

**La ricerca azione e la comunità educante:
uno sguardo critico e una ipotesi di lavoro a partire da esperienze
nel centro storico di Palermo**

Giuseppe Rizzuto

Abstract

In Italia le attività scolastiche curricolari sono sempre di più affiancate da attività extracurricolari in cui la scuola, come spazio fisico, istituzionale e simbolico, collabora con soggetti esterni. La scuola può quindi essere osservata come un punto di convergenza delle dinamiche sociali delle città. La ricerca azione può rappresentare uno strumento utile sia per conoscere tali contesti – coniugando diversi punti di vista – sia per attivare o indirizzare i processi trasformativi in modo partecipato.

Il contributo presenta una riflessione sul legame tra ricerca azione e processi educativi per approfondire criticamente il concetto di 'comunità educante', dispositivo sempre più utilizzato nel dibattito sul rapporto tra scuola e città. La ricerca azione può contribuire al rafforzamento della comunità educante, se intesa come prodotto di un contesto specifico e in continuo cambiamento. In questo senso sarebbe più pertinente parlare di 'comunità di pratiche educanti'.

In Italy, curricular school activities are accompanied by more and more extra-curricular ones, through which the school collaborates with external subjects. The school can therefore be observed as a physical, institutional and symbolic space, where the social dynamics of cities converge. Action research can represent a useful tool not only to know these contexts – combining different points of view – but also to activate or direct transformative processes in a participatory fashion.

The contribution begins by presenting a reflection about the link between action research and educational processes and then critically deepens the concept of 'community education', a device increasingly used in the debate on the relationship between school and city. Action research can contribute to the strengthening of the educating community, if it is seen as a product of a specific and constantly changing context, giving rise to what can be called a 'community of educating practices'.

Parole chiave: ricerca azione; educazione; comunità educante

Keywords: action research; education; community education

Introduzione

La ricerca azione è una pratica di ricerca sociale sviluppata dagli anni '40 del Novecento e diffusa in più settori scientifici e professionali (Barbier, 2008: 19-28). Dalle prime sperimentazioni e teorizzazioni di Lowen (Trombetta e Rosiello, 2000), sono stati

sviluppati una serie di approcci e strategie molto diverse tra loro, tanto che più che di una metodologia si è parlato di «orientation of inquire» (Reason e Bradbury, 2008: 1). Questo articolo riflette sui limiti e le possibilità della ricerca azione applicata in ambito educativo. Il contributo è una riflessione su un percorso di ricerca e lavoro ancora in corso e si presenta quindi come un ragionamento, parziale e in mutamento, dall'interno dei processi che descrive. Il focus dell'articolo è il rapporto tra scuola e città osservato attraverso il concetto della comunità educante. Negli ultimi anni nel dibattito pubblico, politico e tra gli addetti ai lavori, si discute sempre di più di 'comunità educante', termine denso e oggetto di interpretazioni a volte dissonanti, che sottolinea il complesso legame tra la componente sociale e i processi educativi. La scuola, da istituzione principale e spesso autoreferenziale dell'educazione dei bambini e dei giovani, è via via diventata uno spazio sempre più aperto, in cui si realizzano attività diverse in orario scolastico ed extrascolastico. Rappresenta oggi un punto di convergenza di forze e dinamiche del territorio tanto che, studiare le connessioni sociali che attraversano questo spazio, penso possa offrire un punto di vista privilegiato per interpretare le trasformazioni delle città di oggi.

Ricerca azione, educazione, comunità educante

In ambito educativo, la ricerca azione è stata utilizzata soprattutto come strumento di riflessione e innovazione didattica. Anche se non è possibile dare una visione univoca dell'insegnare¹, alcuni autori si sono spinti a dire che «good teaching is action research and good action research is teaching» (Embury *et al.*, 2020:128), sovrapponendo le figure di ricercatore e insegnante. Entrambi, infatti, non pongono l'esistente come dato irremovibile, ma solo come punto di partenza, immaginando prospettive di cambiamento.

Per riflettere sul rapporto tra scuola e città penso si possa guardare all'aumento delle forme di collaborazione tra le istituzioni scolastiche e organizzazioni del territorio. Associazioni, cooperative, comitati di genitori in diverso modo entrano nelle scuole per rafforzare e implementare le attività rivolte a studenti o per utilizzare gli spazi scolastici in attività di tipo sociale e

¹ Faccio riferimento in particolare ad una visione di educazione vicina alla cosiddetta "École nouvelle" o Educazione nuova, in cui al centro vi sono le pratiche democratiche, cooperative e partecipative.

culturale. Questa collaborazione, a volte con effetti contraddittori, è anche incentivata attraverso bandi e finanziamenti fondati su un *dispositivo*, in senso foucaultiano (Deleuze, 2010), che struttura il *discorso* alla base delle attività progettuali: la comunità educante. Il termine 'comunità educante' risale agli anni '60 e '70 del Novecento ed ha assunto nel corso dei decenni un uso assai ampio, con significati spesso ambigui, dovuti all'apparente chiarezza e trasparenza del termine (Valenzano e Zamengo, 2018). Nel 1972 il cosiddetto Rapporto Faure lancia l'idea di 'società educante', nel senso che l'intera società si fa carico dei compiti educativi verso una educazione più democratica e partecipativa (Crisanti, 2016: 33; Valenzano e Zamengo, 2018: 351; Corradini, 1975: 132-133). In Italia il termine è stato utilizzato inizialmente in ambiente cattolico, nel tentativo di abbassare la forte componente conflittuale degli anni '70, conferendo all'idea di comunità coesione e coerenza interne (Corradini, 1975). Il richiamo alla 'comunità' è presente in diverse leggi, contratti e normative², che si riferiscono per lo più alla comunità scolastica di docenti, personale, studenti, famiglie, che si apre alla più vasta comunità sociale. Essa è comunemente intesa come una comunità che educa, ma 'comunità' ed 'educazione' non sono termini univoci, al loro interno comprendono una grande varietà di significati e interpretazioni, dovute anche al contesto di uso e applicazione (Valenzano e Zamengo, 2018). La comunità educante è comunque descritta nel dibattito pubblico e degli addetti ai lavori in modo spesso contraddittorio: da sinonimo di comunità scolastica, interna agli istituti, a strumento per diffondere un'educazione diffusa sul territorio, a concetto ispirato dalle proposte più radicali di descolarizzazione della società o dalle teorie vicine all'educazione libertaria (Illich, 2019; Gallo e Mottana, 2020).

Quale comunità educante per la ricerca azione?

In che modo è dunque possibile far dialogare la comunità educante, intesa come costruito da interrogare, e la ricerca azione?

Le riflessioni che propongo sono sviluppate da una zona al confine tra due quartieri di Palermo: Centro Storico e Oreto-Stazione,

² Per i riferimenti normativi cfr. la legge 477 del 30/7/1973, che introduce il principio di collegialità a scuola; l'articolo 3 del d.l. 297/1994; DPR 249/1998 e DPR 235/2007; le indicazioni per il curricolo del primo ciclo del 2012; la legge 107/2015. Anche l'articolo 24 del CCNL comparto scuola è dedicato esplicitamente alla "comunità educante".

inseriti nella prima e seconda circoscrizione. Lavoro in questi quartieri come operatore sociale, mediatore interculturale, coordinatore di progetti ed attività extrascolastiche dal 2008³. Negli stessi quartieri ho condotto una ricerca etnografica sul rapporto tra gli abitanti del quartiere, in particolare gli abitanti di origine cinese, e le trasformazioni della città⁴. Inoltre da quattro anni sono docente in orario curricolare nella scuola secondaria di secondo grado.

Il ricercatore, nella prospettiva che propongo e che ho utilizzato nelle mie ricerche nel territorio, è sempre implicato nel campo in una serie di relazioni: la sua presenza non è mai neutra, ma influenza sempre il campo, partecipando alla costruzione dell'oggetto di ricerca (Fava, 2008: 82). Questa prospettiva, inoltre, è enfatizzata anche in molte pratiche in cui «il ricercatore nella ricerca-azione non è né l'agente di un'istituzione, né l'attore di un'organizzazione, né l'individuo senza appartenenza sociale ma, al contrario, egli accetta eventualmente questi diversi ruoli in momenti determinati della sua azione e della sua riflessione» (Barbier, 2008: 14).

Il mio contesto di lavoro è il centro storico di Palermo che si è progressivamente trasformato da spazio semi-distrutto dai bombardamenti della seconda guerra mondiale ed abbandonato dagli abitanti storici a territorio abitato da migranti e in seguito destinato al turismo, con l'avvio di processi di gentrificazione, riqualificazione, aumento del costo delle abitazioni e mutamento delle attività economiche (Söderström *et al.*, 2009). Si trovano a convivere, quindi, in uno spazio relativamente ristretto, gruppi socio-culturali molto diversi, descritti nel discorso pubblico attraverso grandi differenze di origine culturale, sicurezza e disponibilità economica, posizione sociale.

³ Attualmente sono impegnato come coordinatore delle attività dell'associazione *Officina Creativa Interculturale*, svolte nell' I.C.S. Rita Borsellino con i progetti triennali *#tu6scuola* e *Stemlab* co-finanziati da *Con i bambini*.

⁴ "Dietro le lanterne. Tempo e spazio tra gli abitanti cinesi a Palermo" è una ricerca etnografica svolta nel 2018 all'interno del programma *Idea Azione*, promosso dall'Istituto Arrupe e finanziato dal Programma *Sylff* della *Sylff Association*, *Tokyo Foundation*. Nel corso della ricerca ho condotto interviste non strutturate sul modello di storie di vita e colloqui informali durante le ore di lavoro con i negozianti di origine cinese del quartiere e con negozianti di origine italiana. Nell'articolo farò riferimento a queste interviste. Altri interlocutori indirettamente coinvolti sono stati le insegnanti, famiglie e gli studenti con i quali ero impegnato come mediatore interculturale di lingua cinese durante le fasi della ricerca e negli anni precedenti.

In questo contesto sono attivi diversi progetti sociali, tra questi quelli co-finanziati dall'impresa sociale *Con i bambini*, (www.conibambini.org) che in Italia più di altri ha sottolineato l'importanza della comunità educante per il rafforzamento dei territori, soprattutto per il contrasto della cosiddetta povertà educativa. Si tratta di una forma di povertà, legata alla povertà economica, intesa come una limitazione delle opportunità che garantiscono una crescita sana. La comunità educante è intesa da *Con i bambini* come l'insieme dei soggetti coinvolti nella crescita e nell'educazione dei minori: scuola, famiglia, organizzazioni del Terzo settore, privato sociale, istituzioni, società civile, parrocchie, università, i ragazzi stessi. In tutta Italia sono stati sostenuti al momento 355 progetti, 6600 organizzazioni di cui 1600 istituti scolastici, per un totale di 480.000 studenti. Gli interventi coinvolgono quindi un ingente numero di persone in termini di destinatari e operatori. Il ragionamento che propongo può essere indirizzato alla riflessione sul lavoro svolto da tutti i soggetti coinvolti in questi progetti.

La recente storia del quartiere è segnata da diverse esperienze di partecipazione, anche positive⁵, che però non hanno natura lineare. Dalla mia esperienza sul campo ho individuato infatti diversi rischi che caratterizzano, in modo diretto o indiretto, il contesto scolastico. Il mio punto di vista sul campo è in qualche modo privilegiato poiché da operatore del Terzo settore, insegnante, ricercatore entro secondo logiche e prospettive diverse in relazione con i diversi soggetti. Questo mi permette di intuire a quale idea di comunità educante si riferiscono insegnanti, operatori, finanziatori nell'avviare i propri interventi, ma anche quale immagine – anche implicita – di comunità educante s'incontra poi sul territorio.

Questo confronto fa emergere il rischio che la comunità educante attorno agli istituti scolastici possa diventare un oggetto dato, evocato anche in funzione della sua assenza, con confini definiti anche se condivisi sempre parzialmente. Nel centro storico di Palermo, per esempio, l'immagine di comunità educante è evocata a volte in senso positivo, come esempio virtuoso di convivenza sociale e culturale, e a volte, invece, come spazio conflittuale e critico. Le esperienze di entrambe queste due narrazioni, però, difficilmente trovano una sintesi.

⁵ Si veda l'esperienza dell'inaugurazione del nuovo campo di piazza Magione (Terranova, 2020: 16-19).

È possibile, per esempio, osservare ciò che è successo durante le prime fasi della diffusione del COVID-19 in Cina. Da un lato, anche a Palermo ci sono stati dei casi in cui gli studenti di origine cinese del quartiere sono stati allontanati, tenuti in disparte e offesi dai compagni; con l'appoggio delle scuole e degli insegnanti abbiamo organizzato delle iniziative di sensibilizzazione contro questi episodi di razzismo, ancora più eclatanti perché presenti già dalla scuola primaria. In seguito, quando l'epidemia è arrivata in Italia, gli abitanti cinesi in linea con la campagna internazionale avviata del governo di Pechino, hanno mostrato vicinanza agli abitanti italiani, ad esempio distribuendo gratuitamente mascherine nei condomini. Allo stesso tempo, però, hanno seguito le indicazioni diffuse dalle istituzioni cinesi, più affidabili a loro avviso di quelle italiane. In qualche caso hanno preferito l'istruzione parentale piuttosto che la frequenza nella scuola pubblica. Ciò segnala una distanza non solo tra i bisogni, priorità e modalità di comunicazione tra la scuola, le organizzazioni e i destinatari, ma tra due o più immagini di comunità educante, di delega e co-responsabilità verso l'educazione dei figli e un senso di cura dell'intero territorio. Eppure la necessità di mettere in comune questioni e soluzioni è spesso evocata dalle istituzioni scolastiche e dal Terzo settore – anche a ragione – come strumento per ridurre i problemi del quartiere.

Un ulteriore rischio, connesso con il precedente, è che si costruisca la comunità educante utilizzando criteri valoriali o formali. Attraverso il mio lavoro di ricerca con gli abitanti di origine cinese del quartiere ho potuto constatare direttamente che i valori di chi propone le attività possono diventare veri e propri criteri di inclusione/esclusione dalla comunità, facendo emergere il dubbio sulla opportunità di riempire 'la comunità educante' di valori condivisi a priori (seppure sia inevitabile che in essa si condividano dei valori). Gli interlocutori della mia ricerca, ad esempio, si ponevano in modo critico verso l'approccio scolastico e i risultati attesi da parte degli insegnanti. Apprezzavano l'impegno ma non ne dividevano il metodo e le finalità. Questo a causa delle aspettative delle famiglie e degli studenti costruite su stili educativi a cui gli abitanti cinesi del quartiere sono abituati in Cina – competitivi, generalmente più rigidi e trasmissivi – e su stereotipi positivi costruiti prima dell'arrivo in Italia e spesso in contrasto con la realtà di arrivo.

Sarebbe necessario interrogarsi e mettere nelle condizioni l'intera comunità educante di comprendere e discutere su alcuni principi che possano diventare patrimonio condiviso. Tale processo di condivisione è avvenuto spesso nel rapporto tra famiglia e singolo insegnante, come soluzione ad un problema contingente, ma difficilmente è diventato un orizzonte comune di azione.

Un'ulteriore riflessione maturata a partire dalla mia esperienza è legata al tema della formalizzazione burocratica della comunità educante, spesso identificata attraverso (e chiusa in) un patto o un contratto, che non ha la capacità di inglobare la varietà di accordi e reti, anche formali, che possono nascere tra organizzazioni con obiettivi comuni⁶. Ad esempio, sempre facendo riferimento a Palermo, a causa di stereotipi ben consolidati, è molto diffusa l'idea di una comunità cinese omogenea e compatta. Gli abitanti cinesi del quartiere al contrario mostrano una grande dinamicità e numerosi conflitti interni che si giocano anche sul potere di rappresentanza con le istituzioni locali, attraverso le associazioni dei commercianti. Istituzionalizzare un unico interlocutore per gli abitanti cinesi, secondo un principio di nazionalità, rischierebbe di non fare emergere le diverse posizioni dei membri interni a quel gruppo. Fondare quindi il rapporto tra scuola e territorio sulla base di confini, simbolici e formali, definiti – quindi statici – potrebbe negare l'implicita tensione al cambiamento, consapevole o meno, di ogni comunità: l'attenzione non è tanto integrare le diverse categorie sociali stabilite prima del confronto con il territorio – il punto di vista dell'abitante –, ma mettere in comune le pratiche che in esso nascono e ridefiniscono le stesse categorie – il punto di vista dell'abitare – (Cellamare, 2010: 52). La complessità del territorio, infatti, rischia di essere parcellizzata e fossilizzata in semplicistiche categorizzazioni che mettono in opera azioni puntuali ma divergenti, ognuna rivolta a destinatari paralleli: azioni ad esempio per il sostegno alle famiglie, ai commercianti, ai bambini, alle attività turistiche, ecc. Una di queste categorizzazioni è quella che distingue gli italiani dai migranti. Per esempio, la presenza di migranti nel territorio, nel dibattito pubblico, è spesso un segnale di problematicità e quindi anche

⁶ A Palermo si veda il caso, pur positivo, del 'Patto per il territorio Stazione-Magione-Kalsa' siglato nel 2017 tra istituzioni pubbliche, enti del Terzo settore e il comitato di genitori. Per ulteriori dettagli, si veda il sito dell'I.C.S. Rita Borsellino <http://icsritaborsellino.edu.it/>.

le scuole del quartiere, sono definite 'area a rischio'⁷, e in questo senso vengono avviati interventi a livello locale. I negozianti storici del quartiere nel corso delle interviste che ho realizzato hanno evidenziato come la presenza dei migranti abbia popolato il quartiere e fatto aprire botteghe e magazzini chiusi per tanto tempo, creando un dinamismo che ha favorito tutti gli abitanti. La loro critica si rivolge più all'amministrazione che ha istituito la ZTL e la pedonalizzazione della zona, rompendo quindi il legame con i clienti abituali e favorendo le attività di ristorazione e divertimento a scapito di altre attività produttive. Nelle stesse strade infatti sono stati incentivati i processi di patrimonializzazione degli spazi pubblici e privati, con aumento di rendite e profitti a favore di alcuni gruppi capaci di investire nel patrimonio immobiliare storico. Le differenze e i processi di distinzione (Bourdieu, 2001) che sono attribuiti ai vari gruppi – origine culturale, classe sociale, credenze religiose, condizioni economiche, stile di vita, appartenenze – potrebbero invece messe in luce e correlate ai problemi comuni.

Comunità di pratiche educanti

Per tentare una riflessione che coinvolga soggetti diversi del territorio, penso si possa anche partire dal punto di vista più marginale all'interno dei contesti scolastici, cioè quello degli studenti stessi. Marginale in questa situazione va inteso come più distante da chi può, *ha il potere di*, definire il contesto. Seppure gli studenti siano i beneficiari e destinatari dell'intervento educativo, essi sono a volte oggetto dei processi ma raramente ne diventano soggetto, anche quando coinvolti in modo attivo nella didattica. Purtroppo la didattica curriculare, per diverse ragioni che qui non è possibile approfondire, tende ad agire spesso attraverso schemi fissi che inquadrano rigidamente i docenti e gli studenti. Quando alle attività curriculari si possono integrare altre proposte, rompendo quindi quella dinamica, è possibile innescare processi nuovi.

Alla fine di un'intensa settimana di laboratori mattutini all'interno di uno dei progetti citati in precedenza, M., studente dodicenne di una delle scuole del quartiere, ha raccontato che per la prima volta era stato visto in modo diverso dai compagni e dagli

⁷ I progetti relativi alle 'aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica' prevedono il finanziamento di progetti in scuole, di ogni ordine e grado, per affrontare in maniera sinergica il problema della dispersione e dell'integrazione scolastica.

insegnanti. In quella settimana, lui e gli altri compagni erano più autonomi, potevano entrare e uscire dall'aula con la responsabilità di completare dei lavori – realizzare scenografie, interpretare dei personaggi di un soggetto scritto da loro stessi, costruire il setting di lavoro, documentare le attività – secondo i loro interessi e capacità. Il loro contributo è servito a raggiungere quell'obiettivo comune su cui si lavorava da mesi. M., studente con comportamenti spesso provocatori e aggressivi verso i compagni e gli adulti, ha espresso in modo chiaro come il cambio del contesto gli abbia permesso di vivere in modo inedito – socialmente e spazialmente – la scuola. In questo spazio inedito la sua situazione sociale e familiare, fonte di conflitti dentro e fuori la scuola, trovava un nuovo posto, perché alcuni aspetti del suo vissuto extrascolastico diventavano utili dentro una nuova cornice. Si potrebbe riprendere, con le dovute rimodulazioni, la provocazione della Spivak che si chiede: *gli studenti possono parlare?* (Spivak, 2004), intendendo così la possibilità per gli studenti di formulare le domande stesse che guidano la produzione di nuove conoscenze, instaurando in questo modo un nuovo ambiente relazionale dentro e fuori le classi⁸. Per ragioni anagrafiche, origine familiare, passaggi nella crescita fisica e psicologica, il punto di vista degli studenti è spesso eccentrico rispetto a chi – adulti insegnanti, educatori, personale scolastico, organizzazioni del Terzo settore, legislatori, finanziatori – costruisce e definisce che cosa sia e non sia la comunità educante. La legittimazione dei soggetti e del loro sguardo sul mondo è avvenuta quando tutti gli attori coinvolti si sono orientati verso un'azione condivisa, che abbia un effetto e significato pubblico, oltre gli obiettivi didattici o fuori dallo spazio scolastico.

La comunità educante è stata definita come un dispositivo in cui si muovono diversi soggetti. A partire da coloro che sono impegnati nella didattica quotidiana sino al livello istituzionale della formulazione dei bandi di finanziamento, la comunità educante è determinata anche da decisioni non direttamente legate a questioni educative, ma che coinvolgono prepotentemente il territorio. Questo dispositivo potrebbe quindi essere adattato, cogliendo dalla ricerca-azione lo sfondo teorico e pratico per

8 «Teachers, teacher researchers, youth, youth researchers and communities can, however, leverage the power of action research to transform educational spaces within and outside of schools to breathe new life into education by transforming relationships» (Embury *et al.*, 2020: 117).

gli interventi che si realizzano, svincolandosi da questioni esclusivamente didattiche per cogliere la complessità del contesto. Più che parlare di comunità educante, si potrebbe quindi parlare di 'comunità di pratiche educanti' riprendendo la proposta di Wenger, in cui l'apprendimento produce sistema sociale (Wenger, 1998). Un'ipotesi di lavoro che punti quindi al riconoscimento delle attività di conoscenza reciproca e raccordo, formali e informali presenti sul territorio; che non si limiti ad interventi scolastici ma che possa individuare nessi più ampi con altre attività sociali ed economiche; che includa nelle nostre azioni di oggi un esplicito e costante spazio immaginativo per future azioni possibili. Le pratiche poste in essere così potrebbero essere reciprocamente educanti, per i proponenti e destinatari degli interventi.

In base a ciò di cui si è discusso in questo breve articolo, credo che le organizzazioni del Terzo settore – all'interno di mandati ampi come il rafforzamento della comunità educante – possano prendersi carico di un lavoro aperto per collegare in modo nuovo la scuola con il suo territorio, attraverso la ricerca azione. Almeno di una parte di questo lavoro. È probabile, forse auspicabile, che l'emergere di gerarchie e relazioni di potere formali e informali, conflitti e alleanze, crei dei faticosi processi di negoziazione, nella consapevolezza che ogni punto di vista ha sempre un posizionamento. Non si vuole in questo modo, infatti, fornire una versione né romantica né deterministica della ricerca azione. Lo stesso Wenger evidenzia come questo processo non sempre sia pacifico, lineare e privo di forzature; a volte non conduce ad esiti democratici e innovativi (Wenger *et al.*, 2002: 139-159). In ogni caso questo tipo di intervento potrebbe produrre apprendimento *sulla* comunità orientando l'azione *per* la comunità stessa.

I limiti e le resistenze al coinvolgimento dei vari soggetti a questa ipotesi di lavoro sono diversi, tra gli altri: le rigidità della scuola, di altre istituzioni e dei loro apparati burocratici; le aspettative e le immagini idealizzate di 'scuola', 'studenti', 'partecipazione' da parte di genitori e insegnanti; la fatica di costruire percorsi didattici aperti e non strutturati in modo rigido; i reciproci pregiudizi e le difficoltà linguistico-comunicative tra i soggetti in campo; la precarietà e le prospettive a breve termine dei lavoratori del Terzo settore e quindi degli interventi che si realizzano. Ultimo, solo in ordine cronologico, la diffusione del COVID-19 e le misure per limitarla, che hanno indotto a rafforzare un'idea di scuola, spazi

scolastici ed extrascolastici segnata da distanziamento fisico e gruppi chiusi. È proprio la complessità e la polifonia del quadro (Gupta e Ferguson, 1997: 2) che richiede di agire sul contesto e non sul contenuto, sulle cornici e non solo sulle tecniche.

Tuttavia, porre al centro della comunità educante le pratiche, all'interno del quadro delineato dal mandato in cui gli attori operano (studenti, insegnanti, operatori, finanziatori), permetterebbe di costruire una nuova immagine condivisa che orienti l'azione e, contestualmente, azioni che proiettino nuove immagini individuali e collettive.

Bibliografia

Barbier R. (2008). *La ricerca azione*. Roma: Armando Editore.

Bourdieu P.(2001). *La Distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: Il Mulino.

Cellamare C. (2010). «Ricerca sulla città e processi partecipativi». *Critica sociologica*: anno XLIV 175: 51-58.

Corradini L. (1975). *La difficile convivenza*. Brescia: La Scuola.

Crisanti D. (2016). «La scuola tra comunità e educazione». *Scuola e formazione*, anno XIX, 1: 33 – 36.

Deleuze G. (2010). *Che cos'è un dispositivo?*, Napoli: Cronopio.

Embury DC., Parenti M., Childers-McKee C. (2020). «A charge to educational action researchers». *Action Research*. 18(2):127-135. Doi:10.1177/1476750320919189.

Faure E. (1975). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando Editore.

Fava F. (2008). *Lo Zen di Palermo. Antropologia dell'esclusione*. Milano: Franco Angeli.

Gallo L., Mottana P. (2020). *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*. Viareggio: Dissenso Edizioni.

Gupta A., Ferguson J. (1997). *Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology*. Durham: Duke University Press.

Illich I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row (trad. it., 2019, *Descolarizzare la società*. Milano: Mimesis).

- Reason P., Bradbury H. (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Söderström O., Fimiani D., Giambalvo M., Lucido S. (2009). *Urban cosmographies. Indagine sul cambiamento urbano a Palermo*. Roma: Meltemi.
- Spivak G. C. (1999). *A critical of a postcolonial reason*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. 2004, *Critica della Ragione Postcoloniale. Verso una storia del presente in dissolvenza*. Roma: Meltemi).
- Trombetta C., Rosiello L. (2000). *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.
- Terranova G. (2020). «Ne abbiamo avute di occasioni...Come nasce e cresce una comunità educante». *Cooperazione educativa*, 3: 16 – 19.
- Valenzano N., Zamengo F. (2018). «Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti». *Ricerche Pedagogiche*, 208-209: 345-364.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002), *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Giuseppe Rizzuto, laureato in antropologia culturale e lingua e cultura cinese e co-fondatore, nel 2008, del centro educativo interculturale Casa Officina a Palermo, dove lavora come coordinatore di progetti socio-educativi, mediatore e formatore. Ha condotto ricerche etnografiche in Cina e in Italia; i suoi temi di ricerca si concentrano sulla migrazione cinese e sull'apporto del sapere antropologico nella didattica. Insegna in un liceo scientifico studi culturali e lingua e cultura cinese. È docente a contratto di lingua cinese all'Università di Palermo.
giuseppe.rizzuto@hotmail.it