



Fausta Sabatano

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione – Università degli Studi di Salerno; Ricercatore TD (B), fsabatano@unisa.it

Vietato l'accesso.

Una ricerca-azione partecipativa sull'inclusione nei contesti multiproblematici

Access denied.

A participatory action research on inclusion in multi-problematic contexts

Sezione Monografica

ABSTRACT

Is the school available for everyone? In other words, does it allow every child, young man and woman to easily access and, most importantly, to stay in there? What are the characteristics of accessible schools? May the children find welcoming environments in the classrooms if their family serves the underworld, they live in a context of socio-cultural deprivation and they may have developed a learning difficulty due to these circumstances (or even due to biological issues)? To address these questions, some reflections, which arise from an action research experience that has been carried out in Campania for the last 18 years, are shared in this paper. Specifically, the investigation is part the Integra Project and it started on 2005 involving children from Camorra families. Therefore, after a brief description of the research background, the aim of the paper is to identify what gave the children the possibility to create trajectories of change, but also to highlight which good practices may be transferable to similar contexts or situations.

Keywords: inclusion, multi-problematic contexts, accessibility.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Sabatano F. (2022). Access denied. A participatory action research on inclusion in multi-problematic contexts. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 71-79 . <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-06>

Corresponding Author: Fausta Sabatano | fsabatano@unisa.it

Received: 21/10/2022 | **Accepted:** 22/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-06



Introduzione

La scuola è veramente aperta a tutti? Consente cioè ad ogni bambino e bambina, ragazzo e ragazza di accedere con facilità e, soprattutto, di restarci? Quali sono le caratteristiche di una scuola accessibile? Un bambino che viene da una famiglia al servizio della malavita, che vive un contesto di deprivazione socio-culturale e che, magari, sviluppa a causa di queste circostanze (o anche per cause biologiche) una difficoltà di apprendimento, trova davvero il suo spazio di accoglienza nella classe? E questo spazio assume realmente le dimensioni della possibilità e del cambiamento come costitutive di un processo educativo inclusivo o ha, piuttosto, le caratteristiche di un “parcheggio”, di uno spazio delimitato dal suo *stare fisicamente* in aula, co-esistendo con i compagni?

Questo contributo intende proporre alcune riflessioni a partire da un’esperienza di ricerca-azione, nata nel 2005 nell’ambito del Progetto Integra (Sabatano, 2011, 2015, 2019, 2020), che da 18 anni si realizza nel territorio campano in un contesto di deprivazione socio-culturale con bambini provenienti da famiglie di camorra o comunque appartenenti alla folta schiera dei gruppi sociali “a servizio” della malavita organizzata. Molti di questi bambini sommano a gravi limitazioni economiche, sociali e culturali, anche difficoltà di apprendimento, o disabilità che li rendono assolutamente lontani dalle possibilità, pur eventualmente presenti nel sistema scolastico e extrascolastico, del loro territorio. Quindi, l’obiettivo del contributo, dopo una breve descrizione introduttiva del background di ricerca, è quello di isolare gli elementi che nel corso degli anni hanno reso possibile la costruzione di traiettorie di cambiamento per questi bambini e bambine, ragazzi e ragazze e di evidenziare quali buone pratiche appaiono trasferibili a contesti o situazioni simili.

1. Inclusione e accessibilità come principi e criteri dell’educare

L’idea dell’accessibilità e la sua traduzione da paradigma teorico a pratica educativa e didattica è ormai acquisita in diversi ambiti scientifici in un duplice significato del termine *accessibile*, che rimanda tanto alla sfera fisica, quanto a quella culturale, intendendo pertanto con esso, per un verso, la caratteristica di qualcosa in cui si può facilmente accedere o entrare (un luogo, un’abitazione, una scuola, un museo, ecc.), per l’altro, i requisiti di chiarezza e intellegibilità propri di un elemento culturale, come ad esempio un testo, un sito web, un app, ecc. Da questi significati scaturisce una duplice lettura del concetto di accessibilità, come dimensione fisica e culturale, cui ci si riferisce anche nell’ambito della didattica e della pedagogia speciale, in cui queste dimensioni vengono interpretate come strettamente interrelate. In particolare, il *set* didattico - ossia lo spazio fisico - esprime, e in qualche modo contiene, un *setting* (Salomone, 1997, Frabboni, Pinto Minerva, 2003), ossia un modo di *pensare quello spazio in azione* e, quindi, di *agirlo* in modo intenzionale. La decisionalità del docente, come anche dell’educatore, si esprime quindi soprattutto nell’agire il contesto, così da renderlo funzionale all’attivazione di processi formativi. Il *setting* è uno spazio multidimensionale che contiene aspetti relazionali, materiali e organizzativi che devono essere accessibili a tutti e a ciascuno, secondo le proprie peculiari caratteristiche di funzionamento (Cottini, 2017). Dentro questo spazio, si gioca la sfida dell’educazione e della didattica inclusive, perché questo in questo spazio si svolge la formazione del soggetto. Quest’ultima si compone di vari elementi: i soggetti che apprendono, i soggetti che insegnano, i contenuti ed i saperi, gli aspetti organizzativi inerenti al contesto, ai rapporti con il territorio circostante, alla dimensione tecnologica e dei media educativi. Considerando i *soggetti dell’apprendimento* bisogna evidenziare, inoltre, come le dimensioni caratteriali, familiari ed ambientali si intreccino e influiscano sulla dimensione dell’esperienza scolastica ed extrascolastica. Il *setting* è, quindi, in qualche modo un *sistema autopioetico*, in cui qualsiasi cambiamento o perturbazione, che ha come protagonista una parte del sistema stesso, si ripercuote su tutto l’insieme (Maturana, Varela, 2001).

L’accessibilità a questo spazio è, pertanto, intrecciata in un binomio inscindibile con l’inclusione e, come quest’ultima, non può essere considerata un elemento “accessorio”, costituendo piuttosto una pre-



messa al discorso educativo. L'inclusione è un *criterio*, ossia un mezzo, un parametro per giudicare l'educazione, ed un *principio*, ossia la causa prima, l'origine del discorso educativo (Canevaro, 2013, p. 16); essa, allora, deve necessariamente esprimersi in un processo *accessibile*, che rintracci, realizzi e promuova una logica di apertura e di accoglienza autentica verso le differenze (Balduzzi, Lazzari, 2020). Inscrivere l'inclusione nella logica dei principi vuol dire considerarla come *elemento primo* della società civile e come *criterio che qualifica l'educazione* nella sua essenza; in tal senso, "Si deve pensare al binomio inclusione-educazione come ad una sorta di endiadi [...]: come non c'è inclusione possibile senza (anche) pratiche educative che sprigionino il potenziale dei soggetti (di tutti i soggetti, nessun escluso) e sostanzino il progetto di una democrazia come forma di vita associata (contrassegnata dalla cittadinanza attiva), così il carattere genuinamente educativo di progetti/istituzioni può essere vagliato sulla misura in cui promuovono effettivamente inclusione" (Valerio, Striano, Oliveiro, 2013, pp. X-XI). L'accessibilità è, allora, quell'ulteriore principio e criterio, derivante da quello dell'inclusione, che deve orientare le pratiche educative e didattiche.

È necessario, evidentemente, un cambio di passo, che porti a considerare la progettazione inclusiva in ambito scolastico come un elemento imprescindibile per la strutturazione (fisica e culturale) del percorso educativo e didattico (Sibilio, Aiello, 2015) ed a riconoscere dignità, diritto o – meglio ancora – *spazio di cittadinanza*, a ciò che è diverso, a bisogni, espressioni, pensieri, linguaggi, esperienze, possibilità che non rientrano nel consueto orizzonte di senso.

L'inclusione è, quindi, un *abito mentale* che richiede di abbracciare una prospettiva ecosistemica ampia (Bronfenbrenner, 1986), fondata sull'importanza della *capacità di contaminarsi* (Milan, 2008).

Cosa accade in una classe quando arrivano uno o più bambini con molteplici livelli di difficoltà? Come può un insegnante gestire la classe in modo efficace (d'Alonzo 2020), valorizzando le caratteristiche individuali e consentendo a ciascun alunno di vivere l'altro come una possibilità di arricchimento?

L'altro, appunto il diverso, il lontano da me, lo straniero porta abitudini, conoscenze, linguaggi ignoti. È l'altro rispetto al quale nasce un "noi" e un "loro", perché è parlando dell'altro, che ciascuno definisce per opposizione sé stesso (Hartog, 1988). Questo concetto si distingue sul piano semantico da quello di differenza, etimologicamente *di ferre*, che in latino vuol dire «portare qualcosa», e quindi, in certo qual modo, arricchire. L'educazione ha il ruolo fondamentale di aiutare a vedere e pensare in termini di differenza (Bateson, 1995), per cogliere ed elaborare dei significati che rimandino ad una relazione tra me e la differenza stessa, tra me e gli altri. Riconoscere diritto di cittadinanza alla differenza rende necessaria una dimensione dialogale autentica, che esuli da qualunque forma di assistenzialismo e paternalismo, e che si esprima in una relazione educativa ed in una interazione didattica efficaci (Sibilio, 2020). L'incontro con il bisogno speciale di ciascun soggetto chiama fortemente in causa, allora, un approccio fenomenologico (Bertolini, Caronia, 1993; Bertolini, 2001; Mortari, 2014) che, restituendo l'assoluta idiograficità e complessità nell'elaborazione delle traiettorie esistenziali, orienti la progettazione e la realizzazione di percorsi centrati sulle caratteristiche dei singoli soggetti (Cottini, 2017; Cottini, Morganti 2015).

Si tenterà, di seguito, di descrivere sinteticamente come la prospettiva sin qui proposta sia stata realizzata nell'ambito di un'esperienza di ricerca-azione partecipativa (Orefice, 2016; de Landsheere, 1985), svolta nel territorio campano dal 2005 ad oggi, avendo lo scopo principale di migliorare le pratiche educative inclusive e di identificare possibili elementi di trasferibilità in contesti simili. In particolare, all'interno dell'orientamento partecipativo, è stato privilegiato l'approccio del *Co-operative Inquiry* (Heron, 1996; Heron & Reason, 2000), in cui gli attori sono contemporaneamente co-ricercatori e co-soggetti, in un processo che permette di esplorare il problema collettivamente.

2. L'esperienza di Integra: una ricerca-azione partecipativa

Quando nel 2005 nacque il Progetto Integra, la scelta stessa del nome corrispondeva alla volontà di provare a recuperare l'*integrità* dei soggetti e dei contesti in un territorio, come quello campano, in cui emergenze di carattere sociale, come la massiccia presenza della camorra, si uniscono ad emergenze di



carattere ambientale e sanitario, come quelle relativa alla cosiddetta Terra dei fuochi, e ad emergenze economiche, connesse al livello elevato di disoccupazione.

Da quel momento, sono trascorsi 18 anni, anni in cui le teorie hanno sempre *impattato* con i contesti e da essi hanno preso alimento per modificarsi, secondo quella prospettiva di circolarità virtuosa propria della ricerca-azione. A valle di questa lunga esperienza, è stato isolato un metodo (Sabatano 2011, 2015, 2019), successivamente applicato in contesti simili su diversi territori ed, in particolare, all'interno della *Cittadella dell'inclusione* (<https://www.fondazioneced.it>), sorta nel 2013, con l'intenzione pedagogica di consentire a persone con diverse difficoltà (donne e giovani che scontano il fine pena, bambini ed adolescenti provenienti da contesti di camorra, ragazzi e ragazze con disabilità, minori non accompagnati, donne vittime di tratta e di violenze con i loro figli) di trovare il proprio spazio nel mondo, realizzando un progetto in cui le fragilità di ognuno siano risorsa educativa per la comunità intera. In questi anni, il lavoro di ricerca è andato di pari passo con il lavoro educativo, che è stato documentato attraverso strumenti quantitativi e qualitativi, secondo una prospettiva *mixed methods* (Green, 2007; Creswell, 2015; Cottini & Morganti, 2015).

Gli strumenti di rilevazione utilizzati sono:

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

Dal 2005 ad oggi i bambini che hanno preso parte al progetto sono stati 1239, di cui il 52% maschi e il 48% femmine.

Allo scopo di ottenere un quadro quantitativo che descrivesse il contesto socio-culturale dell'azione, affiancando i dati raccolti con gli strumenti qualitativi (Storie di vita, narrazioni, ecc.), si è scelto di somministrare nel corso degli anni a tutti i genitori dei bambini un questionario strutturato (stimolo chiuso e risposta chiusa) sulla loro formazione culturale. Sono stati raccolti 1186 questionari. I risultati evidenziano la presenza di un numero rilevante di genitori con difficoltà di lettura e scrittura. Mediamente, infatti, si registra una percentuale del 28-32% di soggetti che affermano di "scrivere e leggere male". Contestualmente, emerge la volontà per molti di migliorare la propria condizione, infatti il 35% circa dei genitori dichiara di "voler imparare a leggere e scrivere".

Dall'analisi quantitativa effettuata sui dati biografici presenti nelle Storie di Vita, emerge un altro elemento importante: circa il 30% dei bambini ha un genitore in carcere, la percentuale aumenta, arrivando al 45%, se si considerano anche genitori che hanno finito di scontare la pena. Altro dato significativo riguarda i bambini e le bambine con Bisogni Educativi Speciali (negli anni antecedenti al 2012 i dati riguardano ovviamente solo i bambini certificati ai sensi della legge 104 o con diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento) che sono il 10% per quanto concerne la prima fascia dei BES (disabilità), il 46% con DSA, il 18% rientra nella terza fascia. L'alleanza scuola famiglia dovrebbe consentire anche una condivisione della necessità di un percorso didattico personalizzato. Circa il 40% dei bambini all'iscrizione aveva una bocciatura alle spalle (con una percentuale maggiore della scuola secondaria di primo grado 58% rispetto alla scuola primaria 42%).

Mettendo in relazione i dati di background, è emerso come uno degli indicatori di qualità dell'azione educativa sia rintracciabile nella durata della permanenza dei bambini al Progetto. Tra tutti i bambini che hanno partecipato al Progetto, una percentuale abbastanza ridotta (15%) ha seguito per qualche mese, una buona parte (43%) per almeno tre anni, il 32% frequenta da 4-7 anni, il rimanente 10% frequenta da almeno 10 anni. La stragrande maggioranza dei ragazzi che hanno frequentato il progetto per almeno 4-7 anni, attualmente lavora (87%) e ha mantenuto con l'équipe del centro un rapporto di frequentazione



e condivisione. Questo dato evidenzia come l'efficacia di una relazione educativa sia connessa non solo alla qualità dell'azione, ma anche alla continuità nel tempo della relazione stessa. Se riportata in ambito scolastico, questa dimensione si scontra con il turn over costante dei docenti, in particolare di quelli di sostegno.

Rispetto agli strumenti qualitativi, in particolare rispetto alle Storie di Vita (Alheit & Bergamini, 1996; Lichtner, 2008), si è proceduto con l'analisi del contenuto del testo, l'inserimento di commenti sul soggetto e sul contesto descritto. Successivamente, sono state individuate le aree tematiche più salienti che saranno analizzate e descritte in successivi lavori di ricerca.

Le fasi dell'analisi in corso sono relative a:

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

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

Partendo da un'analisi preliminare si andrà, di seguito, a proporre una riflessione sugli elementi più significativi emersi.

3. Progettare l'inclusione tra scuola ed extrascuola: quali sfide?

Un contesto multiproblematico (Malagoli Togliatti, Rocchietta Tofani, 2014) non *sostiene* le difficoltà dei bambini, bensì le *amplifica* in modo significativo. Per accogliere ed affrontare la sfida posta da questo tipo di contesti educativi, il metodo Integra pone a fondamento del lavoro pedagogico due dimensioni che illustrerò brevemente:

- *pensarsi insieme*, ossia tenere sempre presente il proprio ambito di competenza all'interno di una rete territoriale e, quindi, non cadere nel delirio di onnipotenza che deriva dal pensare di poter risolvere da soli le complesse problematiche che i ragazzi presentano;
- *pensare insieme*, che significa dare un primo piano alla storia del bambino, pensandolo prima di tutto nel suo vissuto familiare e, conseguentemente, coinvolgendo i genitori nel percorso educativo.

Rispetto al primo punto, occorre considerare che in ambito pedagogico la prospettiva relazionale ed ecologica (Folgheraiter, 2006) appare come quella maggiormente in grado di accogliere la natura intrinsecamente sistemica e di rete dell'azione educativa, ponendo in evidenza la necessità di progettare e di definire nuovi sistemi e nuove percorrenze nel lavoro educativo, tese al superamento della separazione tra gli interventi. I tasselli fondamentali di un intervento di sistema per i bambini e gli adolescenti che vivono contesti di multiproblematicità sono relativi all'intervento sulla famiglia, al coinvolgimento delle istituzioni scolastiche, al supporto materiale ed immateriale delle istituzioni e degli enti locali, alla partecipazione dell'associazionismo locale, alla sinergia col sistema sanitario.

Nella prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1986), il comportamento umano è il risultato dell'adattamento del soggetto all'ambiente ed ai fenomeni che lo caratterizzano; pertanto, appare impossibile identificare una relazione diretta, lineare tra variabili dipendenti ed indipendenti, essendo necessario spostare



l'attenzione sulle reciproche modificazioni ed interazioni delle variabili di sistema nel tempo. Quando accade che un bambino che ha già difficoltà cognitive o fisiche ad un livello individuale cresce in un contesto familiare a sua volta problematico (carcerazione di uno o entrambi i genitori o analfabetismo, assenza di possibilità economiche, bassissimo grado di alfabetizzazione, condizioni abitative precarie, ecc), questa difficoltà viene amplificata dagli elementi di contesto. Se è vero che all'origine del comportamento del bambino ci sono sempre molteplici cause, è indispensabile configurare *azioni di sistema* che garantiscano un approccio olistico alle difficoltà evidenziate e, quindi, pensare ad una azione educativa *al plurale* che, anziché intervenire sul singolo, agisca sul *sistema delle relazioni* e sulle dinamiche del contesto educativo, sia scolastico, sia extrascolastico, sia, in special modo, familiare.

Pensarsi insieme significa, allora, riferire non esclusivamente a sé stessi ed alla propria azione successi o insuccessi nel processo educativo. Significa acquisire un *atteggiamento sistemico*, fondamentale soprattutto per gli operatori (insegnanti o educatori) che, vivendo quotidianamente i contesti dell'emergenza educativa, si trovano a dover elaborare pesanti sconfitte che, se attribuite solo a se stessi, rischiano di generare una grande frustrazione ed un senso di impotenza.

La costruzione di una rete territoriale nel contesto multiproblematico in cui si svolge l'azione del progetto Integra è un processo enormemente critico, dal momento che l'azione educativa, intrinsecamente e naturalmente connotata in senso trasformativo ed emancipativo, si scontra con una cultura molto radicata fatta di atteggiamenti omertosi, di connivenza, di totale deresponsabilizzazione o, peggio, di ritorsione. Questi anni di lavoro sul campo hanno mostrato come spesso il cambiamento venga vissuto come minaccia dello *status quo*, tanto da parte dei genitori, spesso incapaci di percorrere anch'essi congiuntamente ai figli traiettorie di trasformazione, quanto dalle istituzioni, in cui frequentemente si cristallizzano interpretazioni meccanicistiche e parziali dei problemi e delle difficoltà dei bambini, cui conseguono risposte inadeguate o assoluti silenzi e assenze. La denuncia di situazioni di maltrattamento, di abuso, di incuria richiede in tali contesti un esporsi in prima persona, rischiando anche di divenire oggetto di minacce o di violenze. Di conseguenza, accade spesso di realizzare l'azione educativa in un vuoto istituzionale, che si esprime in un'assenza di risposta o in una risposta carente dei diversi soggetti coinvolti. Un impegno costante in questi anni di lavoro sul campo ha condotto, comunque, a raggiungere alcuni significativi risultati, tra i quali la realizzazione di partenariati con le istituzioni del territorio (comune, scuole, asl, Università, associazioni) con le quali si lavora in costante rapporto e sinergia. L'impegno è quello di infittire questa rete per contrastare la deresponsabilizzazione, che caratterizza in special modo gli enti locali di fronte all'emergenza educativa. Particolarmente complessa, ma assolutamente necessaria, è stata la concretizzazione di una rete con tutte le scuole di provenienza dei bambini e delle bambine. Sono stati condivisi con i consigli di classe, gli strumenti educativi, la documentazione e le Storie di Vita raccolte nel corso degli anni, al fine di sostenere la scuola nella realizzazione di una programmazione inclusiva, che tenesse conto delle particolarissime condizioni dei loro alunni e alunne. Il protocollo di intesa con le istituzioni scolastiche viene discusso e rimodulato di anno in anno; ugualmente sono stati realizzati accordi con i Servizi sociali e le Asl di riferimento. Occorre evidenziare, tuttavia, che l'atto formale dello stipulare una convenzione o un accordo non è sufficiente a garantire la creazione di una cultura dell'inclusione: il lavoro coi servizi sociali e con le scuole è, prima di tutto, un lavoro di individuazione di una linea comune di interpretazione e di azione del percorso educativo. In particolare, la forte incidenza delle situazioni di famiglie multiproblematiche ha reso indispensabile una programmazione congiunta tra insegnanti ed educatori al fine di sostenere i bambini nel percorso di apprendimento.

La sfida di Integra si gioca, quindi, su un terreno che è fundamentalmente culturale: concorrere a costruire nel territorio un modo comune di pensare e di fare educazione; in tal senso, il lavoro pedagogico è un lavoro di mediazione, di negoziazione di significati, di dialogo sui percorsi e sugli interventi socio-educativi, partendo dal presupposto che le discordanze di punti di vista sono inevitabili fra questi diversi interlocutori e, per alcuni aspetti, possono costituire, qualora divengano oggetto di confronto, un arricchimento reciproco. L'articolazione dei diversi livelli del sistema sociale, ciascuno dei quali richiede il riconoscimento di ambiti di autonomia e di intervento, diviene, pertanto, uno schema concettuale indispensabile per rendere efficaci le relazioni e le influenze reciproche (Bronfenbrenner, 1986).



Il secondo punto del metodo Integra è, come anticipato, il *pensare insieme*, ossia riconoscere nella famiglia il luogo privilegiato di sviluppo di ciascun soggetto, luogo in cui si realizza la costruzione sociale della realtà, attraverso quella *dinamica appartenenza-identità* su cui si gioca il processo di individuazione del soggetto. La famiglia viene così a configurarsi, da una parte, come origine di molti disagi dei bambini e degli adolescenti, e dall'altra, come interlocutore privilegiato del lavoro educativo. In tal senso, l'azione pedagogica diviene significativamente emancipativa, se si realizza la possibilità di condividere un percorso formativo anche con le figure genitoriali. In questa prospettiva, il metodo Integra pone a fondamento del lavoro pedagogico un *patto con le famiglie* dei bambini. Il patto viene loro presentato durante il primo incontro di formazione. Viene letto insieme e successivamente ognuno è chiamato ad esprimere il suo punto di vista; al termine dell'incontro, il patto viene firmato da ogni genitore o adulto di riferimento. Alle famiglie non viene richiesto alcun tipo di contributo economico, l'unico impegno inderogabile è relativo alla partecipazione agli incontri di formazione mensili ed ai colloqui individuali: nel corso dell'anno sono previste tre assenze del genitore, oltre le quali il bambino viene allontanato dal progetto. Questo *patto* esprime l'intenzione di scoraggiare atteggiamenti di delega della funzione educativa, richiamando i genitori ad un lavoro comune a sostegno del percorso formativo dei propri figli.

È evidente che la scarsissima consapevolezza dei problemi dei figli, da una parte, e la paura di essere accusati, giudicati ed esposti a eventuali denunce, dall'altra, pone i genitori in una posizione "arretrata" rispetto al protagonismo che sarebbe necessario. Eppure, è accaduto che, laddove nel tempo si sia riusciti a individuare traiettorie interpretative condivise rispetto ai problemi dei bambini, ci sia stata una maggiore partecipazione, una volontà di capire e di conoscere i propri figli e le loro difficoltà. In particolare, per queste famiglie la comprensione di eventuali difficoltà di apprendimento o cognitive risulta molto spesso assolutamente inaccessibile; ad esempio, la proposta della scuola di accettare un piano didattico personalizzato per un bambino con DSA, già difficile da accogliere per una famiglia con strumenti culturali più complessi, è completamente fuori dalla portata per le famiglie multiproblematiche cui si fa riferimento. In questi casi è risultato essenziale pensare all'intervento educativo *al plurale*, fondandolo su una *co-intenzionalità*; si tratta di un traguardo che va costruito lentamente, a partire da un atteggiamento di autentica apertura verso questi genitori - per quanto culturalmente lontani e spesso inizialmente ostili alla riflessione su di sé - per renderli in qualche modo partecipi e consapevoli dell'importanza e del significato del percorso educativo proposto e per favorire la loro disponibilità al dialogo, incrementando la capacità di modificare e di migliorare le loro strategie educative. La partecipazione del genitore rappresenta un elemento che sottolinea l'importanza degli input che il bambino riceve nel percorso educativo, anche rispetto alla scuola. Si è osservato ad esempio che, laddove il genitore mostri verso l'impegno scolastico incuria, indifferenza o addirittura svalutazione, per il bambino diviene molto difficile comprendere il valore di questo suo dovere, ne consegue spesso l'assunzione di un atteggiamento di disinteresse e disimpegno a scuola; al contrario, se il genitore riesce progressivamente ad acquisire consapevolezza circa l'importanza della formazione culturale dei propri figli, diviene un potente alleato per il bambino nelle sfide di crescita che deve affrontare, in particolare rispetto alla motivazione nello studio.

Conclusioni e prospettive

L'accessibilità dei percorsi formativi e, in particolare scolastici, chiama fortemente in causa la vocazione democratica dell'educazione. La forza di una democrazia si misura, infatti, dalla qualità della partecipazione e, così come non bastano le strutture politiche, se non c'è una scelta dei cittadini di partecipare alla cosa pubblica, allo stesso modo, non bastano le politiche di inclusione, se non ci sono scelte personali di inclusione. La responsabilità verso gli altri diviene appello rivolto, da una parte, alla mente ed al cuore del singolo, dall'altra, alle istituzioni, la scuola e la famiglia in primis (Goleman, Senge, 2016). L'educazione è, come sostiene Dewey, *educazione al bene comune* (Dewey, 1949, p. 108) e la responsabilità degli adulti nei confronti delle nuove generazioni è, in particolar modo, relativa alla condivisione di una dimensione etica ed alla ricerca di giustizia e di verità. L'inclusione sociale, pertanto, deve rispondere al criterio del



“farsi carico”, attraverso la messa in pratica di comportamenti, impegni e pratiche personali orientate a camminare con l’altro, con colui che per motivi biologici, culturali o sociali rischia di rimanere fuori dalla comunità (Bocci, Catarci, Fiorucci, 2014). Inclusione significa fare in modo che i confini di questa comunità siano accessibili, aperti a tutti.

Il lavoro del progetto Integra, e dell’intera Cittadella dell’inclusione, si è mosso a partire da questi presupposti, in primo luogo costruendo per ciascun bambino, bambina, ragazzo o ragazza la possibilità di immaginare il proprio percorso esistenziale come non determinato da un destino familiare già scritto. Oggi il progetto Integra è ancora attivo in tre centri della Campania, dove quotidianamente si raccoglie la sfida educativa e di ricerca di rendere accessibile a tutti la possibilità di pensarsi in modi diversi e di autodeterminare il proprio progetto di vita.

Riferimenti bibliografici

- Alheit P., & Bergamini S., *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*.
- Aquario D., Boggino N., Boggino P., Ghedin E., & Pais I. (Eds.) (2018). *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l’educazione per tutti*. Roma: Aracne.
- Balduzzi L., & Lazzari A. (2020). L’educazione per la prima infanzia in tempo di riforme: incrementare l’accessibilità dei servizi per bambini e famiglie provenienti da contesti svantaggiati attraverso processi di advocacy. *Scholè. Rivista di Educazione e studi culturali*, LVIII, 2.
- Bateson G. (1980). *Mind and Nature: a necessary unity*. Bantam Books (tr. it. Longo. G., *Mente e Natura*, Adelphi, 1995).
- Bertolini P., & Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli, 2016.
- Bertolini P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bocci F., Catarci M., & Fiorucci M. (2018). *L’inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell’assistente specialistico nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: TRE Press.
- Bronfenbrenner U. (1986). *L’ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cottini L., & Morganti, A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell’inclusione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 3(15), 116-128.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Creswell J.W. (2015). Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. In S. Hesse-Biber, R.B. Johnson (Eds.), *Oxford handbook of multiple and mixed methods research Inquiry*. Oxford: Oxford University Press.
- d’Alonzo L. (2020). *La gestione della classe per l’inclusione*. Brescia: Scholè.
- de Landsheere G. (1985). *La ricerca sperimentale nell’educazione*. Teramo: Lisciani e Giunt.
- Dewey J. (1916). *Democrazia ed educazione*, Tr. it. Firenze: La Nuova Italia, 1949.
- Folgheraiter F. (2006). *La cura delle reti*. Trento: Erickson.
- Frabboni F., & Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Giaconi C. (2020). La difficile integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana dagli anni settanta del Novecento ad oggi: una riflessione di pedagogia e didattica speciale. In *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall’Unità ad oggi* (pp. 261-268). Milano: FrancoAngeli.
- Goleman D., & Senge P. (2016). *A scuola di futuro*. Milano: Rizzoli.
- Green J.C. (2007). *Mixed Methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey Bass.
- Habermas J. (1998). *L’inclusione dell’altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
- Hartog F. (1988). *The mirror of herodotus. The representation of the other in the writing of history*, University of California Press, Berkeley.
- Heron J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage.
- Heron J., & Reason P. (2000). The Practice of Co-operative Inquiry. In P. Reason & H. Bradbury, *Handbook of Action Research* (pp. 177-188). London: Sage.
- Kemmis S., & McTaggart R. (1982). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Malagoli Togliatti M., & Rocchietta Tofani L. (2013). *Famiglie multiproblematiche. Dall’analisi all’intervento su un sistema complesso*. Roma: Carocci.



- Maturana H.R., & Varela F.J. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Milan G. (2008). Emergenza educativa come crisi del nesso identità-alterità-dialogicità. *Studium Educationis*, 1., 3.
- Mortari L., & Camerella A. (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori.
- Nunan D. (1989). *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-Initiated Research*. New York: Prentice Hall.
- Orefice P. (2016). L'educazione alla democrazia intelligente dello sviluppo locale attraverso i Circoli di Studio. Il modello pedagogico sostenibile della Ricerca Azione Partecipativa. *Studi Sulla Formazione*, 19(2).
- Roshental G. (1993). Reconstruction of life stories. *The Narrative Studies of Lifes*, 1, 62-67.
- Sabatano F. (2011). *Crescere ai margini, Educare al cambiamento nell'emergenza sociale*. Roma: Carocci.
- Sabatano F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini.
- Sabatano F., Pagano G. (2019). *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*. Milano: Guerini.
- Sabatano F., & Pagano G. (eds.) (2020). *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità*. Milano: Guerini.
- Salomone I. (1997). *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci.
- Sibilio M., & Aiello P. (eds.) (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholè.
- Valerio P., Striano M., & Oliverio S. (2013). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori.