

L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità

Cristina Palmieri

Abstract – *What does it mean for an educator to work in services that have to face marginalities, disadvantages, disabilities? What are the features that define educational professionalism in these contexts? Which are the ways of thinking and the methods that guide the educational work? To answer these questions this article explores the current complexity that working in such services imply and it focuses on three key points. First, it raises the question of how to overcome classifications that, although necessary for the organization of these services, leave out those fragilities that often are at the basis of situations of marginality, disadvantage, and disability. Second, it deals with the pedagogical glance and identifies its specificity in the adoption of paradigms that enable us to think both individual and social diseases as “learned situations”. Third, the article detects in the methodological competence the possibility to transform such pedagogical glance in a specific educational action.*

Riassunto – *Cosa significa oggi, per un educatore, lavorare in servizi che si occupano di marginalità, svantaggio e disabilità? Quali caratteristiche definiscono la professionalità educativa in tali contesti? Quali logiche e quali metodi animano il lavoro educativo? Per rispondere a queste domande, a partire dalle problematicità che lavorare nei servizi oggi comporta, l'articolo affronta tre questioni. In primo luogo, pone l'esigenza di andare oltre distinzioni categoriali che, seppur necessarie all'organizzazione dei servizi, non facilitano la considerazione di fragilità spesso all'origine di situazioni di marginalità, svantaggio, disabilità conclamate. In secondo luogo, l'articolo pone la questione dello sguardo pedagogico, e individua nell'adozione di paradigmi capaci di considerare il disagio individuale e contestuale come “situazione appresa” la sua specificità. Da ultimo, indica nella competenza metodologica la possibilità di tradurre tale sguardo pedagogico in uno specifico agire educativo.*

Keywords – marginality, disadvantage, disability, pedagogical glance, educational method, educational work

Parole chiave – marginalità, svantaggio, disabilità, sguardo pedagogico, metodo educativo, lavoro educativo

Cristina Palmieri (Siracusa, 1968) è Ricercatrice confermata e docente di *Consulenza nel disagio educativo: teorie e pratiche* e di *Didattica e Pedagogia dell'inclusione* presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi interessi di ricerca riguardano la cura e il disagio educativo, la dimensione metodologica e pragmatica del lavoro educativo, l'inclusione sociale. Tra le sue pubblicazioni: *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica* (a cura di, Milano, FrancoAngeli, 2012); *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione* (Milano, FrancoAngeli, 2011).

1. Il mondo dei servizi e il senso del lavoro educativo

Che sia laureato in Educazione Professionale o in Scienze dell'Educazione¹, nel nostro Paese² l'educatore esercita la sua professione in servizi strutturalmente differenti, a contatto con soggetti e situazioni altrettanto diversificate³. Lavora in comunità, in residenze per persone in situazione di disabilità o anziani, in ospedale, nei centri territoriali di salute mentale o di aggregazione giovanile, negli oratori, in strada, a domicilio, a scuola, ecc. In tali contesti ha a che fare con minori, adulti e anziani in diverse situazioni esistenziali e condizioni sociali: alunni, stranieri, disabili, persone che attraversano periodi di disagio economico, sociale o psichico temporaneo o cronico. È difficile elencare tutti i soggetti del lavoro educativo: ogni classificazione fa i conti con elementi contestuali che sfumano i confini delle categorie individuate, e incontra i suoi limiti nei cambiamenti, nelle contaminazioni, nella complessità delle esigenze soggettive e territoriali⁴.

Ciò porta gli educatori a vivere una situazione paradossale. Da un lato, infatti, essi lavorano all'interno di servizi che distinguono i soggetti sulla base dell'identificazione di bisogni (educativi, assistenziali, riabilitativi, rieducativi) che possono dar luogo a domande di intervento: i servizi incarnano le risposte che il Welfare State offre⁵. I soggetti sono così collocati lungo un *continuum* che vede la "normalità" e la "a-normalità" dei loro bisogni/domande come estremi e i servizi si distinguono in base alla tipologia prevalente di intervento (educativo, socializzante, rieducativo, riabilitativo, assistenziale, socio-assistenziale, ecc.)⁶. D'altro lato, nelle realtà territoriali e nella routine dei servizi, queste distinzioni si confondono. E così accade per esempio che a scuola, ambito educativo che accoglie tutti – la "normalità" – gli educatori abbiano sempre più a che fare con situazioni a rischio, con bambini/e e ragazzi/e con "bisogni educativi speciali" che spargono la vita scolastica. Come pure, nei servizi territoriali di salute

¹ Sul doppio binario formativo per la figura dell'educatore, si vedano: P. Perrillo, *Pensarsi educatori*, Napoli, Liguori, 2012; F. Telleri, *Professionisti dell'educazione. Un riconoscimento giuridico controverso*, in "Pedagogia Oggi", n. 1/2010; F. Oggioni, *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Roma, Carocci, 2014; M. B. Gambacorti Passerini, *Pedagogia e Medicina: un incontro possibile. Un'esperienza di ricerca in salute mentale*, Milano, FrancoAngeli, 2016, in corso di stampa.

² Se il DM n. 520/1998 individua come ambito professionale privilegiato per l'Educatore Professionale laureato nella classe L/SNT 2 i servizi sanitari e socio-sanitari, tuttavia non impedisce il suo impiego all'interno di servizi socio-educativi ed educativi. D'altronde, "la legge 328/2000 e alcune leggi regionali [...] prevedono la figura dell'Educatore Professionale in strutture sociosanitarie non specificandone la provenienza formativa: gli Educatori provenienti dalle Facoltà di Scienze della Formazione operano generalmente in queste strutture per conto delle Cooperative Sociali" (P. Perillo, *Pensarsi educatori*, cit., pp. 23-24).

³ Si veda l'articolo 1, comma 4, del DM 8 ottobre 1998, n. 520, *Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'art. 6, comma 3, del Dlgs 30 dicembre 1992, n. 509*.

⁴ S. Tramma, S. Kanizsa (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2010.

⁵ P. Ferrario, *Politica dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*, Roma, Carocci, 2013, pp. 39-40.

⁶ Per un approfondimento dal punto di vista pedagogico si veda S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Milano, Unicopli, 1999, pp. 117-121.

mentale – l'“a-normalità” – sono inviate da insegnanti o medici di base persone che presentano disagi sociali, relazionali, esistenziali anche acuti, che faticano a rientrare a pieno titolo nelle categorie diagnostiche trattate da tali servizi.

Spesso gli educatori si trovano a fronteggiare situazioni che poco corrispondono alle possibilità di intervento, strutturate e spesso standardizzate, che i servizi in cui lavorano mettono a disposizione⁷. Tale situazione da un lato mostra le “trazioni”⁸ cui è sottoposto il lavoro educativo; dall'altro ne interroga il senso e la sua specificità. Che significato ha, infatti, lavorare come educatori in un centro diurno per disabili, quando la logica, implicita nel riconoscimento dei bisogni e nelle possibilità di intervento, è sanitaria? O lavorare in una comunità per minori stranieri non accompagnati quando l'aspettativa, legittima, è di contenere situazioni a rischio di devianza? O, ancora, lavorare a scuola con minori con bisogni educativi speciali quando, dietro alla dichiarazione di promuovere inclusione sociale pesa l'aspettativa di risolvere situazioni che recano disagio in primo luogo alla scuola stessa⁹? Come riconoscere l'originalità e la peculiarità delle situazioni dei soggetti e agire in modo autenticamente educativo, dentro e al tempo stesso oltre i vincoli e le possibilità che i servizi presentano? Come intervenire quando ci si rende conto che le situazioni individuali e territoriali sono complesse e dense di sfumature che possono essere considerate e trovare risposta solo se lette e trattate con logiche differenti da quelle usuali?

Quando ci si chiede cosa faccia e cosa possa fare l'educatore all'interno di servizi che si occupano di persone in situazione di marginalità, svantaggio, disabilità, queste domande sono ineludibili.

2. Marginalità, svantaggio, disabilità oggi: quale confine tra “normalità” e “a-normalità”?

Le distinzioni che consentono di razionalizzare gli interventi previsti dalle politiche sociali non hanno mai corrisposto alla complessità della vita, ma soprattutto oggi, in un momento di profonda crisi sociale, educativa¹⁰ e del Welfare State¹¹, avvertiamo che “il confine tra difficoltà sostenibile e disagio, tra normalità e marginalità spesso è labile”¹²: tali realtà “sono [...] strettamente interconnesse tra loro e con il contesto relazionale e sociale dei soggetti, in un

⁷ V. Iori, M. Rampazi, *Nuove fragilità e bisogni di cura*, Milano, Unicopli, 2008.

⁸ P. Marcialis, J. Orsenigo, S. Faucitano, G. Prada, *Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore*, in “Animazione Sociale”, n. 240/2010, pp. 20-29.

⁹ P. P. Triani, *I servizi d'aiuto e la relazione educativa: spazi, contesti, metodologie*, in D. Parmigiani, A. Traverso (a cura di), *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 26-42.

¹⁰ C. Palmieri (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

¹¹ S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare nel tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015.

¹² S. Tramma, S. Kanizsa (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, cit., p. 54.

rapporto non lineare, consequenziale e statico, ma piuttosto dinamico e spesso transitorio”¹³. Nello scenario socio-culturale attuale, caratterizzato da liquidità, flessibilità, precarietà, nichilismo¹⁴, utilizzare le categorie di “normalità” e “a-normalità” può sembrare un’operazione un po’ *rétro*. Tuttavia il loro binomio consente di mettere in luce problematicità che interessano il lavoro educativo.

Non si può parlare di “normale” e “a-normale” se non *in relazione a contesti sociali, economici e culturali, storicamente situati*. “Normale” è chi si comporta o “funziona” in modo consono per un soggetto di una certa età, sesso, provenienza, appartenente a un certo contesto socio-culturale ed economico; “a-normale” è chi si discosta dalle aspettative sociali o da comportamenti e funzionamenti ritenuti “nella media”¹⁵. Normalità e anormalità si definiscono sulla base di *modelli antropologici* diffusi e più o meno riconosciuti e hanno a che fare con le rappresentazioni di benessere e di malessere che connotano un determinato contesto sociale: normale è chi non supera, nell’arco della sua esistenza, certe soglie di malessere; “a-normale” è chi ha oltrepassato queste soglie¹⁶. Il criterio di demarcazione è relativo al livello di disordine che determinati comportamenti o fenomeni individuali e collettivi possono arrecare in una certa compagine sociale, mettendone in discussione solidità, forma, immagine, finalità, modalità di funzionamento¹⁷. Il confine tra normalità e a-normalità è quindi *convenzionale*: al di là dei vissuti individuali, si diventa “a-normali” quando si viene riconosciuti da un sistema (educativo, sociale, di welfare) come portatori di bisogni che richiedono interventi specifici e spesso speciali, che risolvano, contengano, o reintegrino la situazione di “a-normalità” socialmente percepita.

Oggi sembra in crisi proprio la convenzionalità in base a cui, anche solo fino a trent’anni fa, si è distinta la “normalità” dall’“a-normalità”. La quotidianità è sempre più connotata da un disagio diffuso e spesso inconsapevole¹⁸, generato da ritmi di vita sempre più veloci, da condizioni materiali, economiche e lavorative segnate dalla precarietà, da richieste prestazionali sempre più esigenti, dalla labilità delle reti amicali e familiari, dalla difficoltà di progettare, anche a breve termine, la propria esistenza, da un’insicurezza capillare¹⁹. Tutto ciò, oltre a dif-

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, Milano, Bruno Mondadori, 2002; Z. Bauman, *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2005; U. Galimberti, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007; C. Leccardi, *Sociologie del tempo*, Roma-Bari, Laterza, 2009; S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare nel tempo della crisi*, cit..

¹⁵ M. Foucault, *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Milano, Feltrinelli, 2000, p. 147; M. Foucault, *Sicurezza, territorio, popolazione, Corso al Collège de France (1977-1978)*, Milano, Feltrinelli, 2005, p. 48-69; P. Barone, *Devianza*, in W. Brandani, S. Tramma, *Dizionario del lavoro educativo*, Roma, Carocci, pp. 119-123.

¹⁶ S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare nel tempo della crisi*, cit.

¹⁷ M. Foucault, *Storia della follia in età classica. Dementi pazzi vagabondi criminali*, Milano, Rizzoli, 1992.

¹⁸ L. Grosso, in W. Brandani, S. Tramma, *Dizionario del lavoro educativo*, cit., pp. 133-134.

¹⁹ C. Leccardi, *Sociologie del tempo*, cit.; C. Palmieri, *Crisi sociale e disagio educativo*, cit.; Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*, Bologna, il Mulino, 2008; L. Zoja, *La morte del prossimo*, Torino, Einaudi, 2009; U. Galimberti, *L’ospite inquietante*, cit.; S. Natoli, *Il buon uso del mondo. Agire nell’età del ri-*

fondere modelli antropologici nuovi o ad alimentare i vecchi in maniera inedita (si pensi al mito del *self made man* o al ritorno di modalità "tradizionaliste" di rappresentare la figura femminile), genera fragilità che sfuggono all'accesso o all'intercettazione dei servizi. Esse rappresentano una "specifica area di condizioni di vita e dimensioni dell'esistenza che non superano alcune soglie di malessere individuale e collettivo e che, nello stesso tempo, non si pongono all'interno di percorsi di vita che possono fare a meno di azioni di sostegno"²⁰. Si tratta di quella "zona grigia"²¹ sempre a rischio di scivolamento in situazioni di disagio conclamato, che rappresenta la nuova e sdruciolevole frontiera del lavoro educativo²².

Una così irreversibile messa in discussione del confine tra "normalità" e "a-normalità" non solo pone in scacco i servizi, ma costringe a ripensare i concetti di marginalità, svantaggio e disabilità. E, di conseguenza, a ripensare il lavoro educativo possibile nei servizi che di tali situazioni si occupano. Nella sempre più diffusa condizione di fragilità che contraddistingue la contemporaneità, non possiamo pensare a tali condizioni come "date", riferibili "solo" ad alcune persone o gruppi sociali, contraddistinti da caratteristiche comuni (non accedere a servizi o risorse "per tutti" e abitare ai margini di determinati contesti, vivere in condizioni socio-economiche svantaggiate, avere la stessa sindrome). Chiunque può divenire marginale perché esposto, senza riparo, a un costante rischio di esclusione sociale²³. Ciò non significa negare il peso di fattori che, in sé, possono contribuire a creare situazioni di marginalità, svantaggio, disabilità, ma implica pensare tali situazioni sempre in relazione ai processi, individuali e contestuali, che le hanno determinate. Da un punto di vista epistemologico, per quanto riguarda marginalità e svantaggio, ciò significa abbandonare paradigmi di tipo deterministico, che vedono la marginalità e la devianza, spesso a essa associata, come "espressione di insufficienze psicologiche e morali dei soggetti, determinate in parte da caratteristiche patologiche in parte da un'incapacità educativa dell'ambiente"²⁴, per adottare paradigmi di tipo ermeneutico e fenomenologico, che le interpretino come "espressione di singoli atti comunicativi"²⁵, il cui senso è comprensibile solo in relazione al contesto e alla storia dei soggetti. Per quanto riguarda la disabilità, significa passare da un paradigma bio-medico, che vede la disabilità

schio, Milano, Arnoldo Mondadori, 2010; M. Giorgetti Fumel, F. Chicchi (a cura di), *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità*, Milano, Mimesis, 2012.

²⁰ S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità*, cit., pp. 67-68. Sul concetto di fragilità in relazione alla disabilità si veda anche A. Canevaro, *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, EDB, 2015.

²¹ *Ibidem*.

²² V. Iori, M. Rampazi, *Nuove fragilità e bisogni di cura*, cit.; S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità*, cit.

²³ Z. Bauman, *Vite di scarto*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

²⁴ P. Barone, *Devianza*, in W. Brandani, S. Tramma, *Dizionario del lavoro educativo*, cit., pp. 119-123.

²⁵ *Ibidem*. Per un approfondimento sui modelli epistemologici ed educativi che hanno segnato la pedagogia della marginalità e della devianza, si veda: P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e di intervento*, Milano, Guerini Scientifica, 2011. Relativamente al paradigma ermeneutico fenomenologico, si rimanda all'opera di Piero Bertolini, e in particolare al testo *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, nuova edizione a cura di P. Barone, C. Palmieri, Milano, FrancoAngeli, 2015.

come caratteristica dell'individuo, a un paradigma bio-psico-sociale, che la ritiene una situazione risultante dall'intreccio di complesse dimensioni soggettive e contestuali e soprattutto una modalità di "funzionamento" individuale: un possibile modo di "essere in salute"²⁶.

Un simile cambiamento di prospettiva epistemologica, nel panorama delle scienze umane e nel dibattito pedagogico, non è una novità. Nuova e urgente, oggi, è l'esigenza di assumerlo radicalmente, in particolare nel lavoro educativo all'interno dei servizi che si occupano di marginalità, svantaggio, disabilità.

3. Il lavoro educativo nei servizi per la marginalità, lo svantaggio, la disabilità: ritrovare uno sguardo pedagogico

Lavorare nei servizi significa mettere in gioco una professionalità specifica, in grado di dialogare con altre professionalità di cura. Nella pratica quotidiana, tale confronto è spesso fonte di disagio per gli educatori: è difficile far emergere la propria posizione in servizi di impostazione assistenziale, sanitaria, penale²⁷. Spesso gli stessi educatori sono confusi, coinvolti in un fare che non consente di vedere con chiarezza gli oggetti e gli scopi del lavoro educativo²⁸.

È necessario quindi "ritrovare uno sguardo pedagogico"²⁹. La professionalità educativa si manifesta in primo luogo nell'atteggiamento con cui guarda e dà significato ai fenomeni e alle situazioni con cui si confronta³⁰. Cosa significa, allora, da un punto di vista pedagogico, pensare e agire nella marginalità, nello svantaggio, nel disagio, nella disabilità? La questione è epistemologica, rimandando alle modalità con cui si costruisce, sul campo, la conoscenza dell'accadere educativo e dei soggetti che lo animano³¹, ma è anche metodologica, nel momento in cui a ciò corrisponde un modo di "fare educazione"³².

Assumere radicalmente il cambiamento paradigmatico prima illustrato rappresenta un punto di partenza importante. Molto è stato scritto a proposito³³: da ciò è possibile trarre alcune indicazioni.

Se gli oggetti di conoscenza e azione nei servizi sono i soggetti, da un lato, e l'educazione, dall'altro, forse, un primo elemento fondativo di uno sguardo pedagogico è la *considerazione*,

²⁶ Il riferimento è all'*International Classification of Functioning*, pubblicato dall'OMS già nei primi anni 2000 (WHO, *International Classification of Functioning, Disability, and Health: ICF*, 2000).

²⁷ M. B. Gambacorti Passerini, *Pedagogia e Medicina*, cit.; J. Fook, F. Gardner, *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook*, Maidenhead, McGraw Hill, 2007.

²⁸ P. Marcialis, J. Orsenigo, S. Faucitano, G. Prada, *Ritrovare lo sguardo pedagogico*, cit.

²⁹ *Ibidem*; P. Marcialis (a cura di), *Educare e ricercare*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

³⁰ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit.

³¹ L. Caronia, *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 1997.

³² R. Massa (a cura di), *L'adolescenza. Immagine e trattamento*, Milano, FrancoAngeli, 1989.

³³ Si ricorda, in particolare, l'opera di Piero Bertolini, di Riccardo Massa e di Andrea Canevaro, che, secondo approcci differenti, hanno sviluppato ricche riflessioni e dato preziose indicazioni per la costruzione di uno sguardo (e di un metodo) pedagogico.

intrecciata e congiunta, di entrambi. Ciò ha due conseguenze: da un lato, non è possibile pensare i soggetti in sé e per sé, avulsi dal processo formativo/educativo che li ha portati a essere ciò che sono; dall'altro, a ogni sguardo sui soggetti soggiace, più o meno implicitamente, un modo di pensare l'educazione. Quindi, esercitare consapevolmente uno sguardo pedagogico significa riconoscere quali aspetti dei soggetti e della situazione da loro vissuta vengono privilegiati alla luce di un certo modo di pensare l'educazione.

L'approccio pedagogico fenomenologico, che Bertolini propone già a partire dagli anni '70 del novecento³⁴ nell'ambito della devianza minorile, incarna pienamente questo aspetto. Minori solitamente definiti "devianti", "delinquenti", "a rischio" vengono visti come "soggetti possibili", persone che possono scegliere di cambiare la propria traiettoria esistenziale nel momento in cui l'educazione stessa è pensata come esperienza relazionale, corporea, materiale, simbolica, organizzata in modo tale da essere vissuta dai minori stessi come "nuovo campo di esperienza", in grado di incrinare la loro abituale visione del mondo, e di rappresentare la base per costruire nuove visioni del mondo, di sé, degli altri³⁵.

Il paradigma bio-psico-sociale che l'ICF propone si concretizza in uno sguardo pedagogico quando a una particolare visione del soggetto in condizione di disabilità si affianchi, come avviene nell'opera di Canevaro, un'attenzione per l'educazione pensata come istituzione di occasioni di scoperta e sperimentazione di sé, in vista della costruzione di un'autonomia intesa come capacità di gestione e di organizzazione delle proprie difficoltà e limiti, all'interno di contesti istituzionali dati³⁶. Si parla così di soggetto "in situazione di disabilità": la condizione di disabilità, ma soprattutto la percezione di sé e delle potenzialità individuali sono l'esito delle occasioni che la vita e l'educazione – non formale e formale – hanno messo a disposizione. In quest'ottica, la disabilità non è una condizione statica e "data", ma, qualunque sia il grado di compromissione fisica o psichica del soggetto, è sempre aperta a possibili cambiamenti. Di qui l'importanza dell'esperienza educativa, come campo di una sempre possibile e ulteriore sperimentazione di sé.

Ciò che accomuna tali approcci alla marginalità e alla disabilità è la capacità di andare oltre uno sguardo meramente diagnostico³⁷. Essi infatti consentono di ripensare la pratica della conoscenza dei soggetti attraverso istanze educative e formative: il loro scopo è di riconoscere la situazione in cui il soggetto si trova in quanto esito di una storia da un lato e di processi di categorizzazione dall'altro, nell'ottica di individuare aspetti, elementi, condizioni che orientino l'agire educativo, ampliando il campo di possibilità esistenziali del soggetto stesso.

Un simile sguardo è essenziale in particolare per leggere quelle situazioni di fragilità che spesso, oggi, scivolano in disagio conclamato. Consente di pensare ogni situazione di disagio

³⁴ P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Bologna, Malipiero, 1965.

³⁵ P. Bertolini, L. Caronia L., *Ragazzi difficili*, cit.

³⁶ A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori, 1999; A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006.

³⁷ C. Palmieri, G. Prada (a cura di), *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

come *situazione appresa*. Non si è infatti a disagio o in una condizione di fragilità, marginalità, svantaggio, solo per motivi che dipendono da aspetti personali (biologici, psicologici, etnici, di genere, ecc.) o da condizioni contingenti e contestuali (perdita di un proprio caro, del lavoro, povertà culturale e materiale, provenienza da contesti disagiati e periferici, appartenenza a sottoculture devianti, ecc.). Si è a disagio perché, nel corso dell'esistenza, si è *appreso a vivere* in un determinato modo le proprie caratteristiche personali, gli accidenti della vita, l'ambiente in cui si abita, le relazioni con gli altri. Si è appreso, semplicemente vivendo, a riconoscere in alcune situazioni il benessere e in altre il malessere, e ad agire per perseguirle o evitarle. Si è imparato a sentirsi a disagio, a individuarsi come persone fragili, forti, capaci, incapaci, "possibili" o "già determinate" da un destino iscritto in aspettative familiari, sociali, culturali³⁸. Si è appreso, insomma, a decodificare e a dare significato a sé, al mondo e agli altri in base alle occasioni e agli strumenti affettivi, cognitivi, relazionali, culturali in cui si è incappati. Dal punto di vista pedagogico, comprendere quali siano queste occasioni e questi strumenti, e soprattutto come chiunque, anche indipendentemente da condizioni che lo farebbero appartenere alla categoria dei "disabili" o dei "marginali", abbia imparato a essere ciò che appare nei servizi, ci aiuta a intuire da dove partire per proporre esperienze educative intenzionali sensate.

4. Agire con metodo

Tale sguardo pedagogico fonda una professionalità se tradotto in atteggiamenti, comportamenti, azioni, situazioni. Questo richiede *agire con metodo*. Ciò, evidentemente, significa non agire a caso e neanche in maniera precodificata, seguendo "ricette" che consentano di cavarsela davanti a certe tipologie di persone o di situazioni³⁹. Piuttosto, un metodo va *costruito in situazione*, perché sia "capace di orientare la gestione correlata e continua di tutti gli aspetti e le componenti"⁴⁰ di *quel* processo educativo, rivolto a *determinate* persone, in un *certo* servizio, all'interno di un *particolare* quadro istituzionale e territorio. Agire con metodo significa ideare, progettare e mettere in atto strategie educative che consentono di articolare strumenti e tecniche con obiettivi e finalità di uno specifico intervento, individuando le mediazioni necessarie e adeguate sulla base della conoscenza della situazione contingente, dei soggetti coinvolti, delle caratteristiche degli strumenti e dei mezzi utilizzabili nel lavoro educativo. Ciò significa studiare e creare le condizioni in base alle quali un intervento può avere senso, dando luogo a un'esperienza percorribile per le persone coinvolte, considerando di tutte le dimensioni che la strutturano: materiali e simboliche, relazionali e istituzionali, comunicative e organizzative⁴¹.

³⁸ Per un approfondimento si veda C. Palmieri (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo*, cit., pp. 5-51.

³⁹ L. Mortari, *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Napoli, Liguori, 2006.

⁴⁰ R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2003, p. 73.

⁴¹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, nuova edizione a cura di F. Cappa, Milano, Cortina, 2014.

Secondo Triani, il metodo è un “insieme organizzato di fattori capaci di generare nelle persone una dinamica formativa”⁴²: il metodo tiene insieme, esso stesso, una certa visione del soggetto con una certa visione di educazione. Un metodo, infatti, permette l’istituzione e lo svolgimento del processo educativo, pensandone e strutturandone le singole parti e i singoli momenti, oltre che le loro continuità e discontinuità, allo scopo di ottenere determinati effetti: solitamente, apprendimenti o cambiamenti dei soggetti (o dei contesti) che, a seconda del modo di intendere e fare educazione adottato, possono generare assoggettamento e dipendenza piuttosto che soggettivazione ed emancipazione. È allora fondamentale la consapevolezza dei modelli educativi, spesso impliciti, sottesi alle pratiche di progettazione e di svolgimento di un intervento educativo: essi esprimono non solo un modo di pensare l’educazione e i soggetti, ma quelle intenzionalità, spesso latenti, che innervano la strutturazione dell’esperienza educativa e che, permettendo ai soggetti di vivere un certo tipo di esperienza, ne determinano gli effetti⁴³.

Cosa significa agire con metodo in servizi che si occupano di marginalità, svantaggio, disabilità?

Se pensiamo i soggetti come “possibili” e “potenzialmente capaci” – pur senza negare la loro “effettività”⁴⁴ –, come persone che hanno imparato a esistere nel *loro* modo e l’educazione come un *campo di esperienza* in grado di mobilitare risorse, capacità e potenzialità altrimenti impossibili da immaginare e coltivare, agire con metodo implica mettere in campo attenzioni pedagogiche specifiche.

Significa innanzitutto immaginare quale possa essere la “forma” dell’esperienza da proporre ai soggetti: una forma tale da attrarre perché può promettere qualcosa di nuovo e familiare al tempo stesso, perché capace di sollecitare desideri o aspirazioni, di rispondere a bisogni dichiarati o inconsapevoli, di far vivere un certo tipo di esperienza (manuale, corporea, relazionale, cognitiva, simbolica)⁴⁵. La storia dell’educazione ci insegna che esistono “forme” esperienziali molto potenti dal punto di vista degli effetti educativi – il gioco, in particolare quello simbolico, l’avventura, il lavoro, tra le più importanti – e che ognuna di queste esperienze si regge su caratteristiche che la rendono unica. Occorre allora conoscere le caratteristiche che

⁴² P. P. Triani, *I servizi d’aiuto e la relazione educativa: spazi, contesti, metodologie*, cit.; si veda anche P. P. Triani, *Sulle tracce del metodo. Educatore professionale e cultura metodologica*, Milano, EDUCatt Università Cattolica, 2003.

⁴³ R. Massa, *Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di “intenzionalità” e di “progetto”*, in F. Cappa (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 239-257; M. G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini Scientifica, 2004.

⁴⁴ Sui concetti di effettività e possibilità e la loro declinazione pedagogica, si veda G. M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando, 2004; C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell’educare*, Milano, FrancoAngeli, 2000; L. Mortari, *La pratica dell’aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006; M. Nussbaum, *Coltivare l’umanità. I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 2006; J. F. Donnelly, *Schooling Heidegger: on being in teaching*, in “Teaching and teacher education”, n. 15/1999, pp. 933-949.

⁴⁵ P. Reggio, *Il quarto sapere. Guida all’apprendimento esperienziale*, Roma, Carocci, 2010.

l'esperienza che si andrà a proporre deve avere per promuovere effetti significativi, valutando cosa sia importante che quelle persone vivano nell'ottica di ampliare il loro campo di possibilità, al fine di restituirle alla loro quotidianità con strumenti relazionali, affettivi, cognitivi, pratici che possano modificare il loro modo di pensare, di sentire, di vedere sé, il mondo, gli altri⁴⁶. Nel caso della marginalità, dello svantaggio, del disagio, della disabilità, si tratta di istituire forme di esperienza tali da relativizzare e incrinare quegli apprendimenti su di sé (il pensarsi e sentirsi "solo" svantaggiati, disabili, marginali) che bloccano la loro formattività.

Occorre quindi dare corpo a una complessa architettura in cui la cura degli spazi, dei tempi, dei ritmi e dei rituali di apertura, intermedi e di chiusura, oltre che degli oggetti, si sposi sia con la cura delle relazioni, dei gesti e degli sguardi, dei codici affettivi di volta in volta incarnati da chi a vario titolo è coinvolto nell'esperienza educativa, sia con l'attenzione verso i contenuti che nell'esperienza vengono vissuti. Occorre cioè pensare strategie educative articolate, capaci di individuare e valorizzare i diversi mediatori presenti o possibili in un determinato contesto: dagli educatori stessi, alle attività, agli oggetti che consentono alle persone di misurarsi in una certa attività⁴⁷.

Tutto ciò ha senso se connesso all'esigenza di far vivere, come afferma Dewey, "esperienze di qualità"⁴⁸: dove la qualità ha a che fare con la possibilità che le proposte educative scalfiscano le abitudini delle persone coinvolte, mettendole in discussione e alla prova in contesti in grado di sollecitare processi di elaborazione dei vissuti e, anche, degli errori, commessi o possibili. La qualità dell'esperienza educativa, allora, deve essere tale da consentire un autentico e totale coinvolgimento, possibile all'interno di una cornice protettiva capace di trasformare vissuti ed errori in terreno di apprendimento rispetto al modo soggettivo di affrontare difficoltà, ostacoli, criticità: una cornice che permetta di affrontare, in maniera graduale e protetta, situazioni analoghe a quelle che la vita impone, di fronte alle quali emergono fragilità esistenziali sempre più diffuse.

Non solo. Agire con metodo, in questo senso, può aiutare a declinare concretamente l'inclusione sociale, dimensione non trascurabile quando si parli di marginalità, svantaggio, disabilità⁴⁹.

In primo luogo, infatti, apprestare i contesti educativi in modo tale da far sperimentare esperienze che mettano alla prova i soggetti rispetto ai propri limiti e alle proprie possibilità permette loro di scoprire, riconoscere e valorizzare le proprie differenze. E ciò è alla base dell'inclusione pedagogicamente intesa⁵⁰.

⁴⁶ R. Massa, *Educare o istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987, pp. 21-23.

⁴⁷ A. Canevaro, *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*, Trento, Erickson, 2008; E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2013; C. Palmieri, *Un'esperienza di cui aver cura*, cit., pp. 62-89.

⁴⁸ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit.

⁴⁹ L. Martin, V. Cobigo, *Definition Matter in Understanding Social Inclusion*, in "Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities", n. 4/2011, pp. 276-282.

⁵⁰ A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero*, cit.

In secondo luogo, agire con metodo significa agire sui contesti: modificandone la “forma”, a partire dalla loro materialità, è possibile cominciare a cambiare, di fatto, la qualità dell’esperienza che ciascuno, non solo chi si trova in situazione di marginalità, svantaggio, disabilità, può vivere all’interno di un servizio. Modificare un’attività o una situazione per consentire riconoscimento e valorizzazione delle caratteristiche di qualcuno di fatto permette a chiunque sia coinvolto di riconoscere e valorizzare le proprie differenze e, contemporaneamente, di ampliare il proprio campo di esperienza, sperimentando in altro modo la diversità dell’altro (minore detenuto, persona in situazione di disabilità o in difficoltà lavorativa). Un’esperienza educativa inclusiva, forse, concretizza proprio la possibilità di vivere il confronto con la marginalità, lo svantaggio, la disabilità senza negare paure, asperità e conflitti, all’interno di situazioni che sviluppino coinvolgimento ed elaborazione su quanto vissuto.

Tutto questo avviene nella materialità dei servizi. Agire con metodo non elimina le difficoltà che gli educatori vivono rispetto alle contraddizioni e alle ambivalenze che lavorare nei servizi comporta: resta un interrogativo aperto chiedersi cosa significhi includere, dal punto di vista educativo, quando si lavora in una comunità di messa alla prova per minori inviati dal Tribunale o in una scuola potenziata per ragazzi e ragazze in situazione di grave disabilità. Tuttavia, agire con metodo consente di abitare quei paradossi scegliendo, incarnando e mobilitando una posizione professionale specifica, cominciando “dalle piccole cose” ad affermare nei servizi stessi logiche pedagogiche, differenti da altre logiche (assistenziali, sanitarie, sociali, penali), ma, come quelle, epistemologicamente e metodologicamente fondate.

5. Bibliografia di riferimento

- Barone P., *Devianza*, in S. Tramma, W. Brandani (a cura di), *Dizionario del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2014, pp. 119-123
- Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e di intervento*, Milano, Guerini Scientifica, 2011
- Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, Milano, Bruno Mondadori, 2002
- Bauman Z., *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2005
- Bauman Z., *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*, Bologna, il Mulino, 2008
- Bauman Z., *Vite di scarto*, Roma-Bari, Laterza, 2005
- Bertin G. M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando, 2004
- Bertolini P., *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Bologna, Malipiero, 1965
- Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, nuova edizione aggiornata a cura di Palmieri C., Barone P., Milano, FrancoAngeli, 2015
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell’inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006
- Canevaro A., *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, EDB, 2015
- Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell’handicap*, Milano, Bruno Mondadori, 1999

- Canevaro A., *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*, Trento, Erickson, 2008
- Caronia L., *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 1997
- Damiano E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2013
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, nuova edizione a cura di Cappa F., Milano, Cortina, 2014
- DM n. 520/1998, *Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale*
- Donnelly F., *Schooling Heidegger: on being in teaching*, in "Teaching and teacher education", n. 15/1999, pp. 933-948
- Ferrario P., *Politica dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*, Roma, Carocci, 2013
- Fook J., Gardner F., *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook*, Maidenhead, McGraw Hill, 2007
- Foucault M., *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Milano, Feltrinelli, 2000
- Foucault M., *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France (1977-1978)*, Milano, Feltrinelli, 2005
- Foucault M., *Storia della follia nell'età classica. dementi, pazzi, vagabondi, criminali*, Milano, Rizzoli, 1992
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007
- Gambacorti Passerini M. B., *Pedagogia e Medicina: un incontro possibile. Un'esperienza di ricerca in salute mentale*, Milano, FrancoAngeli, 2016, in corso di stampa
- Giorgetti Fumel M., Chicchi F. (a cura di), *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità*, Milano, Mimesis, 2012
- Grosso L., *Disagio*, in Tramma S., Brandani W. (a cura di), *Dizionario del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2014, pp. 130-134
- Iori V., Rampazi M., *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Milano, Unicopli, 2008
- Leccardi C., *Sociologie del tempo*, Roma-Bari, Laterza, 2009
- Nussbaum M., *Coltivare l'umanità. i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 2006
- Marcialis P., Orsenigo J., Faucitano S., Prada G., *Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore*, in "Animazione Sociale", n. 240/2010, pp. 20-29
- Marcialis P. (a cura di), *Educare e ricercare*, Milano, FrancoAngeli, 2015
- Martin L., Cobigo V., *Definition Matter in Understanding Social Inclusion*, in "Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities", n. 4/2011, pp. 276-282
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987
- Massa R. (a cura di), *L'adolescenza. Immagine e trattamento*, Milano, FrancoAngeli, 1989
- Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2003

- Massa R., *Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di "intenzionalità" e di "progetto"*, in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 239-257
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006
- Mortari L., *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Napoli, Liguori, 2006
- Natoli S., *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*, Milano, Arnoldo Mondadori, 2010
- Oggioni F., *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Roma, Carocci, 2014
- Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, FrancoAngeli, 2000
- Palmieri C., *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2011
- Palmieri C. (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012
- Palmieri C., Prada G. (a cura di) *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza nelle pratiche pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2005
- Perrillo P., *Pensarsi educatori*, Napoli, Liguori, 2012
- Reggio P., *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Roma, Carocci, 2010
- Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini Scientifica, 2004
- Telleri F., *Professionisti dell'educazione, un riconoscimento socio-giuridico controverso*, in "Pedagogia Oggi", n. 1/2010
- Tramma S., *Pedagogia sociale*, Milano, Unicopli, 1999
- Tramma S., *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015
- Tramma S., Kanizsa S. (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma, Carocci, 2010
- Triani P.P., *I servizi d'aiuto e la relazione educativa: spazi, contesti, metodologie*, in Parmigiani D., Traverso A. (a cura di), *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 26-42
- Triani P.P., *Sulle tracce del metodo. Educatore professionale e cultura metodologica*, Milano, Università Cattolica, 2003
- WHO, *International Classification of Functioning, Disability, and Health: ICF*, WHO, 2000.
- Zoja L., *La morte del prossimo*, Torino, Einaudi, 2009

Received February 16, 2016
Revision received February 22, 2016
Accepted March 1, 2016