

Piergiorgio Reggio

## Parole nuove che generano l'azione

### Alcune note di metodo freiriano

**Nell'orientarsi tra modelli pedagogici attraverso cui entrare in contatto con popolazioni sinte, se si vuole uscire da logiche di tipo prescrittivo, occorre una pedagogia che riconosca la ricerca culturale dei diversi gruppi i quali, immersi nella società complessa, si chiedono come tenere insieme la loro storia con la necessità di aprirsi a nuove forme di vita sociale. In questa logica evolutiva, una risorsa di estrema attualità sono ancora oggi le intuizioni di Paulo Freire e la sua sensibilità per la «restituzione della parola» a chi vive in contesti difficili.**

Oggi le questioni sociali vengono spesso affrontate con saperi e misure di carattere di volta in volta urbanistico, legislativo, giudiziario, psicologico, di controllo di polizia, mentre la *prospettiva educativa* viene solitamente ritenuta marginale, non significativa, non in grado di affrontare efficacemente le criticità della convivenza sociale. È la crisi attuale della pedagogia che, un tempo, si definiva «sociale», attenta cioè ai problemi della quotidianità, alle condizioni concrete di vita in particolare in ambito metropolitano, al potenziale educativo e di cambiamento delle relazioni sociali.

Con il crollo delle certezze ideologiche, anche l'educazione sembra aver fatto un passo indietro rispetto all'impegno per la creazione di *condizioni sociali più giuste*, per limitarsi a rivolgere la propria attenzione prioritaria alla cura dell'individuo, prescindendo – in buona misura – dal contesto materiale, sociale e politico nel quale esso è inserito.

In tal modo però i problemi della convivenza sociale, affrontati senza intenzionalità educativa e dunque pri-

---

\* | Quelle che seguono sono note personali, riscritture di appunti stesi nel corso di tre anni di percorso condiviso con gli operatori e le operatrici della cooperativa Kaleidoscopio di Trento; risentono di incontri assidui e intensi con loro e con alcune persone sinte, alla ricerca di strade educative che non conoscevamo, che abbiamo esplorato con umiltà e passione, ammettendo fallimenti ed errori, anche entusiasmandoci per i successi ottenuti, soprattutto imparando.

vati di una *prospettiva di cambiamento*, diventano oggetti di puro intervento tecnico, dominio di esperti. La specificità dello *sguardo educativo* nel sociale, infatti, è di aprire la prospettiva generativa del cambiamento nei modi di pensare, sentire e agire, senza la quale non è possibile affrontare il dilagare del pregiudizio, del rifiuto del diverso, della marginalizzazione di chiunque sia povero o semplicemente non addomesticato. Anche le politiche nei confronti delle popolazioni rom e sinte raramente sono politiche educative; gli effetti di questa marginalità dell'educazione sono dinanzi ai nostri occhi ogni giorno nelle drammatiche cronache degli sgomberi e delle discriminazioni.

L'esperienza di Trento, descritta nelle pagine precedenti, rappresenta in tal senso un contributo in controtendenza: la scelta di agire in modo educativo in una situazione – il campo sinto – dove la tradizione dell'intervento e le intenzioni della politica non richiedevano pensiero e azione educativi.

## Un'équipe alla ricerca del metodo

Le condizioni iniziali dell'intervento realizzato dalla cooperativa Kaleidoscopio per conto del Comune di Trento rispetto alla realtà del locale campo sinto sono già state richiamate nel contributo di E. Poli e S. Petrolini nelle pagine precedenti di questo inserto. Mi soffermerei ora solo su un aspetto specifico di quella situazione iniziale, costituito dall'équipe degli operatori che stava avviando l'intervento a seguito della stipula della convenzione di affidamento dell'incarico progettuale.

In sintesi, nella mia comprensione personale, la situazione dell'équipe e, più in generale, della progettazione era contraddistinta – nel 2007, anno di avvio dell'esperienza progettuale – da alcuni elementi assai evidenti.

- Presenza di un ricco *patrimonio esperienziale* di lavoro sociale degli operatori e delle operatrici presso il campo sinto di Trento e, in precedenza, in quello di Rovereto. Tale patrimonio rappresentava un'indubbia ricchezza, nella quale convivevano motivazioni ideali e capacità di «stare» in situazioni spesso assai critiche. La specifica fase storica vissuta dall'équipe era, però, anche connotata da cambiamenti interni all'équipe, al punto da poter configurare una sorta di «situazione nascente», con le relative necessità di individuazione di modalità nuove di lavoro e, ancor prima, di un'identità originale da costruire in continuità con il passato.
- I termini della convenzione indirizzavano la funzione della cooperativa nel senso del *controllo* della realtà – peraltro difficilmente controllabile – del campo. La tensione tra controllo e promozione veniva vissuta in modo lacerante da un'équipe che custodiva il senso e la ricchezza di un'esperienza pluriennale, intrisa di concezioni educative e sociali che potremmo definire «militanti» nel senso più ricco del termine, come approccio all'educazione in quanto «prendere parte», scelta di schierarsi e rifiuto della neutralità.
- Prevalenza di competenze e di agire socio-educativo dettati da *conoscenza diretta* non solo della situazione concreta ma, più in generale, della tematica rispetto alla quale il progetto era chiamato a intervenire. Il sapere professionale, tuttavia, era riferito in modo significativo al mondo sinto e alle sue trasformazioni, piuttosto che

alla padronanza di *strategie di intervento educativo*. In tal senso, la decisione della cooperativa di avviare una consulenza di carattere socio-pedagogico rappresentava una relativa novità rispetto alla realtà dell'équipe e del progetto.

L'avvio del progetto è stato affrontato dedicando particolari energie alla *ricerca di un metodo* che potesse guidare la presenza quotidiana degli operatori al campo. Nei responsabili della cooperativa vi era la consapevolezza dei rischi di agire senza orientamento intenzionale, replicando *routine* e assolvendo, involontariamente, compiti di controllo che nulla avevano a che fare con la prospettiva valoriale e politica con la quale – sin dall'inizio – la cooperativa era stata presente al campo. Nelle riflessioni maturate insieme agli educatori il metodo non è stato inteso come insieme di soluzioni tecniche, come dispositivo ingegneristico da applicare, ma come logica, prospettiva con la quale rapportarsi alla realtà nella quale si interveniva. In questo senso, il metodo è per natura processuale, ricorsivo e non lineare, un discorso e una storia che nascono dalla continua problematizzazione della realtà (Reggio, 2009). Non dunque un insieme di *risposte tecniche* ma, piuttosto, di *capacità di generare domande* che provocano la ricerca di senso.

Il percorso che si è sviluppato è stato fondato su *due scelte di fondo*. Da un lato, una decisa opzione nei confronti dell'adozione di una *logica progettuale* come criterio ordinatore delle scelte operative, dell'organizzazione di lavoro, delle relazioni e delle attività; dall'altro – come già detto – una *prospettiva educativa*, declinata attraverso i principi della *pedagogia sociale di ispirazione freiriana*, da decenni punto di riferimento per chi si confronta con condizioni di esclusione e di ingiustizia <sup>(1)</sup>.

## L'opzione progettuale

Si può facilmente comprendere come gli elementi sopra indicati, distintivi della situazione iniziale del progetto, agissero in modo assai profondo rispetto non solo alle dinamiche interne dell'équipe, ma anche alle possibilità di elaborazione progettuale. Sappiamo come ogni progetto consista, di fatto, in un'attivazione intenzionale di energie e come aspetti di natura normativa, culturale, organizzativa, sociale o personale possano agire positivamente nel mobilitare energie o, al contrario, disperderle o inibirle.

La fase iniziale di progettazione può essere riletta *a posteriori*, prima ancora che come un tentativo di adottare i principi freiriani di azione educativa e sociale che – di seguito – verranno esposti, come lo sforzo di *creare le condizioni* per un'effettiva azione progettuale. Questa, infatti, non consiste nell'adozione di un vocabolario

1 | L'espressione «pedagogia freiriana» si riferisce a un panorama assai variegato di pratiche educative e teorizzazioni che si rifanno al contributo del pedagogista brasiliano Paulo Freire (1921-1997). La pedagogia freiriana ha contribuito in modo determinante alla definizione della moderna educazione degli adulti, con particolare riferi-

mento alle situazioni di ingiustizia sociale. Oggi il movimento freiriano in educazione – nato in America Latina – è presente in tutti i continenti e gli Istituti Paulo Freire in diversi Paesi svolgono attività educative dirette e di formazione degli educatori. L'Istituto Paulo Freire - Italia ([www.paulofreire.it](http://www.paulofreire.it)) è stato fondato nel 2005.

ormai noto nel lavoro socio-educativo, nel quale ricorrono le tradizionali formulazioni degli obiettivi, la loro distinzione dalle finalità, l'indicazione di tecniche e strumenti, delle risorse e dei vincoli, dei ruoli e delle funzioni. La progettazione si configura invece come logica, come senso di un discorso che viene dall'agire e lo ispira. Si tratta di una logica che non include unicamente la dimensione *cognitiva* (il pensare progettuale) – che esprime la successione logica delle azioni, la coerenza tra finalità e obiettivi e tra questi e le azioni – ma si riferisce anche a una dimensione *socio-organizzativa* (le azioni interne all'équipe e nei contesti di riferimento) e, soprattutto, *socio-affettiva* (l'intrecciarsi di emozioni, stati d'animo, sentimenti che l'agire progettuale implica, fa vivere a livello personale, gruppale e sociale). Tutte queste tre dimensioni (Reggio, 2003) sono state significativamente vissute nel lavoro dell'équipe di Trento a fianco dei sinti.

Nella fase iniziale del progetto sono state enfatizzate comprensibilmente la dimensione socio-affettiva e quella socio-organizzativa. Quando si trascorrevano giornate intense di consulenza progettuale dialogando e ragionando, immaginando e cercando di capire, riflettendo e producendo, credo che l'équipe organizzasse un proprio *spazio sociale*, cioè la trama delle emozioni sulle quali disporre azioni, interventi, iniziative.

## L'opzione per la pedagogia freiriana

Se è vero che la progettazione è metodo dell'azione sociale ed educativa, nella concretezza dell'intervento realizzato è stata proposta una *seconda opzione*, a lungo ricercata, compresa, riformulata e originalmente rielaborata. Il riferimento è sempre stato, sin dall'inizio, la pedagogia sociale freiriana, quale originale proposta maturata nel campo dell'educazione degli adulti in situazioni di contraddizioni sociali anche estreme. Le ragioni di tale opzione sono molteplici e attengono anche a percorsi soggettivi di persone che hanno avuto un ruolo importante nella realizzazione del progetto.

### Il perché di una scelta

A *posteriori* mi pare possibile individuare alcuni *elementi di «coerenza»* tra la situazione affrontata dal progetto e l'impiego di una pedagogia ispirata ai principi formulati da Paulo Freire.

- La situazione nel campo sinto era ed è connotata da processi di *discriminazione ed esclusione sociale* assai evidenti. In termini freiriani la dialettica oppresso/oppressore (che non può essere letta unicamente come polarizzazione di situazioni positive/negative, ma come reciproca presenza, nei soggetti coinvolti, di aspetti di oppressione) è fondamentale per comprendere e affrontare situazioni critiche dal punto di vista sociale.
- Nella definizione della situazione locale a fianco dei sinti sono rilevanti gli *aspetti di natura culturale, politica e istituzionale*. Le politiche pubbliche nei confronti di minoranze oggetto di discriminazione sono contraddistinte dalla rilevanza di queste dimensioni, che non possono essere ignorate dall'azione socio-educativa.

- La ghettizzazione vissuta dai sinti consegnava agli educatori due *domande radicali* circa il senso del loro intervento: cosa vogliono veramente i sinti? e cosa vogliono dagli educatori? Il silenzio che circondava tali interrogativi – in modo fuorviante interpretabile con spiegazioni di carattere culturale («i sinti fanno così, sono abituati così...») – rivelava una *difficoltà comunicativa e dialogica*, che costituisce, invece, condizione essenziale per l'avvio del processo educativo freiriano <sup>(2)</sup>.

- Le politiche – promosse dall'Ente locale e realizzate dal privato sociale – attuate negli anni precedenti si ispiravano a una concezione socio-educativa che – in linguaggio freiriano – si definirebbe *depositaria*, ossia tesa a far adottare ai sinti – senza riuscirvi – modi di comportamento e di pensiero funzionali a logiche della società maggioritaria (ad esempio, frequentare la scuola per i bambini, senza adottare modificazioni significative sull'offerta formativa in termini di contenuti, organizzazione, funzioni; oppure, per gli adulti, lavorare con modi e tempi propri della società maggioritaria...). Valori legittimi quali l'istruzione per i bambini e il lavoro per gli adulti non venivano perciò trattati e rielaborati con la popolazione sinta, in modo che le persone se ne potessero appropriare, trasformandoli in modo originale.

In questa prospettiva, l'educazione che viene praticata e ritenuta funzionale è, appunto, di carattere depositario, tesa a creare condizioni di *adattamento* acritico a situazioni ritenute imm modificabili. Una delle reazioni più frequenti a tale impostazione dell'intervento socio-educativo è l'adozione – da parte delle minoranze discriminate – di *atteggiamenti opportunistici*, che determinano una visione strumentale del ruolo degli educatori, ai quali si richiede l'esecuzione di mansioni «di servizio» (ad esempio, eseguire piccole manutenzioni al campo, seguire pratiche burocratiche per i sussidi o, in generale, il rapporto con la pubblica amministrazione), confermando una situazione di *assistenzialismo*. È chiaro come tali atteggiamenti confermino i soggetti discriminati in posizioni di scarsa o nulla autonomia e contribuiscano – in modo complice – a perpetuarne la dipendenza.

In una prospettiva freiriana, invece, va innanzitutto riconosciuto e rivelato l'oppressore (il suo modo di pensare, agire) che l'oppresso ospita in sé, dal quale è inconsapevolmente colonizzato.

### Passaggi qualificanti del metodo

Benché l'espressione «metodo Freire» sia diffusa tra quanti operano in ambito socio-educativo, è opportuno ricordare come sia lo stesso Freire, sia coloro che hanno proseguito la sua attività educativa abbiano sempre rifiutato di riconoscersi in un «metodo», inteso come insieme prescrittivo di indicazioni per l'azione. Eppure una prospettiva metodologica chiara è presente nella pedagogia freiriana ed è riconoscibile in alcuni *assunti di fondo*, ai quali corrisponde la ricerca continua di pratiche operative coerenti.

2 | Rispetto alla ricerca dei temi generatori sottesi alle situazioni-problema, Freire considera come il tema del silenzio rappresenti il tema più dram-

maticamente radicale, che rivela la presenza di una coscienza chiusa al mondo che non permette la parola (Freire, 1968).

Alla luce di tali assunti si considerano, di seguito, alcuni «passaggi» qualificanti dell'impostazione metodologica adottata nell'intervento presso il campo sinto di Trento, attraverso un'esposizione narrativa, utilizzando riferimenti a episodi ed eventi della vicenda progettuale.

## La costruzione del campo semantico

Questo momento è ritenuto qualificante nell'approccio freiriano. Si fonda sulla convinzione della relativa e insufficiente conoscenza della situazione problematica specifica da parte di quanti (anche gli operatori) non la vivono direttamente.

A tale evidente carenza non si risponde, però, con un supplemento di sforzo conoscitivo al quale si ispirano, invece, le pratiche diffuse di «rilevazione e analisi dei bisogni» – fondate su paradigmi di «razionalità assoluta» dell'azione progettuale – ma, piuttosto, con l'accettazione della parzialità della situazione che può essere trasformata da un *primo atto dialogico*: l'ascolto e la raccolta delle *parole utilizzate* da chi vive la situazione. Se, da un lato, sono evidenti le analogie tra questa scelta e i principi della ricerca-intervento come anche degli approcci della ricerca di carattere etnografico, lo specifico freiriano consiste nell'*indirizzare l'ascolto al dialogo*: si creano le condizioni perché reciprocamente si possa parlare.

Il «dare la parola» freiriano non è un atto paternalistico da parte di chi già conosce il discorso e le sue conclusioni e – in modo manipolatorio – finge un ascolto in realtà improduttivo ma è, piuttosto, una pratica per produrre *trasformazioni reali* negli stessi soggetti coinvolti, nei loro modi di vedere (o non vedere), ascoltare (o non ascoltare), pensare (o rinunciare a riflettere), sentire (o rifiutarsi alla sensibilità), agire (o essere passivi). L'ascolto – benché spesso venga enfatizzato in fase iniziale dei processi progettuale – non è, quindi, da concepire come *fase* dell'intervento ma, piuttosto, come *funzione* in grado di far evolvere l'azione lungo il suo svolgimento.

Le *modalità della raccolta delle parole* sono discriminanti rispetto agli esiti; nel caso dell'intervento presso il campo sinto sono state praticate modalità caratteristiche.

- Anzitutto modalità volutamente *semplici*, ma non per questo improduttive. Le parole ascoltate venivano riportate dagli/le operatori/rici in un quadernetto personale suddiviso in sezioni tematiche rispondenti alle aree di indagine: vita al campo, scuola, lavoro. Le parole venivano riportate «così come sentite», senza traduzioni, interpretazioni, mediazioni. Anche quando simili, affini, dovevano essere ugualmente riportate. L'utilizzo di uno strumento «povero» come il quaderno ha concentrato l'attenzione sulla parola e sulla disposizione a un ascolto concreto.
- L'ascolto e la raccolta sono personali e solo in una seconda fase vengono condivisi; ciò impegna l'operatore in uno sforzo in prima persona che gli permette di entrare in relazione con la realtà in un modo differente da come era abituato (ad esempio, privilegiando il fare quotidiano).
- Si sono registrate espressioni verbali ma anche atti osservati, oggetti (ad esempio, macerie, rifiuti, una bambina spesso in ritardo per prendere il bus per la scuola), espressioni comunicative emotive...

- Ogni momento al campo è stato utilizzato come momento di raccolta delle parole, nella consapevolezza che non esiste distinzione tra tempo dell'azione e tempo dell'ascolto, ma che questa funzione si esercita nell'agire quotidiano.

La raccolta delle parole permette di comporre il *campo semantico* che le persone utilizzano rispetto a specifici temi e situazioni. Si tratta di una rappresentazione di «come» esse parlano di scuola, lavoro, condizioni di vita al campo. Le parole rimandano a esperienze dirette, sono comprensioni e significati costruiti e padroneggiati dai soggetti, rappresentano il punto di partenza di ogni dialogo.

## Il movimento tra codifica e decodifica

Le parole raccolte riflettono anche il punto di vista (di ascolto) – benché implicito e talvolta relativamente consapevole – dell'operatore. Ciò è comprensibile in un'interazione che è chiamata, però, a evolversi in *dialogo educativo*, in grado cioè di generare per tutti apprendimenti, intesi come trasformazioni dei propri saperi e delle forme dell'agire. I movimenti ripetuti tra *codifica* e *decodifica* servono a permettere il dialogo. Si susseguono lungo tutto il processo progettuale, benché, in alcuni momenti, vengano enfatizzati in modo specifico.

- La codifica consiste in un'operazione di *sintesi* tra elementi conoscitivi diversi (le «parole» raccolte). Quando nominiamo una situazione in un determinato modo la etichettiamo (appunto, codifichiamo), esprimiamo la nostra comprensione della realtà alla quale essa si riferisce, la rendiamo comunicabile ad altri. La codifica avviene in ambiti e a livelli diversi: tra operatori in équipe, con i sinti, in sedi istituzionali. Nelle diverse situazioni la codifica deve avvenire con linguaggi appropriati, condivisi ed effettivamente dialogici.

Parole scritte, immagini, forme espressive teatrali, situazioni animative possono essere utilmente impiegate a questo scopo. La codifica – operando, come detto, in forma di sintesi – è operazione di *astrazione* e *concettualizzazione* (benché possa essere espressa anche con modalità non verbali), ma deve riferirsi in modo inequivocabile a *situazioni-problema* realmente esistenti, riconoscibili dai soggetti coinvolti. Così è avvenuto per le *parole codificate* dagli operatori relative alle condizioni di scarsa pulizia del campo, di presenza di rifiuti e materiali ingombranti.

- Costruendo in équipe una codifica a partire dalle parole raccolte vengono condivise *letture* ed elaborati *significati*. Freire mette in guardia, a tal proposito, dal rischio di sovrapporre – con la violenza del potere intellettuale e politico che l'azione dell'operatore sociale reca con sé – proprie letture a quelle dei soggetti che vivono le situazioni. La *decodifica*, compiuta *insieme* tra operatori e sinti, delle parole in precedenza codificate è il movimento che permette il dialogo, la riscrittura, l'influenzamento reciproco. Gli operatori hanno non solo restituito – come nella consueta metodologia della ricerca-intervento – quanto avevano raccolto, ma elaborando le parole raccolte hanno proposto una propria individuazione e lettura delle situazioni che percepivano come problematiche. Nel corso della decodifica, avvenuta nel caso del progetto in questione attraverso momenti formali (ma spontanei) e informali di dialogo al campo sinto, le situazioni codificate sono state specificate, riformu-

late, trasformate attraverso il confronto. Per realizzare tale processo di codifica e decodifica è assai utile la padronanza di tecniche di carattere animativo e di lavoro socio-educativo (conduzione di incontri e assemblee, lavoro di gruppo, utilizzo di tecniche di discussione, drammatizzazione, *media education*).

## I temi generatori: individuazione, analisi e trasformazione

L'individuazione dei temi generatori è uno degli elementi centrali – dal punto di vista metodologico – della proposta d'azione educativa e sociale freiriana.

I temi generatori sono le questioni che stanno alla radice delle situazioni-problema che vengono individuate e che si intendono affrontare. Essi hanno alcune caratteristiche peculiari:

- sono storicamente definiti e appartengono all'*epoca* che si sta vivendo; ciò vuol dire che si presentano, in forme diverse, nei differenti contesti, ma appartengono al tempo presente;
- sono costituiti da *coppie dialettiche*, elementi che entrano in tensione tra loro. Così, ad esempio, una situazione-problema di disagio degli alunni sinti a scuola («star bene/star male a scuola») attraverso un'analisi effettuata dall'équipe a partire dalla situazione ha permesso di individuare, tra gli altri, il tema generatore «riconoscimento/discriminazione» come significativamente influente;
- contribuiscono a generare le situazioni problematiche (in una certa misura ne rappresentano le cause profonde) ma, nel contempo, contengono le *potenzialità* perché la situazione si possa trasformare in senso positivo.

Analizzare i temi generatori che, secondo Freire, affondano le proprie radici in cause strutturali della società (economia, politica, cultura) o della persona (credenze, vissuti, valori, struttura di personalità), permette di *posizionarsi* rispetto alle situazioni-problema con una *coscienza critica* maggiore, consapevoli sia della complessità del problema, sia delle sue potenzialità trasformative.

Le modalità d'indagine dei temi generatori sono molteplici e rimandano a tecniche di ricerca e di analisi dei problemi. Nel progetto in questione è stata impiegata la tecnica dell'*albero dei problemi*, cercando di individuare, in successivi approfondimenti, i fattori influenti. Per ogni elemento sono state individuate alcune «cause», alcuni fattori influenti. Alle radici dell'albero (in grassetto) si possono leggere i temi generatori individuati.

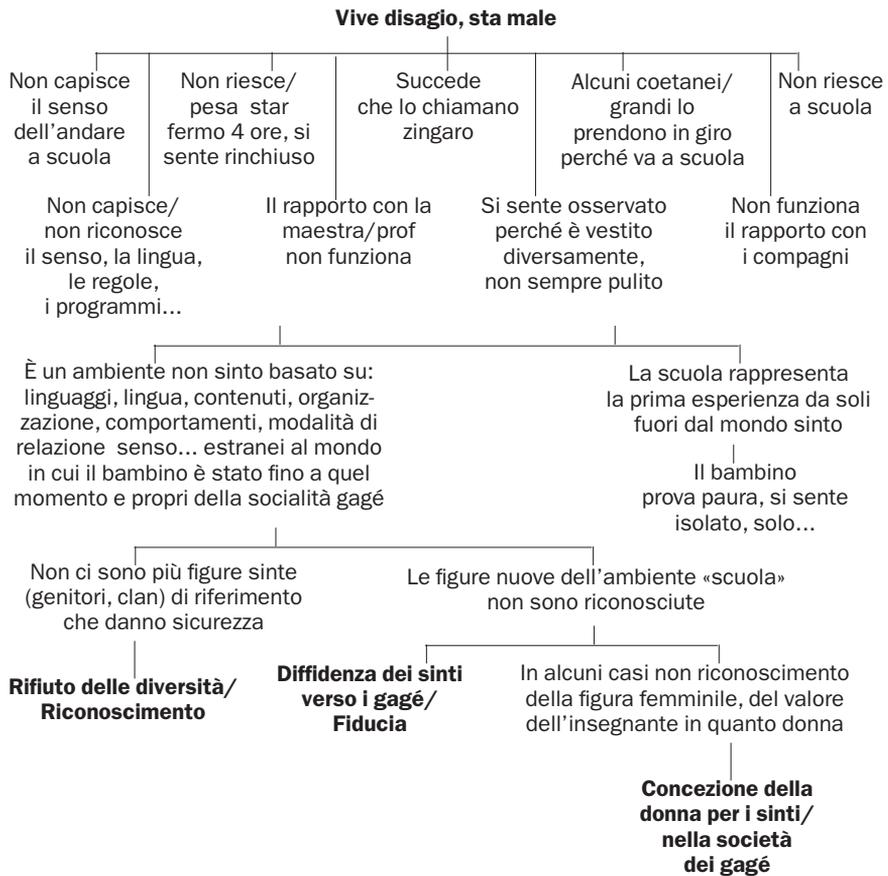
Proponiamo, a titolo esemplificativo, l'analisi realizzata intorno alle situazioni-problema di *disagio degli alunni sinti a scuola* (si veda il *Box 1*).

### Dai temi generatori alle strategie di azione

La complessità dei fattori causali e le caratteristiche di «strutturalità» e profondità dei temi generatori provocano una comprensibile reazione di spaesamento e di difficoltà a immaginare come affrontare le situazioni. La pazienza nella comprensione della situazione – attraverso il ritorno all'alternarsi dialogico di codifica e decodifica, che non avviene solo all'interno dell'équipe ma anche con gli altri soggetti coinvolti,

BOX 1 - L'ALBERO DEI PROBLEMI  
**STAR BENE A SCUOLA / STAR MALE A SCUOLA**

Descrizione emersa dalla raccolta delle parole: «Il/la bambino/a sta bene a scuola quando è riconosciuto nella propria identità personale, si sente voluto bene, instaura relazioni positive e significative con le maestre, i professori e i compagni, e ha successo. Se ciò non avviene sta male».



nel caso specifico con i sinto – permette però sempre di *discriminare* all'interno della complessità, distinguendo fattori che necessitano di misure fuori dalla portata degli operatori (di carattere, ad esempio, politico o legislativo) oppure praticabili, eventualmente creando le condizioni e reperendo le risorse.

L'immagine più vicina alla situazione-problema è quella della matassa di lana, di un gomitolo intricato con numerosi nodi e fili sovrapposti che rendono inestricabile l'ammasso di materia che abbiamo tra le mani. La pazienza e la profondità della nostra capacità dialogica di comprendere la situazione permettono però di

individuare *un filo* che è più raggiungibile di altri; ciò non sbrogia, evidentemente, una matassa realmente intricata ma, in ogni caso, muove equilibri e posizioni che parevano forse imm modificabili, riconfigurando la situazione e la nostra posizione. I criteri adottabili per «scegliere il filo» sono la *competenza* e il *potere* che possiamo riconoscere di avere dinanzi alla situazione. La competenza deriva dalle capacità professionali e dal mandato istituzionale, mentre il potere che possiamo esercitare è definito da fattori assai diversi, quali il quadro socio-istituzionale, la legittimazione, la coesione interna del progetto e l'energia che esso riesce a esprimere.

Un bilancio realistico, ma anche ricco di intenzionalità trasformativa, della nostra posizione rispetto alla situazione-problema, ci aiuta a elaborare *strategie praticabili e adeguate*. Le strategie di azione precedono e danno senso alle attività vere e proprie da realizzare. Una strategia consiste nell'individuazione di una direzione da perseguire e delle opzioni di fondo che ispirano le azioni. Ad esempio, la «sensibilizzazione» è una strategia di azione alla quale potranno corrispondere azioni quali campagne informative, incontri con testimoni, gruppi di approfondimento...

#### BOX 2 - STRATEGIE PER L'AZIONE

##### IL TEMA GENERATORE «DIFFIDENZA/FIDUCIA»

A titolo esemplificativo del percorso seguito nel progetto con i sinti a Trento, di seguito si può leggere l'esplicitazione di alcune strategie elaborate in équipe per affrontare il tema generatore «Diffidenza (dei sinti verso i gagé)/Fiducia», tratto dalla precedente analisi della situazione di disagio degli/le alunni/e sinti/e a scuola.

**Prima strategia** Creare occasioni di incontro e conoscenza reciproca.

*Azioni possibili:*

- incontri a scuola con esperti sinti (mediatori...);
- incontri a scuola con la famiglia per far conoscere il contesto, le persone, le regole;
- visite degli insegnanti al campo per creare rapporto con le famiglie;
- incontri extrascuola con coetanei/pari sinti e gagé;
- incontri tenuti da sinti nei confronti di sinti, che hanno avuto esperienze positive di scuola;
- incontri tra famiglie gagé e famiglie sinte.

**Seconda strategia** Promozione della mediazione culturale.

*Azioni possibili:* Inserire a scuola figure significative per i sinti (operatori sinti).

**Terza strategia** Formazione, sensibilizzazione, conoscenza nei confronti di insegnanti, mediatori...

*Azioni possibili:*

- percorsi di formazione nei confronti degli insegnanti;
- sviluppo di relazioni positive e «attente» all'interno dell'ambito scolastico fra insegnante/bambino.

## Momenti a elevata intensità relazionale

Nella realtà della vicenda progettuale tuttora in corso le strategie sono state più volte modificate, anche sostanzialmente: esse non hanno determinato in modo univoco le azioni ma le hanno alimentate e sono state da esse influenzate. Più volte gli/le operatori/rici hanno riconosciuto e legittimato la non linearità del processo metodologico. Il metodo è in grado di guidare e di tracciare una strada possibile (non *la* strada migliore in assoluto) nella misura in cui accoglie i quotidiani rimandi

della realtà, le provocazioni e le resistenze, gli stati d'animo e le emozioni di chi vive la situazione.

Per questa ragione, rivedendo il percorso che si è sviluppato in questi anni, mi sembra che elemento qualificante del metodo freiriano – dichiaratamente dialogico e problematizzante – sia stato l'importanza attribuita ad alcuni momenti di elevata «intensità» relazionale. Operatori e operatrici, donne e uomini, bambini e bambine ne hanno vissuti molti nella quotidianità del campo. Dal mio punto di vista di consulente al quale era richiesto un accompagnamento assiduo ma discreto, dietro le quinte, due momenti sono rimasti impressi.

Il primo è consistito nella visita a Milano, nel maggio 2009, dell'équipe progettuale insieme a Mirko Gabrieli e Alessandro Held, responsabili di associazioni sinte di Trento, e del consigliere provinciale Mattia Civico, estensore del progetto di legge sulle «microaree», in seguito approvato dall'assemblea provinciale. La permanenza di due giorni ha permesso agli ospiti trentini di partecipare all'Università Cattolica a un laboratorio presso il master in «Formazione interculturale», tenere un incontro pubblico sulla situazione dei sinti a Trento, incontrare realtà milanesi impegnate nel lavoro nei campi rom.

Lo stesso è accaduto in occasione della già ricordata – nel contributo di Petrolini e Poli – scuola freiriana estiva del «Vezzena Camp». Anche qui con famiglie sinte, operatori trentini e di altre realtà italiane abbiamo vissuto momenti di dialogo nel senso freiriano, di chiarezza e onestà delle posizioni, di rifiuto di ignorare diversità ma anche di ricercare a ogni costo l'intesa. In quella occasione – nel discutere anche sino a tarda sera, nello smentire il consiglio del medico che suggeriva a Mirko di non andare oltre i mille metri di altitudine per cautela cardiaca – nasce la convinzione che porterà alla campagna «Mai più un inverno così» per affrontare le condizioni di molti nuclei familiari sinti nel periodo più freddo dell'anno.

Certamente è importante considerare quali risultati esterni, concreti e visibili un intervento educativo riesce a generare. Rispetto a questo abbiamo, a oggi, un bilancio a luci e ombre, fatto di successi ma anche di difficoltà. Non secondario, però, è apprezzare sul piano educativo quali apprendimenti sono avvenuti in tutti noi e in chi è stato coinvolto nel progetto (al campo sinto, nelle istituzioni, in città). Il cambiamento che un progetto educativo può generare e che è condizione per altri cambiamenti (politici, culturali, sociali, materiali) è relativo agli apprendimenti, alle comprensioni più profonde della realtà, degli altri e di se stessi nella situazione problematica che affrontiamo.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Freire P, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002.
- Reggio P., *L'esperienza che educa. Strategia di intervento educativo con gli adulti nel sociale*, UNICOPLI, Milano 2003.
- Reggio P., *La ricerca dei fondamenti del metodo formativo*, in Campedelli M. (a cura di), *Creare soggetti. In dialogo con Bepi Tomai*, Diabasis, Reggio Emilia 2009, pp. 101-122.