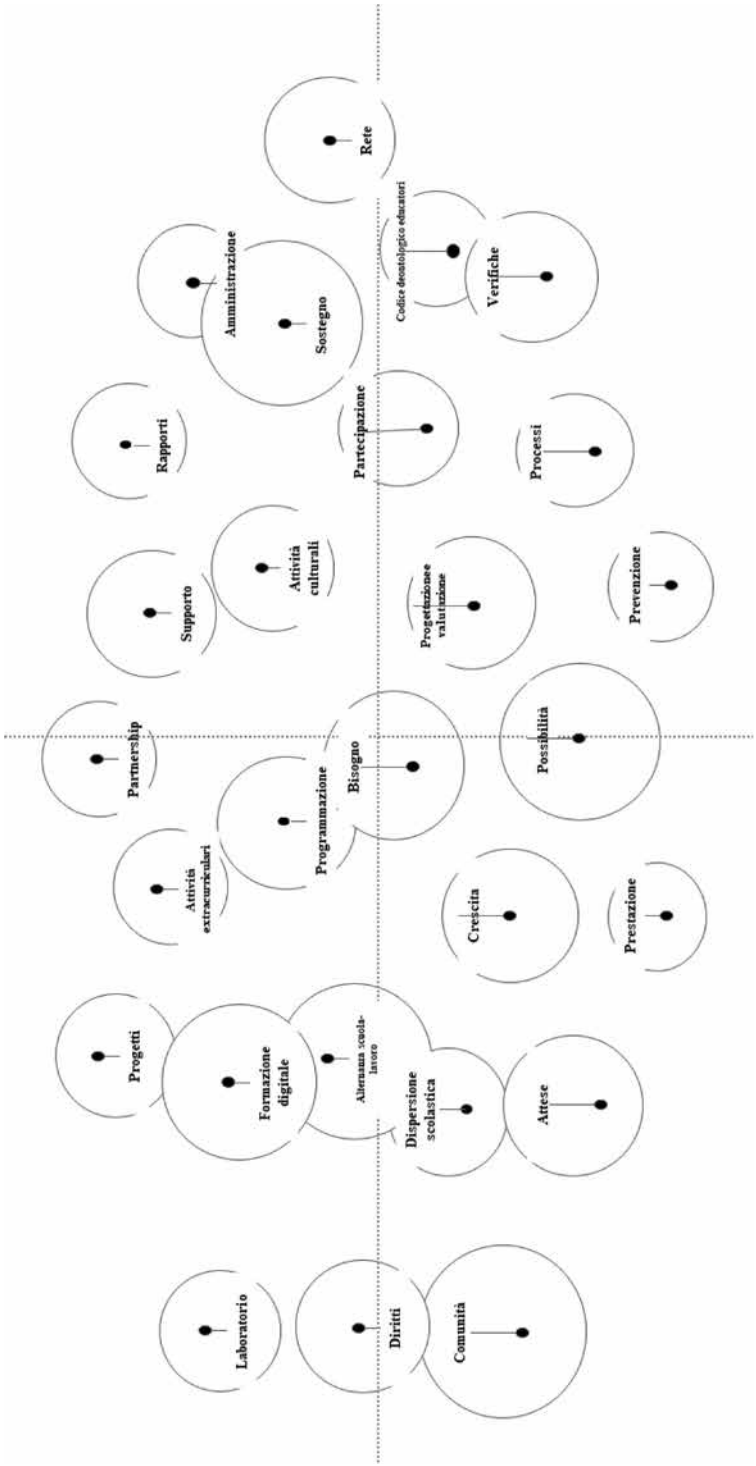



Fig. 1: Mappa dei 27 temi significativi presenti nei PTOF e nelle carte dei servizi

presentano un $c^2$ pari o superiore a 3.84, che è il valore soglia di T-LAB e al cui crescere corrisponde la probabilità che l'ipotesi nulla sia respinta –, il lemma 'comprendere' è quello con il valore più basso ($c^2$ 3,8) se rapportato, ad esempio, a quello del lemma 'contesto' ($c^2$ 27,3), che si posiziona come terzo, dopo 'educativo' e dopo lo stesso lemma 'bisogno'. La lettura dei contesti significativi conferma il legame fra il tema dei bisogni e quello dei Bisogni Educativi Speciali e delle politiche di inclusione scolastica, fortemente connotate, come già ricordato, in senso burocratico.

Anche attraverso l'analisi delle risposte narrative, il tema del bisogno risulta legato in particolar modo all'ambito della dispersione educativa e formativa. Infatti, l'*Analisi tematica dei contesti elementari* ha consentito di esplorare i testi attraverso i quattro cluster – *servizi*; *competenze*; *dispersione*; *associazione* – che appaiono, nello spazio fattoriale generato attraverso l'analisi, alquanto separati se si esclude lo sconfinamento del lemma 'strumento' dal cluster *competenze* a quello *associazione*, e del lemma 'amministrazione' dal cluster *associazione* a quello *servizi* [Fig. 2]. Nessuno sconfinamento o sovrapposizione lemmatica per il cluster *dispersione*, quello che ha il minor numero di lemmi caratteristici ma il maggiore numero di contesti elementari (CE), ossia delle parti di testo in cui occorrono i lemmi, quasi a dire anche di una certa omogeneità lessicale che caratterizza i discorsi relativi al fenomeno rappresentato tanto da parte delle realtà educative formali quanto di quelle non formali [Tab. 1].

| Cluster | Lemmi | CE | % |
|---|---|---|---|
| 01_SERVIZI | 28 | 45 | 20.09% |
| 02_COMPETENZE | 32 | 48 | 21.43% |
| 03_DISPERSIONE | 26 | 82 | 36.61% |
| 04_ASSOCIAZIONE | 28 | 49 | 21.88% |

Tab. 1: Caratteristiche dei Cluster

Nei CE del cluster *servizi*, i riferimenti prevalenti sono alle caratteristiche dei servizi e dei principi educativi – inclusività, crescita, formazione, cooperazione, attenzione alle famiglie – che li ispirano; nel cluster *competenze*, quelli alle competenze attese dai minori ma anche quelle richieste ai professionisti dell'istituzione di riferimento per lo sviluppo, ad esempio, di azioni di orientamento formativo, accompagnamento, sensibilizzazione delle famiglie e inclusione; nel cluster *associazioni*, agli spazi fisici entro i quali si svolgono le attività educative, agli strumenti utilizzati e ai professionisti coinvolti.

Quanto al cluster *dispersione*, come nei documenti istituzionali, i riferimenti sono a situazioni di disagio e deprivazione culturale e familiare che incidono sulla mancanza di motivazione dei minori, per i quali le risposte educative devono essere individualizzate o personalizzate. Il lemma 'biso-

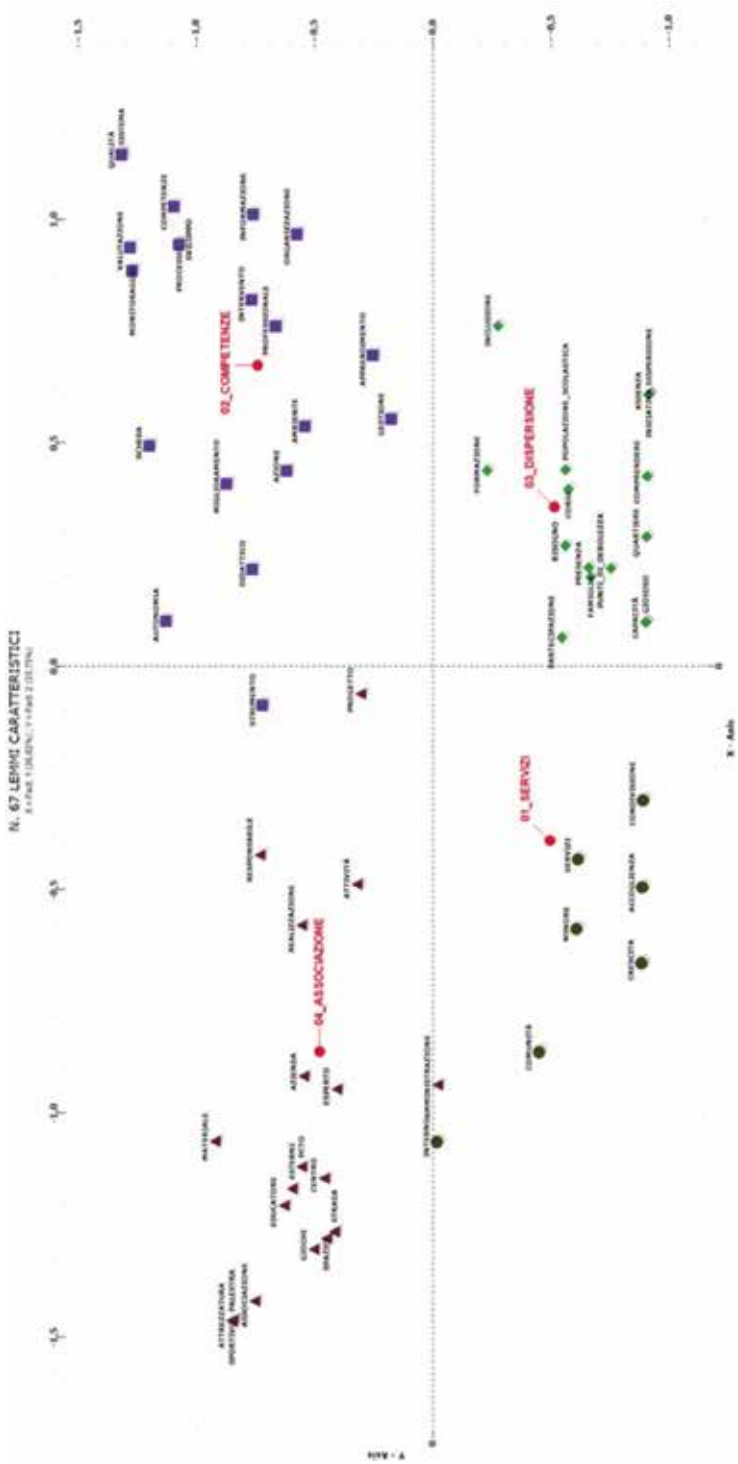



Fig. 2: I cluster tematici relativi alle risposte narrative alle 18 domande guida

gno' occorre in questo cluster per ben 11 volte – mentre solo 4 volte nel primo cluster, 2 volte nel secondo e 1 nell'ultimo –, ma sparuti, anche in questo caso, sono i riferimenti alle modalità di rilevazione dei bisogni per lo più espresse dall'enunciazione di generali atteggiamenti di accoglienza e dal richiamo a qualche *setting* più strutturato come, in un caso, quello di uno sportello di ascolto. Anche una successiva analisi qualitativa dei testi narrativi prodotti dagli educatori, dalle educatrici e dagli/dalle insegnanti attraverso le domande guida proposte conferma questi dati.

Si rileva una certa ambivalenza rispetto al concetto di bisogno alla cui centralità, assegnata sul piano formale, non corrisponde, su quello sostanziale, una specifica azione per la sua rilevazione e/o costruzione. I bisogni sembrano quasi *inevitabili* perché essi sono quasi automaticamente determinati da condizioni ambientali e familiari, fattori di rischio che incidono sulla categorizzazione degli adolescenti, producendo di fatto una sovrapposizione fra condizione di fragilità manifesta (o così letta) e bisogno educativo. La dispersione scolastica – rischio perennemente presente e condizione di fragilità evidente – diventa l'ombrello sotto il quale si raccolgono tutte le manifestazioni di disagio che di fatto vengono a coincidere con i bisogni a cui rispondere attraverso la messa in atto di azioni educative che parlano per lo più il linguaggio dell'intervento costantemente emergenziale. *Bisogni*, dunque, *già dati* sia perché determinati da fattori contestuali sia perché associabili a differenti e precodificate condizioni di vulnerabilità, poco spazio lasciano a *bisogni ulteriori e specifici* che i minori potrebbero esprimere, andando a confermare una certa visione riduttiva tanto dell'adolescente, quale attore sociale, quanto del suo comportamento, quale risultato di un processo di elaborazione che comprende al tempo stesso condizionamenti e scelte. Ne consegue che a una vulnerabilità istituzionale e istituzionalizzata si tende a rispondere con azioni educative che hanno obiettivi che di fatto coincidono con quelli generali delle stesse istituzioni, spesso aprioristicamente ritenuti validi per ogni peculiare situazione.

Non manca però, come già accennato, una generale dimensione di accoglienza che necessiterebbe però di spazi adeguati e legittimati – spesso maggiormente presenti nelle agenzie educative non formali rispetto alle istituzioni scolastiche – per concretizzarsi in una relazione di ascolto e di cura che tenga *davvero* conto della peculiarità delle storie di vita dei singoli e che sia propedeutica alla progettazione e attuazione di interventi educativi *realmente* individualizzati e personalizzati, al di là delle procedure e della documentazione burocratica di solito prevista nei casi in cui la *specialità* riconosciuta a una condizione ne legittima l'utilizzo.

Positiva, inoltre, appare una generale tensione verso il lavoro di rete: sia perché attuata, sia perché mancante e dunque agognata, sembra essere riconosciuta la necessità di ricercare e consolidare alleanze educative per gestire, in modo relazionale e comprensivo, una varietà di situazioni che per la complessità e multicausalità dei bisogni espressi rischierebbero di vanificare qualsiasi intervento che intenda proporsi come isolato, tanto nel tempo quanto nello spazio.

## 3. Indagare la gestione dei bisogni educativi degli e delle adolescenti in situazioni di comportamento comportamento antisociale a partire dalla viva voce di docenti ed educatori

Dopo l'analisi della documentazione istituzionale e delle riletture narrative, le istituzioni scolastiche e le agenzie educative non formali sono state coinvolte in alcuni *focus group* – individuato come strumento per costruire uno spazio da abitare per raccontarsi[4] – con un duplice obiettivo. Da un lato comprendere le prospettive adottate da insegnanti ed educatori/educatrici per interpretare il fenomeno dei comportamenti antisociali, dall'altro indagare le modalità da loro adottate per rilevare e costruire i bisogni educativi degli e delle adolescenti in situazioni di comportamenti antisociali. L'analisi delle narrazioni ha messo in luce differenti e connesse realtà/situazioni che chiamano in causa molteplici e variegati bisogni, che fanno da substrato alla messa in atto di comportamenti ritenuti dalla società in cui viviamo come classificabili nella categoria dell'antisociale.

Difatti, le narrazioni restituiscono da un lato una chiara e quasi totale compartecipazione nel delineare l'adolescente antisociale come colui/colei che va contro le regole, impulsivo/a, "incapace, privo/a di empatia, privo/di responsabilità e di relazionalità con i pari e con gli adulti" (TS, F, 48)[5], una descrizione che rispecchia le classiche definizioni che abbiamo riscontrato nella letteratura scientifica nazionale e internazionale. E alla quale descrizione siamo abituati a interfacciarci quotidianamente grazie alla vetrina multimediale dei mezzi di comunicazione che mostrano gli/le adolescenti impegnati/e in atti aggressivi e comportamenti violenti che ledono l'altro. Al contempo però le narrazioni hanno evidenziato anche una voce fuori campo che non considera il portato del termine antisociale come poc'anzi detto, ma pone attenzione nei riguardi dei soggetti che hanno difficoltà a "stare nella socialità" (IM, F, 46), delineando la dimensione dell'antisocialità come espressione dell'adolescente "silenzioso/a". Bisognerebbe "fare lo sforzo di cercare di dimenticare quello che abbiamo letto e studiato" affinché ci si possa fermare per osservare con uno "sguardo più ingenuo" e "vicino a quello che ci succede sotto gli occhi" (IM, F, 46).

È questo il presupposto sul quale si dovrebbe fondare un'osservazione pedagogicamente intesa, libera da pregiudizi e stereotipi, che permette, invece, di "vedere" (RA, F, 56) attraverso uno sguardo educativo che ci spinge "a individuare quando il comportamento antisociale è sintomo di un bisogno educativo" (IM, F, 46) il ragazzo o la ragazza di cui non ci si accorge, quell'adolescente che non sfida in maniera diretta l'autorità, per-

4 Per un approfondimento sul tema dei focus group si rimanda a Perillo, Romano, Ercolano (2022, *infra*).

5 Per preservare l'anonimato si segnala che è stato assegnato a insegnanti, educatori e educatrici un codice identificativo, composto da alcune lettere del cognome, dal genere in cui le persone si riconoscono e dall'età anagrafica.

ché verosimilmente vive nel "suo limite" (NC, F, 59) considerandolo come il suo spazio vitale. Limite che denota una difficoltà ad "essere" nella socialità e che non gli consente di entrare in relazione con l'altro.

L'antisocialità così intesa rappresenta forse la forma più problematica e complessa, in quanto difficile da rilevare, riconoscibile solo a un occhio attento, perché è rappresentata dall'adolescente "che non dà fastidio" (IM, F, 46), al contrario è colui/colei che permette un andamento "normale" della giornata e delle attività, ma è proprio nella sua difficoltà a essere rilevata che si cela la probabilità di una *escalation* improvvisa e violenta nei comportamenti del tutto non prevedibile.

Emerge, dunque, dagli sguardi adulti dei e delle professionisti/e dell'educazione formale e non formale una pluralità di situazioni che, a differenza di quanto accade nella letteratura scientifica e nella documentazione istituzionale, ci restituiscono le immagini dell'adolescente quale attore sociale a tutto tondo, che si forma attraverso le esperienze che co-costruisce, e del comportamento antisociale quale fenomeno complesso e variegato, che dipende non solo dalle condizioni socio-culturali ma anche dalle soggettività dei singoli. In questo senso, è possibile affermare che questa duplice dimensione dell'antisocialità – come espressione manifesta di aggressività, impeto e come espressione di marginalità, silenzio – ha consentito di dare un nuovo impulso alla nostra analisi, permettendoci di individuare i bisogni e le fragilità, che contraddistinguono l'adolescente, inteso in senso transazionale come un soggetto che vive in una relazione con il sé e con gli altri, ricercando il proprio spazio di azione.

Infatti, l'apertura rappresentazionale a cui sono sottoposte le categorie concettuali di 'adolescenza' e di 'comportamento antisociale' consente di riconoscere la pluralità dei bisogni sentiti dagli e dalle adolescenti in situazioni di comportamento antisociale. Se l'adolescenza è certamente la fase di sviluppo durante la quale l'individuo è in continua discussione con sé stesso e con il mondo delle persone e delle cose che lo circondano, allora tale immagine forse ci aiuta a comprendere, dai racconti dei partecipanti, affermazioni come "l'adolescente antisociale è colui che ricerca un confine" (IM, F, 46). Indagare il confine è manifestazione di una ricerca di "affermazione del sé" (NC, F, 59) chiara, ossia di un voler essere e volersi riconoscere come protagonista in un contesto e appartenere a uno spazio di vita. Questa "affermazione del sé" emerge in maniera molto forte dalle esperienze di insegnanti e educatori/educatrici quasi "come un doppio gioco: sfida dell'autorità e ricerca dell'identità" (IM, F, 46).

I racconti descrivono comportamenti che rimandano a un implicito bisogno di confrontarsi con l'altro da parte dell'adolescente, ma che spesse volte – a causa del non riconoscere la figura genitoriale o del docente come autorità e il contesto come spazio di "cura" (RA, F, 56) – assume la forma dello "scontro diretto" (NC, F, 59). L'adolescente mette in discussione tutto ciò che quel contesto chiede e sperimenta i propri e gli altrui limiti testando fin dove potrà spingersi: "il loro atteggiamento è proprio quello ostile e provocatorio" (TC, M, 37). Questo aspetto è evidenziato anche da altri

racconti che fanno riferimento alla "mancanza di contenimento dei limiti esterni" (IM, F, 46), limiti che si potrebbero rintracciare in quelle che sono le "convinzioni sociali" (IM, F, 46) così come nella dimensione emotiva e relazionale che caratterizza il contesto famiglia in cui vive il soggetto, con il rischio di una alta probabilità di agire comportamenti che potrebbero avere conseguenze gravi.

Proprio il disconoscimento dell'autorità e il raggiungere e/o oltrepassare questi "limiti" (NC, F, 59), il trasgredire "le regole" o il decidere di non interagire con il contesto, sembrerebbero le uniche strade possibili da percorrere, e che pongono in evidenza questo gioco-forza tra costruzione di una identità e la scelta di aderire a un modello, un'ideale da perseguire/inseguire. Si connota in questi termini una reale complessità del fenomeno che poggia su quel tessuto axiologico che dovrebbe caratterizzare la nostra società e sull'incidenza che riveste, probabilmente, anche la proposta di ideale di società che famiglia, scuola e territorio mostrano.

Le narrazioni inoltre evidenziano quanto alla base del bisogno educativo specifico dell'adolescente si inserisca anche il bisogno educativo di docenti e educatori/educatrici: soprattutto nell'imparare a rispondere alle situazioni. Infatti, un sottile, ma evidente sentimento di frustrazione da parte di docenti e educatori/educatrici emerge in maniera significativa rispetto all'attuazione di possibili strategie di intervento per rispondere e affrontare situazioni-problema.

Le narrazioni lasciano trapelare una chiara difficoltà non soltanto nella costruzione di un'autentica relazione di fiducia e di cura con l'adolescente, ma anche nel tentativo di agire con autorevolezza in situazione: "trovare quel giusto equilibrio tra il rendersi ascoltatori, disponibili e entrare in relazione e poi trasmettere anche i saperi non è facile" (FC, F, 53). Poiché questo agire si risolve nella maggior parte dei casi nel tentativo di contenere il momento qui e ora: si è chiamati a lavorare sempre sull'emergenza in quanto il bisogno si manifesta nella sua fase di urgenza.

Il tentativo di risoluzione del problema nel momento della manifestazione però non permette di lavorare sul lungo tempo e di sviscerarlo raggiungendone le radici, questo richiederebbe un intervento di altro tipo che consideri lo spazio della prevenzione e allo stesso tempo uno spazio della riflessione cercando di riscrivere il quotidiano. In questa ottica è da considerare anche un altro aspetto fondamentale che riguarda una visione della scuola oggi come l'istituzione alla quale si richiede di rispondere a una moltitudine di richieste e bisogni educativi che provengono dall'esterno. Ma a questa richiesta non corrispondono altrettanti "momenti e strumenti istituzionali e istituzionalizzanti" (IM, F, 46).

A tal riguardo, emerge dai racconti la consapevolezza della necessità di un'azione congiunta che tenga conto della complessità del fenomeno, il quale necessita di essere investigato con sguardi plurali e che tenga conto anche delle realtà di vita diverse che ragazzi e ragazze abitano nel quotidiano. L'adolescente, infatti, vive e instaura relazioni non soltanto con il con-

testo scolastico e territoriale ma anche e soprattutto con quello familiare, contesto deputato a rivestire un ruolo primario di educazione.

È necessario tener conto della unicità di questi contesti e delle culture di appartenenza, con l'obiettivo di coltivare un terreno sul quale far incontrare "mondi da raccontare per raccontarsi" (IM, F, 46).

Qui si inserisce a pieno titolo il desiderio/bisogno dei docenti e degli educatori di ritagliarsi uno spazio e un tempo da dedicare alla prevenzione, alla riflessione e al confronto e dall'altro la necessità di costruire una significativa forma di corresponsabilità educativa: è importante l'individuazione di uno spazio altro lontano dall'"emergenza/urgenza" (IM, F, 46) in quanto consentirebbe loro di istaurare relazioni di scambio proficuo.

## 4. Dall'indagine alla comprensione: creare alleanze per un'educazione trasformativa e inclusiva

A dispetto delle opposizioni epistemiche di cui sono irretite le categorie relative ai fenomeni qui analizzati, quanto finora argomentato permette di rilevare un'istanza di ri-composizione della realtà educativa che si esprime attraverso la ricerca di *legami* che abilitino sguardi multi-prospettici e interventi plurali e sistemici affinché le azioni pedagogiche messe in campo non rappresentino meramente la risposta a un'emergenza/urgenza in un'ottica di depurazione dall'indesiderato/conformazione a un modello dominante, ma possano divenire *propriamente educative* ossia occasioni di sviluppo come perseguimento del benessere bio-psico-sociale e soprattutto acquisizione di consapevolezza delle proprie scelte. Sono di fatto questi ultimi gli obiettivi, primi e ultimi, di un'azione educativa che si connota in senso trasformativo e inclusivo e che per realizzarsi richiede *necessariamente* un agire congiunto e condiviso fra più parti.

Questo perché le condizioni di esclusione non hanno una genesi che può essere, come accade in alcune perniciose semplificazioni, ricondotta solo alle caratteristiche dei soggetti esclusi, ma che al contrario, deve essere, invece, compresa considerando l'interconnessione fra una molteplicità di diversi fattori che divengono ostacoli per lo sviluppo del soggetto (Manno, 2021) e rispetto ai quali si può agire solo in un'ottica di 'ecologia dell'equità' (Ainscow, 2016). Ainscow ne parla a proposito della scuola e dell'insufficienza dell'azione dei/lle soli/e insegnanti per ribadire la necessità di muoversi, in modo collaborativo, su più piani, da quello delle culture locali a quello delle politiche nazionali in tema di educazione e istruzione, per poter assegnare qualche *chance* ai progetti che si prefiggono di realizzare l'inclusione. Invece, l'abitudine a dare troppo per scontata l'esclusione e le sue forme – lo abbiamo visto nella nostra analisi dei discorsi intorno alle categorie di antisocialità e di bisogno educativo – di fatto tende a disabilitare nei/lle professionisti/e dell'educazione formale e non formale l'assunzione di uno sguardo educativo volto alla comprensione, uno sguardo disteso e aperto anche alla collaborazione con altri attori, istituzionali e non. Ed è

su questa disabilitazione che si articola una postura azionale tutta rivolta all'intervento emergenziale condotta in spazi e tempi nei quali non c'è mai possibilità di *fermarsi, pensare e agire insieme*, come si rileva anche dalle analisi ospitate nei precedenti paragrafi.

"L'inclusione è un'impresa condivisa" ricordano Booth e Ainscow (2014: 33) nel loro *Nuovo Index per l'inclusione* che, come la precedente versione (Booth & Ainscow, 2008), ci invita a considerare l'inclusione nella multidimensionalità delle culture, delle politiche e delle pratiche, ma, in più, evidenzia la centralità dei valori. L'inclusione ha indubbiamente a che fare con il cambiamento, ma i cambiamenti sono inclusivi, per gli autori, solo quando rappresentano la concretizzazione di valori inclusivi: l'uguaglianza, la partecipazione, il rispetto, la fiducia, e così via (Booth & Ainscow, 2014: 45). Fra i quindici valori proposti, sebbene l'elenco non sia ritenuto esaustivo e rappresenti solo un invito a soffermarsi su di essi, c'è quello della 'comunità' (*Ibidem*) che rimanda ad un agire multidimensionale e collaborativo (cfr. Manno, 2019).

Dal punto di vista degli autori dell'*Index* l'educazione inclusiva assume innanzitutto il significato di pratica di rimozione degli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento per la costruzione di scuole e/o altri contesti educativi che siano per tutte/i, senza discriminazione alcuna. Ma il dibattito su che cosa si debba intendere per educazione inclusiva è molto vivo e sulle diverse posizioni influiscono le prospettive attraverso cui si considerano le differenze dei soggetti (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Non è raro che essa venga riconosciuta e agita come una pratica separata e specifica, rivolta solo ad alcuni soggetti, le cui differenze scontano il peso di categorizzazioni che si articolano nel segno della mancanza e dell'inabilità e da 'gestire' in modo burocratico mobilitando dispositivi e procedure – si pensi agli/lle studenti/esse con Bisogni Educativi Speciali nei contesti scolastici – considerate *ad hoc* e che in realtà del *qui ed ora* della concreta realtà del soggetto a cui si rivolgono hanno ben poco. Ciò a dispetto, invece, della dimensione comunitaria che è implicita nello stesso costrutto dell'educazione inclusiva sin dalla sua introduzione con la *Dichiarazione di Salamanca* (UNESCO, 1994) che, declinando l'idea di inclusione sociale che si era andata sviluppando nei due decenni precedenti nello specifico ambito dell'educazione, invitava a un ripensamento dei modi stessi di intendere l'educazione e l'istruzione evidenziando la necessità che esse avvenissero in 'contesti comuni' e attraverso, non solo, o non tanto, l'offerta di supporti aggiuntivi ma attraverso una più generale trasformazione e flessibilizzazione del funzionamento delle istituzioni educative (UNESCO, 2006).

Solo una modifica strutturale del funzionamento delle istituzioni educative, in particolare di quelle scolastiche (cfr. EASNIE, 2021), potrebbe contribuire a far sì che la *collaborazione* – tanto fra chi opera all'interno dell'istituzione educativa formale e non formale quanto fra le istituzioni fra loro – non sia solo la scelta di *buon senso* e *buona volontà* di pochi – che inevitabilmente finiscono per pagare le conseguenze di un agire che può condurre a risultati che, per quanto positivi, divergono rispetto a quelli

istituzionali –, ma una prassi *legittimamente* da adottare. Si tratta, dunque, come del resto anche auspicato da alcuni/e professionisti/e dell'educazione formale e non formale coinvolti nel progetto di ricerca-azione, di creare spazi istituzionali di progettazione e gestione collaborativa delle attività educative che, praticando una visione realmente transazionale e comprensiva dell'educazione, siano dunque trasformative e inclusive innanzitutto nella loro genesi e realizzazione e non solo o non tanto per gli obiettivi che dichiarano di perseguire.

L'idea di un sistema formativo integrato (Frabboni & Pinto Minerva 2003; 2018; Sarracino, 2015) – o 'allargato' come preferì De Bartolomeis (1983; 1998) immaginando una contaminazione della scuola con la cultura del territorio e del lavoro – si è sviluppata nel corso di un tempo che non è certamente breve, ma non sempre la comunità educante ha trovato concrete possibilità di realizzarlo a causa dell'assenza di adeguati dispositivi normativi e di relative traduzioni sul piano delle politiche educative e sociali. Ma questi discorsi acquistano una rinnovata centralità in un tempo come quello presente segnato dall'isolamento e della distanza a causa dell'emergenza epidemiologica da Covid-19 – una distanza che avrebbe potuto essere solo *fisica* invece di divenire *sociale* (Corbi, 2020) – e in cui le manifestazioni di fragilità educativa si fanno sempre più diffuse e così trasversali che anche nella più *amministrativa* pratica educativa si fa fatica a contenerle entro categorie di *specialità*, riconducibili a peculiari fattori organici e/o contestuali.

Il bisogno di un rinnovato agire comprensivo e transazionale ha trovato una sua prima risposta proprio dopo il primo e più duro *lockdown* della primavera del 2020, quando il Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203 – Scuola ed emergenza Covid-19 –, nel redigere il Rapporto *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro,* nei punti proposti ha incluso quella dell'istituzione dei "Patti educativi di comunità", uno strumento per dare nuova linfa all'autonomia delle scuole, in un'ottica di responsabilità e solidarietà, rilanciando il loro rapporto con i territori di riferimento e introducendo percorsi che possano maggiormente avvicinare i giovani alla vita pubblica (Comitato di esperti Scuola ed emergenza Covid-19, 2020). Si tratta di accordi che possono essere sottoscritti tra le istituzioni scolastiche, le Regioni, gli Enti locali e altri attori del territorio e che consentono lo sviluppo di attività da svolgere all'interno e all'esterno della scuola. Uno strumento che il Comitato ha immaginato per contribuire a rendere la scuola "aperta e inclusiva" e in grado di farsi carico "della fragilità delle persone e dei territori", anche prevedendo progetti didattici organici in cui riunire attività formali, informali e non formali con la previsione di un'assegnazione di responsabilità agli insegnanti per "una adeguata rilevazione delle esperienze e dei saperi acquisiti" (*Ibid*.: 20-21).

Con riferimento a tale dispositivo, si ricorda che è attualmente in corso di esame nella 7ª Commissione permanente del Senato, il Disegno di Legge n. 2527 che ha ad oggetto l'istituzione di un fondo per il sostegno e lo sviluppo alla comunità educante. Tale fondo, in via sperimentale per gli anni scolastici dal 2022/23 al 2025/26, dovrebbe consentire di perseguire prin-

cipalmente finalità legate alla prevenzione e al recupero dei fenomeni di vulnerabilità, marginalità sociale, abbandono e dispersione scolastica; alla promozione di sinergie fra scuole, famiglie, studenti e territori nell'ottica di realizzazione di una scuola inclusiva e orientata alla ricerca e all'innovazione; all'offerta a tutti gli attori del contesto scolastico di un supporto specifico per gestire i disagi e i disturbi psico-emotivi (art. 1).

Il Disegno di legge ha il merito di focalizzare l'attenzione su tutte le realtà e tutte le professionalità educative. Prevede, infatti, che per ciascun progetto non solo sia istituito un gruppo di lavoro – composto da rappresentanti delle istituzioni coinvolte – che opera in modo collegiale per lo sviluppo, la realizzazione e il monitoraggio delle attività, ma che ci si avvalga della collaborazione di un pedagogista, un educatore professionale e uno psicologo (art. 3), i quali, sulla base delle rispettive competenze, contribuiscono alle diverse attività previste (art. 4).

Una collaborazione allargata e multidisciplinare come quella proposta dal Disegno di Legge potrebbe auspicabilmente contribuire al buon funzionamento dei *Patti Educativi di Comunità*, da un lato, liberandoli da quei rischi di una visione scuola-centrica che, *erroneamente* e *invano*, assegna alle istituzioni educative formali l'onere di porre rimedio a una ampia varietà di situazioni problematiche restando però entro i confini ben delimitati dei suoi compiti primari, dall'altro, legittimando diverse forme di azione educativa che fra loro coordinate si muovono verso i medesimi e condivisi obiettivi.

Una collaborazione che del resto è invocata – seppur non sempre e/o non sempre in modo esplicito – anche dai/lle professionisti/e dell'educazione formale e non formale che partecipano al progetto di ricerca a partire dal quale hanno preso le mosse le riflessioni affidate a questo scritto, come confermano sia le attività già condotte e analizzate, e precedentemente discusse, sia quelle, come le interviste individuali e collettive, svolte nell'ultimo periodo e ancora in corso di analisi. È proprio in risposta a questo bisogno e tenendo anche conto delle possibilità offerta dal nuovo disegno di legge – che ci si augura possa essere presto approvato – che nella terza fase delle attività di ricerca ci si concentrerà sulla costruzione di alleanze educative fra le istituzioni educative formali e quelle non formali. Nello specifico, a partire da una problematizzazione congiunta delle situazioni che vengono avvertite come problematiche e delle pratiche agite, si cercherà di progettare, in modo collaborativo percorsi e attività educative che, non riducendo gli adolescenti alle loro manifestazione comportamentali, ancorché classificate come antisociali, siano per questi ultimi concrete opportunità per *prendere in mano* la loro vita e orientarne, con consapevolezza, gli sviluppi, in una direzione che possa – auspicabilmente – essere quella del benessere, individuale e sociale.

## 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

Ainscow, M. (2016), "Diversity and Equity: A global Education Challenge", in *NZ J Educ Stud*, n. 51, pp. 143-155.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006), *Improving Schools, Developing Inclusion*, London, New YorK: Routledge.

Álvarez-García, D., González-Castro, P, Núñez, J.C., Rodríguez, C. & Cerezo, R. (2019), "Impact of Family and Friends on Antisocial Adolescent Behavior: The Mediating Role of Impulsivity and Empathy", in *Front. Psychol*. 10:2071. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02071.

Bagnato, K. (2017), *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*, Roma: Carocci.

Bertolini, P. & Caronia, L. (2015[1993]), *Ragazzi difficili*, Milano: FrancoAngeli.

Booth, T. (2008), *L'Index per l'inclusione*, Trento: Erickson.

Booth, T. & Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione*, Roma: Carocci.

Chello, F. (2017), *Verso un terzo spazio della pedagogia*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Id. (2019), *La "genuina contingenza" del lavoro educativo*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Id. (2022), "Questionare le adolescenze antisociali. Sguardi comprensivi sul rapporto tra epistemologie pedagogiche e politiche educative", in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, Vol. 11, n. 1, pp. 187-211.

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

Comitato di esperti Scuola ed Emergenza Covid-19 (2020), *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/RAPPORTO+FINALE+13+LUGLIO+2020.pdf/c8c85269-3d1f-9599-141c-298aa0e38338?version=1.0&t=1613234480541, consultato il 7 maggio 2022.

Corbi, E. (2020), "The Sound of the Communitas and the Fury of the Virus: Pedagogical Notes on Distancing", in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, Vol. 9, n. 2, pp. 9-11.

De Bartolomeis, F. (1983), *Scuola e territorio*, Firenze: La Nuova Italia.

Id. (1998), La scuola nel nuovo sistema formativo: problemi ed esperienze, Bergamo: Junior.

Dewey, J. (1949[1899]), *Scuola e società*, Firenze: La Nuova Italia.

Id. (1951[1916]), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Id. (1974[1938]), *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi.

Dewey, J., & Bentley, A. (1974[1949]), *Conoscenza e transazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Disegno di legge n. 2527, *Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante*, https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01334656.pdf, consultato il 7 maggio 2022.

EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021), *The Impact of COVID-19 on Inclusive Education at the European Level: Literature Review* (C. Popescu, ed.), Odense, Denmark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/COVID-19 -Impact-Literature-Review.pdf, consultato il 7 maggio 2022.

Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari: Laterza.

Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2018), *La scuola siamo noi*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Frauenfelder, E., De Sanctis, O. & Corbi, E. (a cura di) (2011), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli: Liguori.

Genard, J.-L. (1999), *La grammaire de la responsabilité*, Paris: Cerf.

Manno, D. (2019), "L'invito al dialogo' dell'Index per l'inclusione", in G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali,* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 615-624.

Ead. (2021), *Autoriare l'inclusione*, Barletta: Cafagna.

Mezirow, J. (1991/2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano: Raffaello Cortina.

Id. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, Milano: Raffaello Cortina.

Milana, M. (2021), "Contrastare vulnerabilità e marginalità sociale attraverso l'educazione", in *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, Vol. 25, n. 60, pp. 1-7.

Ead. (2022), "Introduzione", in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, Vol. XI, n. 2, pp. 23-28.

Park, N.S., Lee, B.S., Sun, F., Vazsonyi, A.T. & Bolland, J.M. (2010), "Pathways and predictors of antisocial behaviors in African American adolescents from poor neighborhoods", in *Children and Youth Services Review*, n. 32, pp. 409-415.

Perillo, P. (2014), "L'approccio educativo transazionale", in E. Corbi & P. Perillo (a cura di), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesi di una pedagogia in situazione*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 13-25.

Id. (2018), "Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca dei professionisti dell'educazione e della formazione. La Ricerca-Azione Transazionale", in E. Corbi, P. Perillo & F. Chello (a cura di), La competenza di ricerca nelle professioni educative, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 111-157.

Perillo, P., Romano, M. & Ercolano, M. (2022), "La parola dei professionisti dell'educazione: un'esperienza di Ricerca Azione Partecipativa sul fenomeno dell'adolescente antisociale", in *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, Vol. XI, n. 2, pp. 95-109.

Salmeri, S. (2015), *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Pisa: ETS.

Sarracino V. (2015), "Comunità educativa e sistema formativo integrato. Il modello pedagogico-didattico frabboniano "a nuovo indirizzo", in M. Baldacci &

F. Pinto Minerva (a cura di), *Razionalità, educazione, realtà sociale*, Milano: FrancoAngeli.
Schön, D.A. (1983/1993), *Il professionista riflessivo*, Bari: Dedalo.
Id. (1987/2006), *Formare il professionista riflessivo*, Milano: FrancoAngeli.
Schurmans, M.-N. (2006), *Expliquer, interpreter, comprendre*, Genève: Université de Genève.
Sirignano, F.M. (2015), *Per una pedagogia della politica*, Roma: Editori Riuniti.
UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427, consultato il 7 maggio 2022.
Id. (2006), *International Standard Classification of Education -ISCED*, Re-edition, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf, consultato il 7 maggio 2022.
Violante, L., Buttafuoco, P. & Mannese, E. (a cura di) (2021), *Pedagogia e politica*, Lecce: Pensa MultiMedia.