

S Á N C H E Z R I E R A L A B

Udine, Friuli-Venezia Giulia

EDUCAZIONE LIMINARE™

*Un paradigma di pensiero per l'intervento socioeducativo
nelle zone interstiziali istituzionali*

Working Paper — Posizionamento Metodologico

Versione 1.0 — Marzo 2026

Dino Sánchez Riera

Educatore Sociale | Sánchez Riera Lab

sanchezrieralab.org

Nada es banal. Todo crea.

© 2026 Dino Sánchez Riera — Sánchez Riera Lab — CC BY-NC-SA 4.0

ABSTRACT

Il presente working paper sistematizza il quadro metodologico denominato Educazione Liminare™, sviluppato a partire da cinque anni di pratica professionale documentata con popolazioni neurodivergenti, adolescenti in protezione residenziale, famiglie in crisi e persone in situazione di esclusione sociale nel contesto del nordest italiano (Friuli-Venezia Giulia). L'approccio si fonda su un'architettura teorica integrativa dichiarata in tre livelli epistemologici gerarchizzati, con un quarto asse operativo trasversale.

La tesi centrale — denominata Esclusione Includente — sostiene che l'esclusione sociale non è un fallimento del sistema bensì la sua grammatica fondamentale: i sistemi sociali richiedono un ideale impossibile di normalità per funzionare, rendendo ogni soggetto potenzialmente escludibile da qualcosa. La domanda operativa non è come eliminare l'esclusione, ma quale funzione svolge e chi ne beneficia.

Il paradigma introduce la metafora epistemologica della barca sul fiume come risposta strutturata alla liquidità della modernità contemporanea (Bauman, 2000): una struttura adattiva che mantiene coerenza interna attraverso le trasformazioni, senza dissolversi né irrigidirsi. I costrutti propri — non-forma, nido, desire paths, Efficienza Liminare — sono definiti operazionalmente con criteri di falsificabilità espliciti. L'evidenza empirica proviene da studi di caso longitudinali (11+ sessioni documentate nel caso principale, quattro casi complementari) con triangolazione metodologica conforme ai criteri di rigore qualitativo di Lincoln e Guba (1985).

Il documento conclude con le limitazioni metodologiche esplicitate e le linee future di ricerca.

Parole chiave: educazione liminare, zone liminali istituzionali, Esclusione Includente, non-forma, desire paths, neurodivergenza, intervento socioeducativo, utilità funzionale, paradigma di intervento

This working paper systematizes the methodological framework of Educazione Liminare™ (Liminal Education), developed from five years of documented professional practice with neurodivergent populations, adolescents in residential care, families in crisis, and socially excluded individuals in northeast Italy. The framework rests on a declared three-level integrative theoretical architecture plus a transversal operational axis. The central thesis — Esclusione Includente (Inclusive Exclusion) — proposes that social exclusion is not a system failure but its fundamental grammar. Key original constructs (non-forma, nido, desire paths, Liminal Efficiency) are operationally defined with explicit falsifiability criteria. Empirical evidence derives from longitudinal case studies with methodological triangulation following Lincoln and Guba (1985) qualitative rigor criteria.

Keywords: liminal education, institutional threshold zones, inclusive exclusion, non-form, desire paths, neurodivergence, socioeducational intervention, functional utility, intervention paradigm

NOTA PRELIMINARE: SULLA NATURA DI QUESTO DOCUMENTO

Questo documento non è un manuale. Non è un protocollo. Non è una guida passo dopo passo per produrre interventi standardizzati.

Questo documento è la formalizzazione di un paradigma di pensiero. Un paradigma che nasce dalla pratica documentata — non dalla teoria astratta — e che si esprime in strumenti concreti, ma che non si riduce ad essi.

L'Educazione Liminare™ è, prima di qualsiasi protocollo, un modo di guardare. Un modo di leggere le situazioni di esclusione che non chiede «cosa ha questa persona» ma «quale funzione svolge il fatto che questa persona sia dove si trova».

Gli strumenti che questo documento presenta sono manifestazioni di quella logica, non la sua definizione. Sono forme che il paradigma ha assunto nell'affrontare casi concreti. Avrebbero potuto assumere altre forme. Potranno assumerne altre in futuro. Ciò che permane è la logica che le genera.

Chi adotta questo paradigma non adotta gli strumenti: adotta il modo di pensare che li produce, e da lì genera i propri. Comprendere il principio permette di generare strumenti nuovi; memorizzare lo strumento senza comprendere il principio produce burocrazia.

1. INTRODUZIONE: IL PROBLEMA DELLE SOGLIE ISTITUZIONALI

I sistemi di protezione sociale europei attraversano una fase di tensione strutturale derivata dalla convergenza di pressioni demografiche, fiscali ed epidemiologiche. In Italia, il rapporto di dipendenza demografica si attesta al 57% nel 2025 con proiezione al 74% per il 2050 (OCSE, 2024). Il debito pubblico raggiunge il 144% del PIL e la spesa sociale assorbe tra il 29% e il 30% senza margine significativo di incremento (FMI, 2024). A livello regionale, le liste d'attesa per i servizi di neuropsichiatria infantile nell'Azienda Sanitaria di Udine sono passate da 6-8 mesi nel 2020 a 18-24 mesi nel 2025, con proiezione oltre i 30 mesi per il 2027.

Contemporaneamente, le diagnosi di disturbo dello spettro autistico (DSA) in Italia raggiungono una prevalenza stimata di 1 su 77 bambini (Istituto Superiore di Sanità, 2024), con un incremento documentato del 300% nell'ultimo decennio. Solo in Friuli-Venezia Giulia si stimano tra 500 e 700 nuove diagnosi annuali. Il rapporto offerta/domanda di educatori specializzati con approccio non patologizzante si attesta approssimativamente a 1:30, configurando un settore professionale gravemente sottoservito.

Questa convergenza genera ciò che il presente quadro denomina zone liminali istituzionali: spazi interstiziali tra sistemi — famiglia, scuola, sanità, servizi sociali — dove nessun attore assume la responsabilità globale dell'intervento e dove i protocolli convenzionali risultano inoperanti. Come evidenziano Aguilar Hendrickson et al. (1998), la frammentazione dei servizi specializzati impedisce di costruire processi di lavoro integrale di fronte ai percorsi di esclusione sociale.

Ma esiste un problema ancora più profondo della frammentazione istituzionale: l'assenza di un criterio orientativo basato sull'utilità reale del soggetto. I sistemi intervengono sui deficit, diagnosticano carenze, moltiplicano protocolli di protezione, ma raramente si chiedono: cosa può fare questa persona? Quale valore sociale ha ciò che può fare? Come si organizza l'ambiente affinché quella capacità funzioni? Questa assenza produce interventi tecnicamente corretti ma funzionalmente sterili: il soggetto è presente nel sistema ma non partecipa ai processi sociali reali — ciò che il presente quadro denomina inclusione performativa.

Il presente documento sistematizza un paradigma di pensiero sviluppato per operare specificamente in queste zone liminali. Non si tratta di una proposta costruita in astratto, bensì della formalizzazione di procedure sviluppate, testate e documentate nel corso di cinque anni di pratica professionale diretta. La base empirica comprende oltre 60 interventi documentati, quattro studi di caso longitudinali con monitoraggio sistematico e strumenti operativi replicabili.

2. ARCHITETTURA EPISTEMOLOGICA: DICHIARAZIONE DEI LIVELLI

L'integrazione di contributi provenienti da tradizioni disciplinari diverse comporta rischi metodologici reali: eclettismo non governato, tensioni teoriche non risolte, collasso di livelli di astrazione distinti. Per gestire questi rischi, il quadro dichiara esplicitamente la propria architettura epistemologica prima di dispiegare i contenuti teorici.

2.1. La gerarchia dell'evidenza

Il quadro si organizza in tre livelli epistemologici gerarchizzati più un asse trasversale:

Livello	Funzione	Contributi	Tipo di evidenza
Macro-teorico	Categorie analitiche fondamentali — frame concettuale per leggere la realtà	Turner (1969), Murphy (1987), Bauman (2000), Blumer (1969), Goffman (1963), Bourdieu (1979)	Teorica: costruzione di categorie analitiche
Meso-metodologico	Strumenti di osservazione, registrazione e progettazione degli interventi	Cooper et al. (2020), Watzlawick et al. (1967), Cyrułnik (2015), Vygotsky (1978), Bandura (1986)	Empirica: protocolli con evidenza applicata
Micro-tecnico	Tecniche di intervento diretto — carattere esplorativo dichiarato	Porges (2011), Siegel (2012), Chevalier et al. (2012), Wirz-Justice et al. (2020)	Esplorativa: osservazione clinica, non validazione sperimentale controllata
Asse trasversale	Orienta tutti i livelli verso risultati concreti di partecipazione sociale	Principio di Utilità Funzionale del Soggetto — sviluppo originale dal corpus documentato	Normativa: criterio di valutazione dell'efficacia

Tabella 1. Architettura epistemologica del quadro. La dichiarazione preventiva dei livelli e del tipo di evidenza che ciascuno mobilita è condizione necessaria per l'integrazione teorica coerente.

2.2. Costrutti propri: definizioni operative e criteri di falsificabilità

I costrutti propri del quadro non sono assiomi: sono proposizioni teoriche che si definiscono operazionalmente e che, come tali, sono sottoponibili a verifica. Di seguito si fornisce per ciascuno la definizione operativa e la condizione di falsificabilità esplicita — requisito metodologico per qualsiasi claim scientifico (Popper, 1959).

Costrutto	Definizione operativa	Condizione di falsificabilità
Educazione Liminare™	Paradigma di intervento socioeducativo che opera nelle zone interstiziali tra sistemi istituzionali, orientato all'utilità funzionale del soggetto, con struttura adattiva (non-forma) e documentazione sistematica.	Falsificabile se interventi condotti secondo questo paradigma non producono risultati documentati superiori ai protocolli convenzionali in zone liminali, valutati su un campione comparabile.

Esclusione Includente	Funzione strutturale dell'esclusione sociale: i sistemi producono e mantengono posizioni di esclusione come condizione necessaria del loro funzionamento, non come effetto collaterale.	Falsificabile se si identificano sistemi sociali complessi funzionanti in assenza di qualsiasi meccanismo strutturale di esclusione, in condizioni ecologicamente valide.
Non-forma	Capacità dell'operatore di riconfigurare la struttura dell'intervento secondo le condizioni emergenti senza perdere coerenza interna al paradigma — distinta dall'improvvisazione non governata.	Falsificabile se operatori formati nel paradigma non mostrano maggiore adattabilità documentata rispetto a operatori non formati in contesti di alta variabilità.
Efficienza Liminare	Produzione di risultati documentabili in situazioni di alta complessità attraverso la concentrazione dell'intervento nei punti di massimo impatto, identificati mediante lettura sistemica del nido del soggetto.	Falsificabile se interventi estensivi e non selettivi producono risultati uguali o superiori agli interventi concentrati sui punti di massimo impatto in contesti con risorse equivalenti.
Utilità Funzionale del Soggetto	Principio orientativo che valuta l'intervento in funzione della partecipazione sociale reale del soggetto in quattro dimensioni (per sé, familiare, comunitaria, produttiva), calibrate sul contesto concreto.	Falsificabile se soggetti con obiettivi calibrati su utilità funzionale reale non mostrano migliore partecipazione sociale documentata rispetto a soggetti con obiettivi normativi standard.

Tabella 2. Costrutti propri del quadro con definizioni operative e criteri di falsificabilità. La falsificabilità non è una debolezza: è la condizione che distingue la proposizione scientifica dall'affermazione ideologica.

3. FONDAMENTO TEORICO: UNA ARCHITETTURA INTEGRATIVA

L'Educazione Liminare™ non nasce dall'accademia né si esaurisce in essa. Nasce dalla convergenza di cinque correnti che, insieme, producono qualcosa che nessuna produce separatamente. La sequenza reale è stata: prima la pratica, poi la formalizzazione. La teoria è venuta a nominare ciò che la pratica aveva già scoperto. Ciò non riduce la validità dell'integrazione teorica: la rafforza, perché i costrutti teorici sono stati selezionati per la loro potere esplicativo rispetto a fenomeni osservati, non per adesione ideologica.

3.1. La liminalità come categoria analitica operativa

Il concetto di liminalità, sviluppato da Turner (1969) a partire dal lavoro di Van Gennep sui riti di passaggio, descrive uno stato di transizione tra categorie sociali definite: il momento in cui il soggetto non è più ciò che era ma non è ancora ciò che sarà. Murphy (1987) applicò questa nozione all'ambito della disabilità, dimostrando come le persone con diversità funzionale occupino posizioni liminali nella struttura sociale — situate tra la «normalità» attesa e la «devianza» attribuita.

Nel quadro dell'Educazione Liminare™, questo concetto trascende la descrizione antropologica per costituirsi in un principio operativo. L'educatore liminare non teorizza sulle soglie: le abita. Tra l'istituzione e la famiglia. Tra la diagnosi clinica e la persona reale. Tra il protocollo e il bisogno. Questa doppia appartenenza — formazione accademica ed esperienza vissuta della marginalità — costituisce un vantaggio epistemologico coerente con la standpoint epistemology (Harding, 1991): le posizioni sociali marginali producono conoscenze epistemicamente privilegiate su determinati aspetti della realtà sociale, precisamente perché illuminano ciò che le posizioni dominanti rendono invisibile.

Si definisce operativamente come intervento liminare ogni azione socioeducativa che soddisfi tre condizioni necessarie: (a) si sviluppa in uno spazio interstiziale tra due o più sistemi istituzionali che non assumono la responsabilità globale del caso; (b) il professionista opera trasversalmente, senza appartenere esclusivamente a nessuno di detti sistemi; e (c) l'intervento produce risultati documentati in un contesto dove i protocolli standard di ciascun sistema singolarmente si sono dimostrati insufficienti.

3.2. Interazionismo simbolico e costruzione sociale dell'esclusione

Dalla prospettiva dell'interazionismo simbolico (Blumer, 1969; Goffman, 1963), l'esclusione sociale non costituisce una condizione oggettiva bensì un processo relazionale costruito nelle interazioni quotidiane. Le etichette diagnostiche, i fascicoli istituzionali, le narrazioni sui «casi difficili» non descrivono realtà preesistenti: le costruiscono, e quella costruzione ha effetti materiali reali sulla traiettoria dei soggetti. Bourdieu (1979) complementò questa visione con i concetti di habitus e capitale sociale: le posizioni di esclusione si incorporano, diventano disposizioni corporee e cognitive che riproducono le condizioni della propria marginalizzazione.

Questa prospettiva fonda la tesi centrale dell'Esclusione Includente (cfr. sezione 2.2): l'esclusione non è un fallimento del sistema ma la sua grammatica fondamentale. La domanda portante non è come eliminare l'esclusione, ma quale funzione svolge e chi ne beneficia.

3.3. Teoria dei sistemi e approccio ecologico

Von Bertalanffy (1968) stabilì che i sistemi viventi non si comprendono scomponendo le loro parti: sono le relazioni tra le parti a produrre proprietà emergenti. Bateson (1972) applicò questa logica alla comunicazione umana: l'unità di sopravvivenza non è l'organismo ma l'organismo-nel-suo-ambiente. L'implicazione per l'intervento è diretta: non si può agire su una «parte» della persona senza influenzare il sistema completo — e il sistema completo include la famiglia, l'istituzione, il quartiere, il corpo, la storia, il ritmo circadiano.

Næss (1973) approfondì questa logica nella distinzione tra ecologia superficiale ed ecologia profonda. L'ecologia superficiale cerca di risolvere problemi all'interno del quadro esistente; l'ecologia profonda mette in discussione il quadro stesso. Un soggetto con disturbo dello spettro autistico in comunità residenziale non «ha l'autismo» come chi ha un raffreddore. Il suo autismo è la sua forma di stare al mondo — ciò che Csordas (1990) ha chiamato *embodiment*. Il trattamento convenzionale separa il soggetto dal suo ambiente per «trattarlo». L'Educazione Liminare™ trasforma l'ambiente come parte dell'intervento: ecologia profonda operativizzata.

Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) aggiunsero il principio che rende impossibile non comunicare: ogni gesto, ogni silenzio, ogni decisione di non intervenire è informazione che il sistema processa. Questo fonda il principio operativo «Nulla è banale, tutto crea» (cfr. sezione 5.5).

3.4. Neuroscienze applicate e regolazione del sistema nervoso autonomo

Il quadro incorpora, nel suo livello micro-tecnico con carattere esplorativo dichiarato, risultati provenienti dalle neuroscienze applicate all'educazione. Si identificano tre domini con diversi livelli di evidenza:

Teoria polivagale (Porges, 2011): sistema nervoso autonomo come substrato fisiologico della sicurezza relazionale e della capacità di impegnarsi socialmente. La finestra di tolleranza (Siegel, 2012) — il range di attivazione entro cui il soggetto può apprendere e interagire — costituisce il criterio operativo centrale per la gradazione dell'intensità dell'intervento.

Contatto con ambienti naturali (Chevalier et al., 2012; Kaplan e Kaplan, 1989): evidenza preliminare sugli effetti di regolazione del sistema nervoso autonomo attraverso l'esposizione a contesti naturali. Integrato nelle sessioni in esterno come componente sistematica, non come attività ricreativa accessoria.

Fototerapia naturale (Wirz-Justice et al., 2020): evidenza robusta in contesti clinici sulla regolazione circadiana attraverso l'esposizione alla luce naturale. Integrata nella progettazione degli orari e dei contesti delle sessioni.

La distinzione tra il livello micro-tecnico e i livelli superiori dell'architettura epistemologica è metodologicamente rilevante: l'assenza di biomarcatori oggettivi validati per questi interventi nei casi documentati non ne invalida l'uso — che risponde all'osservazione diretta di effetti sulla regolazione comportamentale — ma limita le affermazioni causali a ipotesi esplorative (cfr. sezione 11, Limitazioni).

3.5. Analisi comportamentale applicata: strumento di osservazione e registrazione

La metodologia incorpora principi dell'Analisi Comportamentale Applicata (Cooper et al., 2020) non come sistema rigido di modificazione del comportamento, ma come strumento di

osservazione sistematica e registrazione. Si trattengono dal corpus ABA i principi del rinforzo positivo differenziale e i sistemi di economia a gettoni adattati, mentre si rifiutano esplicitamente gli approcci avversivi. Questa posizione rappresenta un'integrazione selettiva e critica: le tecniche di osservazione comportamentale sono valide indipendentemente dalla teoria dell'apprendimento che le ha generate.

3.6. Resilienza, effetto vaccino e sistema preventivo secolarizzato

La costruzione della resilienza si fonda sul lavoro di Cyrulnik (2015) e sul modello di Barudy e Dantagnan (2011). L'effetto vaccino costituisce una metafora operativa centrale: l'esposizione graduale e controllata a sfide di complessità crescente genera risposte adattive di fronte ad avversità future. Questo principio informa la progettazione delle sessioni — l'obiettivo non è proteggere il soggetto dalla frustrazione ma graduarla in modo che produca competenza anziché trauma.

Dal sistema preventivo di Don Bosco (Martínez-Vivot e Paolicchi, 2019) si trattiene la struttura di accompagnamento vicino non invasivo e la funzione dei mentori prossimi — eliminando la componente religiosa per garantire l'inclusività interculturale. Il modello dei custodi (adulti che hanno attraversato situazioni simili come mentori attivi) è la versione operativa secolarizzata di questo principio.

3.7. Pragmatismo: il criterio di verità operativa

James (1907) e Dewey (1938) stabilirono che la verità di un'idea si misura dalle sue conseguenze pratiche, non dalla sua coerenza logica né dalla sua accettazione accademica. Questo principio permette all'Educazione Liminare™ di integrare senza contraddizione l'interazionismo simbolico, l'analisi comportamentale, la teoria polivagale, la psiconeuroimmunoendocrinologia e le discipline corporee orientali. Non è eclettismo: è non-forma epistemologica. La capacità di riconfigurare il repertorio teorico-pratico secondo le esigenze del caso senza perdere coerenza interna.

Se un protocollo produce risultati documentabili con questa persona, in questo momento, in queste condizioni — si utilizza. Se non li produce — si abbandona. Il pragmatismo non è superficialità: è rigore empirico applicato alla selezione degli strumenti.

4. LA BARCA SUL FIUME: DISPOSITIVO EPISTEMOLOGICO CENTRALE

Una barca galleggia sul fiume. È solida — ha forma, ha struttura, ha chiglia. Ma la sua solidità è al servizio del movimento, non della resistenza. Non si oppone all'acqua. Non si dissolve in essa. Galleggia. Si muove con la corrente quando conviene e contro di essa quando necessario.

Questa immagine contiene l'intera epistemologia dell'Educazione Liminare™ e la sua giustificazione storica. Se la modernità è divenuta liquida (Bauman, 2000) — istituzioni che si dissolvono, identità che fluiscono, strutture di supporto progettate per condizioni stabili che operano in un ambiente che ne invalida i presupposti — gli strumenti d'intervento non possono rimanere solidi nel senso di rigidi, né possono dissolversi nel senso di perdere struttura. La risposta funzionale è una struttura che si riconfigura secondo il terreno senza perdere il proprio centro.

I modelli convenzionali d'intervento socioeducativo operano secondo la logica del ponte: strutture fisse tra due punti d'ancoraggio. Funzionano finché i punti non si muovano. In una società in cui i punti si muovono continuamente — condizioni familiari che mutano, diagnosi che si sovrappongono, contesti che si trasformano — il ponte si spezza. L'Educazione Liminare™ propone la logica della barca: struttura solida ma adattiva, capace di navigare correnti che cambiano.

La distinzione ponte/barca non è meramente retorica. Implica una differenza paradigmatica nell'architettura dell'intervento. Il ponte presuppone stabilità ambientale e linearità del percorso. La barca presuppone instabilità ambientale e necessità di navigazione in tempo reale. Il ponte si valuta misurando la distanza tra i due punti d'ancoraggio. La barca si valuta misurando la capacità di navigare in condizioni che cambiano.

Il principio è presente nella biologia: la membrana cellulare è solida ma selettivamente permeabile — se fosse rigida, la cellula morirebbe; se si dissolvesse, la cellula morirebbe (Alberts et al., 2015). Il bambù resiste più della quercia perché si piega. Nelle tradizioni marziali orientali: la capacità di unirsi al movimento dell'altro senza perdere il proprio centro. L'acqua del Tao Te Ching che si adatta al recipiente senza perdere la propria natura.

La barca si costruisce con cinque componenti: uno scafo che galleggi (nido — competenza orientativa), una struttura che si adatti al moto ondoso (non-forma — competenza adattiva), la capacità di leggere la corrente (desire paths — principio di lettura), un timoniere che sappia dove si trova in ogni momento (Efficienza Liminare) e la coscienza che ogni colpo di remo conta, nel bene e nel male (nulla è banale, tutto crea).

5. PRINCIPI OPERATIVI DEL PARADIGMA

I principi operativi non sono regole da seguire. Sono la logica che genera gli strumenti. Comprendere il principio permette di adattare lo strumento; seguire lo strumento senza comprendere il principio produce esecuzione meccanica.

5.1. Non-forma come competenza strutturale

In termini operativi, la non-forma designa la capacità di riconfigurare la struttura dell'intervento secondo le condizioni emergenti senza perdere coerenza interna al paradigma. L'educatore liminare non è uno specialista rigido che applica un protocollo indipendentemente dal contesto, né un generalista superficiale che improvvisa senza quadro di riferimento. È un professionista che mantiene un nucleo metodologico stabile — principi, competenze, strumenti — e lo riconfigura in tempo reale secondo le condizioni del caso.

Questa concezione si allinea con il concetto di competenza adattiva (Hatano e Inagaki, 1986): la capacità di applicare conoscenze procedurali a situazioni nuove, distinta dalla mera competenza routinaria che replica procedure in condizioni standard. La differenza non è di grado ma di tipo: la competenza routinaria ottimizza l'esecuzione di procedure note; la competenza adattiva genera procedure nuove da principi consolidati.

5.2. Il nido come competenza orientativa

In un contesto caratterizzato dalla liquidità delle strutture di supporto, il nido non può essere un luogo fisso. I luoghi si muovono. Il nido, nel quadro dell'Educazione Liminare™, è una competenza: la capacità di sapere dove ci si trova. Non dove si dovrebbe essere, non dove si era, ma dove ci si trova adesso, con ciò che si ha adesso.

Ogni persona opera da un nido — un insieme di condizioni, capacità, limitazioni, storie e risorse che costituiscono la sua base operativa reale. Non la base ideale, non quella che il protocollo presuppone, ma quella reale. E il nido non è statico: muta sessione per sessione. La diagnosi è una fotografia fissa di qualcosa che si muove. Il fascicolo storico racconta dove il fiume è stato, non dove si trova. L'educatore liminare cartografa il nido reale in tempo reale.

Nido e non-forma sono inseparabili: senza nido non c'è non-forma (se non si sa dove ci si trova, non ci si può adattare), e senza non-forma il nido diventa prigione (se non ci si può adattare, la propria posizione diventa gabbia). Insieme, producono ciò che il soggetto necessita per navigare la modernità liquida: una barca.

5.3. Desire paths come principio di lettura

In architettura e urbanistica esistono i desire paths o sentieri del desiderio: i tracciati che le persone creano con i piedi sull'erba, ignorando il percorso pavimentato. Non sono errori. Non sono ribellione. Sono informazione pura: indicano dove la persona ha realmente bisogno di andare quando il percorso progettato non corrisponde alla sua traiettoria.

Nella pratica dell'intervento socioeducativo, i desire paths assumono molteplici manifestazioni. Una condotta dirompente in contesto residenziale può essere letta come desire path: la rotta che il sistema nervoso del soggetto ha trovato per processare uno stimolo per il quale non dispone di un altro canale. Si può erigere una barriera — contenzione, isolamento — oppure si può leggere il sentiero, comprendere dove porta e lavorare da lì. L'Educazione Liminare™ non costruisce

marciapiedi migliori. Legge i sentieri che le persone stanno già percorrendo e lavora a partire da quelli.

5.4. Efficienza Liminare

Se l'ecologia profonda stabilisce che il soggetto è sistema, e il pragmatismo che contano i risultati, l'Efficienza Liminare è la conseguenza: intervenire con precisione chirurgica dove realmente impatta, senza moltiplicare risorse inesistenti. Il principio non è «fare di meno» ma «fare con più precisione».

In contesti dove le risorse sono strutturalmente limitate — liste d'attesa crescenti, organici sottodimensionati, bilanci in contrazione — la moltiplicazione di protocolli, riunioni e procedure burocratiche non produce risultati proporzionali all'investimento. Se la documentazione richiede più tempo dell'intervento, non è Educazione Liminare™: è burocrazia. L'analogia operativa proviene dalla gestione di eventi su larga scala (50.000+ persone): il margine di errore è praticamente nullo e le risorse sono finite. La competenza consiste nel massimizzare l'impatto con le risorse disponibili, non nel lamentare quelle mancanti.

5.5. Nulla è banale, tutto crea

Nel quadro dell'Educazione Liminare™, questo principio ha due dimensioni inscindibili. La dimensione precauzionale: ogni gesto conta, ogni intervento rischia di produrre danno. E la dimensione generativa: ogni gesto non solo può danneggiare — può costruire.

La velocità con cui ci si muove, il tono della voce, il momento in cui si tocca e quello in cui ci si ferma — tutto ciò non solo evita l'escalation. Tutto ciò costruisce la relazione, la fiducia, la regolazione dell'altro, la possibilità che il prossimo gesto sia un passo avanti anziché un passo indietro. Se nulla è banale e tutto crea, allora l'intervento educativo non è un atto tecnico: è un atto creativo. Come un musicista jazz che conosce la teoria armonica ma improvvisa con ciò che accade nel momento (Berliner, 1994).

La fonte teorica diretta è Watzlawick et al. (1967): è impossibile non comunicare. In un sistema in riconfigurazione permanente, ogni informazione che entra — incluso il silenzio — viene processata e produce effetti.

5.6. Esclusione Includente: dalla descrizione all'intervento

La tesi dell'Esclusione Includente spostata dal piano descrittivo al piano operativo cambia radicalmente la logica dell'intervento. La domanda non è «come integrare questa persona nel sistema». La domanda è: «quale funzione svolge la sua esclusione dal sistema? Chi ne beneficia?». Fino a quando questa domanda non ha risposta, qualsiasi intervento agisce sugli effetti senza toccare le condizioni che li producono.

La tipologia operativa identifica cinque tipi funzionali di esclusione: normativa (standard irraggiungibili di normalità), burocratica (nessun servizio assume il caso integralmente), economica (il costo percepito dell'inclusione supera quello dell'esclusione), simbolica (stigma e narrative deficitarie), e relazionale (rottura dei legami, sfiducia istituzionale). Ogni caso può presentare più tipi simultaneamente. Identificare il tipo dominante orienta la strategia di intervento.

6. METODOLOGIA

La scelta metodologica non è arbitraria: deriva dall'oggetto di studio. L'Educazione Liminare™ opera in zone interstiziali, con soggetti in configurazioni irripetibili, in condizioni di alta variabilità contestuale. Una metodologia quantitativa con gruppi di controllo randomizzati produrrebbe dati sulle condizioni medie, che sono precisamente quelle per le quali i protocolli esistenti già funzionano. Il valore metodologico dell'approccio qualitativo longitudinale risiede nella sua capacità di catturare la variazione, non di controllarla.

6.1. Disegno della ricerca

Lo studio utilizza un disegno di ricerca qualitativa con osservazione partecipante sistematica e studi di caso longitudinali (Yin, 2018). L'osservatore è anche l'interventore: questa posizione non è una fonte di bias da controllare ma una condizione epistemica dichiarata coerente con la standpoint epistemology (Harding, 1991) e con la ricerca-azione partecipativa (Kemmis e McTaggart, 2005).

La triangolazione metodologica — documenti prodotti durante l'intervento, comunicazioni con le famiglie, relazioni d'équipe, note vocali post-sessione — costituisce il meccanismo principale di controllo dell'affidabilità. La triangolazione non elimina la soggettività: la rende visibile, tracciabile e verificabile da terzi.

6.2. Criteri di rigore qualitativo: Lincoln e Guba (1985)

La valutazione del rigore nella ricerca qualitativa non utilizza gli stessi criteri della ricerca quantitativa — non perché siano meno rigorosi, ma perché i criteri di validità interna, esterna, affidabilità e oggettività si traducono in equivalenti qualitativi con logica propria:

Criterio quantitativo	Equivalente qualitativo	Applicazione nel presente quadro
Validità interna	Credibilità	Triangolazione metodologica (documenti, comunicazioni familiari, relazioni d'équipe). Revisione dei risultati con i partecipanti.
Validità esterna	Trasferibilità	Descrizione densa dei casi che permette al lettore di valutare l'applicabilità al proprio contesto. Non generalizzazione statistica ma trasferibilità analitica.
Affidabilità	Dipendibilità	Protocollo di affidabilità inter-valutatore (accordo $\geq 70\%$ su SRS). Revisione trimestrale del supervisore. Documentazione del processo decisionale.
Oggettività	Confermabilità	Audit trail documentale. Le note vocali post-sessione registrano il ragionamento in tempo reale, non ricostruito ex post. Sezione limitazioni esplicita e dettagliata.

Tabella 3. Criteri di rigore qualitativo (Lincoln e Guba, 1985) e loro applicazione nel presente quadro.

6.3. Il profilo dell'operatore: condizione strutturale del paradigma

L'Educazione Liminare™ richiede professionisti polivalenti — non per eclettismo, non per incapacità di specializzarsi, ma per necessità strutturale. In un contesto liquido, con un soggetto che è sistema, con un nido che muta, con un principio che afferma che tutto crea — serve un operatore che legga in più registri simultaneamente. Se si legge solo la condotta, si perde il corpo. Se si legge solo il corpo, si perde il contesto. Se si legge solo il contesto, si perde il soggetto.

La metafora degli scacchi è precisa: non si gioca un pezzo, si gioca la partita. Il valore di ogni pezzo dipende dalla sua posizione relativa rispetto agli altri. Il pedone apparentemente irrilevante può essere il pezzo che apre il gioco. Ciò richiede formazione multipla — neuroscienze, psicologia, teoria sistemica, lavoro corporeo, lettura del contesto, gestione del conflitto — ma soprattutto richiede la capacità di integrare tutto ciò in tempo reale. Competenza adattiva (Hatano e Inagaki, 1986) portata al livello dell'integrazione transdisciplinare.

7. EVIDENZA EMPIRICA: STUDI DI CASO

I risultati si presentano come evidenza preliminare trasferibile a contesti con caratteristiche strutturali comparabili. Per ogni caso si specifica quale manifestazione del paradigma è stata attivata, in risposta a quale tipologia di esclusione identificata, e quale risultato documentato ha prodotto. I casi sono anonimizzati conformemente al GDPR (dati trattati con iniziali e pseudonimi, consenso informato acquisito).

7.1. Caso 1: DSA + sequele neurologiche + famiglia monoparentale (N=11+ sessioni)

Giovane maschio con diagnosi di disturbo dello spettro autistico e sequele di tumore cerebrale in struttura familiare monoparentale. La madre non poteva gestire fisicamente il figlio in tutte le situazioni, era isolata dalle reti di supporto e manteneva una relazione ambivalente con le istituzioni. Tipologia di esclusione dominante: normativa + burocratica.

L'osservazione partecipante sistematica nel corso di 11+ sessioni documentate ha rivelato un pattern ricorrente nella dinamica delle sessioni, formalizzato come modello trifasico: una fase esplorativa di massima ricettività verbale e curiosità attiva, seguita da una fase motoria con aumento dell'attività fisica e riduzione verbale, e una fase di regolazione con bisogno di chiusura rituale. Questo pattern non era previsto dal disegno dell'intervento: è emerso dall'osservazione e ha poi orientato la progettazione delle sessioni successive — esemplificando il principio dei desire paths applicato alla dinamica individuale.

Le sessioni in esterno con contatto con ambienti naturali e protocolli di regolazione sensoriale hanno prodotto effetti osservabili sulla finestra di tolleranza del soggetto, documentati attraverso misurazioni di frequenza cardiaca (FC1 all'inizio, FC3 alla chiusura: $FC3 < FC1$ in 8 delle 11 sessioni documentate) e scala EVA di benessere. L'obiettivo di utilità funzionale (Profilo B: utilità domestica e riduzione del carico del caregiver) ha orientato la selezione delle attività verso competenze trasferibili al contesto familiare. Risultato documentato: sviluppo del Piano Completo di Intervento Educativo Personalizzato con obiettivi calibrati sul contesto reale.

7.2. Caso 2: DSA con episodi di comportamento dirompente

Minore con DSA, percorsi ABA pregressi con risultati parziali. Tipologia di esclusione dominante: normativa + simbolica («questo bambino non può stare in gruppo»). Profilo di utilità funzionale: C (partecipazione sociale circoscritta).

Il protocollo di de-escalada in 6 passi — sviluppato per questo caso come cristallizzazione del principio «passo minimo efficace» — ha prodotto risultati documentati: tasso di 4/5 giorni riusciti (80%) con zero episodi di violenza fisica. La regola cardinale del protocollo (ogni passo si mantiene per almeno 60 secondi prima di avanzare; se il soggetto si stabilizza, NON si avanza) operativizza il principio di Efficienza Liminare: non l'intervento più esteso ma quello sufficientemente preciso.

Metodologicamente rilevante: l'obiettivo non era «eliminare i comportamenti dirompenti» — criterio normativo che presuppone uno standard impossibile — ma permettere al soggetto di rimanere nel gruppo. Il successo si misura rispetto all'utilità funzionale identificata, non rispetto alla norma.

7.3. Caso 3: Inserimento lavorativo e competenze non riconosciute

Giovane adulto in transizione alla vita indipendente, con competenze informatiche, culinarie e sportive non riconosciute nei percorsi di inserimento lavorativo standard. Tipologia di esclusione dominante: economica + simbolica. Profilo di utilità funzionale: A (autonomia assistita).

La Matrice di Utilità Funzionale applicata nelle prime sessioni ha permesso di mappare le competenze effettive del soggetto indipendentemente dalla diagnosi, identificando tre ambiti di inserimento potenziale. L'obiettivo produttivo non era «ottenere un impiego» (criterio generico) ma «mantenere un impiego assistito per 6 mesi con supervisione decrescente» (criterio operativo calibrato sul contesto reale). La supervisione decrescente è stata progettata come effetto vaccino graduale: ogni passo di riduzione del supporto esterno prima che il soggetto lo richiedesse attivamente.

7.4. Life Hacking — Laboratorio per adolescenti (n=15, età 12-16)

Programma di intervento gruppale per adolescenti a rischio di esclusione sociale. L'innovazione strutturale centrale è il modello dei custodi: adulti che hanno attraversato sistemi simili di esclusione come mentori attivi — prossimità esistenziale operativizzata (Aguilar Hendrickson et al., 1998). La validazione empirica del modello Cyrulnik (2015) indica che il tutore di resilienza più efficace non è il professionista distante ma la persona che ha attraversato la situazione e ne è uscita.

I 15 moduli documentati terminano sistematicamente con la domanda «a cosa ti serve questo nella tua vita reale?» — operativizzando il principio di utilità funzionale a livello gruppale. Le situazioni di fallimento controllato inserite nel programma (effetto vaccino) hanno prodotto maggiore sviluppo di competenze adattive rispetto agli approcci puramente protettivi: i partecipanti esposti a sfide graduate hanno mostrato risposte adattive documentate nelle sessioni successive, mentre i partecipanti con approccio protettivo hanno mostrato stagnazione nelle competenze di gestione dell'avversità.

8. DIFESA LIMINARE™: LA DIMENSIONE CORPOREA DEL PARADIGMA

Se la persona è un tutto (ecologia profonda), se l'organismo non si separa dal suo ambiente (Bateson, 1972), se l'embodiment è espressione legittima di stare al mondo (Csordas, 1990), allora lavorare con la persona significa anche lavorare la sua relazione con il conflitto, la paura, il corpo e i blocchi che limitano la sua capacità di navigare la modernità liquida. Difesa Liminare™ è l'Educazione Liminare™ applicata al corpo adulto.

La psiconeuroimmunoendocrinologia documenta che il sistema nervoso, endocrino e immunitario operano come circuito unico (Pert, 1997). L'amigdala non distingue tra minaccia fisica e minaccia sociale (LeDoux, 2015): la risposta fisiologica è la medesima. Ciò implica che i blocchi relazionali, comunicativi e professionali che limitano la partecipazione sociale degli adulti hanno un substrato corporeo reale — non metaforico — che gli approcci puramente cognitivi non toccano.

La corazza protettiva che ha funzionato in un momento specifico della vita del soggetto è stata il suo desire path di sopravvivenza: la migliore rotta che il suo sistema ha trovato con le risorse disponibili in quel momento. Ma le condizioni sono mutate, e la corazza, da adattiva, è divenuta limitante. Il corpo non processa comprensione intellettuale: processa esperienza (van der Kolk, 2014). Il cambiamento reale avviene quando il corpo scopre — non comprende, scopre — che può sostenere la tensione senza collassare.

Difesa Liminare™ non distrugge la corazza: la riconosce come ciò che è stata — un desire path intelligente nel suo momento — e facilita la costruzione di una nuova struttura adattiva. L'intervento è inquadrato come laboratorio educativo esperienziale, non come pratica terapeutica o di arti marziali. Questa distinzione non è meramente formale: è la condizione che permette di operare in contesti istituzionali ed educativi rispettando i confini professionali e giuridici del lavoro socioeducativo.

9. DIFFERENZIAZIONE RISPETTO AI MODELLI ESISTENTI

La differenziazione non è un'affermazione di superiorità: è una delimitazione del campo d'applicazione. I modelli convenzionali funzionano nelle condizioni per cui sono stati progettati. L'Educazione Liminare™ funziona nelle condizioni in cui i modelli convenzionali non raggiungono.

Dimensione	Modello convenzionale	Paradigma Liminare
Posizione del professionista	All'interno di un sistema istituzionale definito	Sulle soglie tra sistemi, senza appartenenza esclusiva
Criterio di successo	Adempimento del protocollo; normalizzazione verso lo standard	Utilità funzionale del soggetto nel suo contesto reale
Definizione degli obiettivi	Basati su standard normativi di popolazione	Basati sul contesto reale e le capacità effettive
Tipo di supporto	Uniforme secondo diagnosi	Variabile per dimensione di utilità, non per diagnosi
Documentazione	Procedura burocratica estesa, distinta dall'intervento	Sottoprodotto dell'intervento (10 min/sessione)
Lettura dell'esclusione	Fallimento del sistema da correggere	Grammatica del sistema da analizzare funzionalmente
Strumenti	Protocolli fissi da applicare al caso	Manifestazioni di un paradigma da adattare al caso
Condotta atipica	Devianza da correggere con protocollo avversivo o contenimento	Desire path da leggere come informazione sul sistema

Tabella 4. Differenziazione tra modello convenzionale e paradigma liminare. Tipi ideali: la differenziazione è analitica, non empiricamente assoluta.

10. LIMITAZIONI METODOLOGICHE

Le limitazioni non sono difetti da nascondere: sono i confini epistemici del lavoro. Dichiararle prima che vengano cercate è condizione di onestà intellettuale e, paradossalmente, di credibilità. Un lavoro che non dichiara limitazioni non è più rigoroso: è meno affidabile, perché i limiti esistono indipendentemente dalla dichiarazione.

Il presente lavoro presenta le seguenti limitazioni che devono essere esplicitate:

N campionario limitato. La metodologia dello studio di caso non permette generalizzazione statistica. I risultati documentati sono evidenza di trasferibilità analitica, non di rappresentatività statistica. L'ampiezza del campione (11+ sessioni nel caso principale, quattro casi complementari) è appropriata per la ricerca qualitativa esplorativa ma insufficiente per qualsiasi affermazione probabilistica.

Posizione dell'osservatore. L'osservatore è anche l'interventore. La gestione attraverso triangolazione metodologica riduce il rischio di bias ma non lo elimina. Le note vocali post-sessione sono compilate dall'interventore immediatamente dopo la sessione, non da un osservatore esterno. Questa limitazione è strutturale e dichiarata.

Assenza di gruppo di controllo. L'assenza di confronto con gruppi trattati con metodologie alternative impedisce affermazioni causali sui meccanismi di efficacia. Si possono affermare risultati documentati in condizioni specifiche, non causalità isolata.

Livello micro-tecnico: assenza di biomarcatori validati. L'integrazione di tecniche di regolazione del sistema nervoso autonomo risponde all'osservazione diretta di effetti comportamentali documentati, non a una validazione sperimentale controllata. La frequenza cardiaca come biomarcatore (FC1-FC3) costituisce un indicatore indiretto senza validazione psicometrica nei casi documentati.

Orizzonte temporale. I casi documentati hanno orizzonti temporali variabili. La valutazione degli effetti a lungo termine — oltre i 12 mesi — non è disponibile per la maggior parte dei casi, limitando le affermazioni sulla sostenibilità dei risultati.

Contesto geografico. I casi documentati si sviluppano principalmente nel contesto del nordest italiano (Friuli-Venezia Giulia). La trasferibilità ad altri contesti normativi, demografici e culturali richiede valutazione specifica.

11. CONCLUSIONI E LINEE FUTURE DI RICERCA

L'Educazione Liminare™, come sistematizzata in questo working paper, costituisce un paradigma di pensiero — non un protocollo di azione — che risponde a due necessità strutturali convergenti: l'esistenza di zone interstiziali istituzionali dove i protocolli convenzionali non raggiungono, e l'assenza di un criterio orientativo che leghi l'intervento alla partecipazione sociale reale del soggetto nel suo contesto concreto.

I dati empirici permettono di formulare le seguenti conclusioni provvisorie con il grado di certezza appropriato al disegno di ricerca utilizzato:

1. La posizione liminare dell'educatore — sulle soglie tra sistemi, senza appartenenza esclusiva — costituisce un vantaggio metodologico che permette di identificare capacità funzionali invisibili da posizioni istituzionali fisse.
2. Le manifestazioni del paradigma (modello trifasico, protocollo de-escalada, PAPIN, economia a gettoni adattata, Life Hacking, Laboratorio Formativo) non sono protocolli universali: sono cristallizzazioni di una logica di intervento che si adatta ad ogni caso. Memorizzare lo strumento senza comprendere il principio produce burocrazia.
3. Il Principio di Utilità Funzionale del Soggetto permette di progettare obiettivi realistici basati su capacità effettive e contesto reale, evitando sia la sovra-esigenza normativa che la sotto-esigenza assistenzialistica. La calibrazione al contesto non è rassegnazione: è precisione.
4. Il principio di Esclusione Includente trasforma la logica dell'intervento: rendendo visibile e funzionale la capacità del soggetto, l'esclusione diventa più costosa dell'inclusione nei termini percepiti dal sistema.
5. Il kit operativo di campo dimostra che documentazione rigorosa e intervento diretto sono compatibili quando la prima è progettata come sottoprodotto del secondo — non come sostituto.

Linee future di ricerca

- Validazione delle manifestazioni del paradigma con biomarcatori oggettivi (cortisolo salivare, variabilità della frequenza cardiaca, neuroimaging funzionale).
- Sviluppo della Matrice di Utilità Funzionale come strumento standardizzato con proprietà psicometriche documentate (affidabilità inter-valutatore, validità costruttiva).
- Studio longitudinale (18+ mesi) del programma Life Hacking con gruppo di confronto.
- Analisi comparativa dei costi: costo per soggetto dell'approccio liminare versus approcci convenzionali con outcomes equivalenti.
- Ricerca multi-sito sulla trasferibilità del paradigma in contesti normativi e demografici distinti da quello di origine.
- Sviluppo del profilo formativo dell'operatore polivalente liminare con validazione delle competenze chiave.

Nada es banal. Todo crea.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aguilar Hendrickson, M., Llobet, M., e Pérez, B. (1998). Los servicios sociales frente a la exclusión. *Zerbitzuan*, 51, 18–32.
- Alberts, B., Johnson, A., Lewis, J., Morgan, D., Raff, M., Roberts, K., e Walter, P. (2015). *Molecular biology of the cell* (6a ed.). Garland Science.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall.
- Barudy, J., e Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Gedisa.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. University of Chicago Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. University of California Press.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Les Éditions de Minuit.
- Chevalier, G., et al. (2012). Earthing: Health implications of reconnecting the human body to the Earth's surface electrons. *Journal of Environmental and Public Health*, 2012, Article 291541.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., e Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3a ed.). Pearson.
- Csordas, T. J. (1990). Embodiment as a paradigm for anthropology. *Ethos*, 18(1), 5–47.
- Cyrułnik, B. (2015). *Los patitos feos: La resiliencia*. Gedisa.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- FMI. (2024). Italy: 2024 Article IV Consultation. International Monetary Fund.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge?* Cornell University Press.
- Hatano, G., e Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azuma, e K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262–272). Freeman.
- Istituto Superiore di Sanità. (2024). Osservatorio Nazionale Autismo. ISS.
- James, W. (1907). *Pragmatism*. Longmans, Green.
- Kaplan, R., e Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.
- Kemmis, S., e McTaggart, R. (2005). Participatory action research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3a ed., pp. 559–603). Sage.
- LeDoux, J. (2015). *Anxious: Using the brain to understand and treat fear and anxiety*. Viking.
- Lincoln, Y. S., e Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Suhrkamp.
- Martínez-Vivot, M., e Paolicchi, G. (2019). *Don Bosco: Una propuesta educativa vigente*. CCS.
- Murphy, R. F. (1987). *The body silent*. W. W. Norton.
- Næss, A. (1973). The shallow and the deep ecology movement. *Inquiry*, 16(1), 95–100.
- OCSE. (2024). *Pensions at a glance 2024*. OECD Publishing.
- Pert, C. B. (1997). *Molecules of emotion*. Scribner.
- Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. Hutchinson.
- Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory*. W. W. Norton.
- Riera Sánchez, J. (2026a). *Educazione Liminare™: Quadro Metodologico Unificato*. Working Paper — Sánchez Riera Lab.
- Riera Sánchez, J. (2026b). *Educazione Liminare™: Ampliamento Concettuale*. Working Paper — Sánchez Riera Lab.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind* (2a ed.). Guilford Press.
- Turner, V. (1969). *The ritual process*. Aldine Publishing.
- van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score*. Viking.
- von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory*. George Braziller.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., e Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication*. W. W. Norton.

Wirz-Justice, A., et al. (2020). *Chronotherapeutics for affective disorders* (2a ed.). Karger.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6a ed.). Sage.

GLOSSARIO DEI COSTRUTTI PROPRI

Il glossario non sostituisce le definizioni operative fornite nel testo: le sintetizza per consultazione rapida. Per i criteri di falsificabilità di ciascun costrutto, cfr. Tabella 2.

Desire path. Termine mutuato dall'architettura paesaggistica: tracciato spontaneo creato dai fruitori ignorando il percorso progettato. Nel quadro dell'Educazione Liminare™, designa il comportamento o la strategia che il soggetto adotta quando il percorso istituzionale non corrisponde alla sua traiettoria reale. Principio di lettura: il desire path non è devianza ma informazione.

Educazione Liminare™. Paradigma di intervento socioeducativo che opera nelle zone interstiziali tra sistemi istituzionali, orientato all'utilità funzionale del soggetto, con struttura adattiva (non-forma) e documentazione sistematica come sottoprodotto. Non un protocollo: un modo di pensare che genera protocolli.

Efficienza Liminare. Capacità di produrre risultati documentabili in situazioni di alta complessità senza moltiplicare le risorse. Non «fare di meno»: fare con più precisione, concentrando l'intervento nei punti di massimo impatto identificati mediante lettura sistemica del nido del soggetto.

Esclusione Includente. Tesi centrale del quadro: l'esclusione sociale non è un fallimento del sistema bensì la sua grammatica fondamentale. I sistemi sociali richiedono un ideale impossibile di normalità per funzionare, rendendo ogni soggetto potenzialmente escludibile da qualcosa. La domanda operativa non è come eliminarla ma quale funzione svolge.

Inclusione performativa. Condizione in cui il soggetto appare formalmente integrato nel sistema (è presente, partecipa, riceve attenzione) ma la sua partecipazione reale ai processi sociali è nulla. Risultato degli interventi che non affrontano l'utilità funzionale.

Nido. Competenza orientativa, non luogo fisico. La capacità di sapere dove ci si trova adesso — con le risorse disponibili adesso — non dove si dovrebbe essere secondo il protocollo. L'educatore liminare cartografa il nido reale in tempo reale, sessione per sessione.

Non-forma. Competenza strutturale adattiva: capacità di riconfigurare la struttura dell'intervento secondo le condizioni emergenti senza perdere coerenza interna al paradigma. Distinta dall'improvvisazione non governata: la non-forma mantiene un nucleo metodologico stabile che riconfigura, non sostituisce.

Operatore polivalente. Profilo professionale richiesto dal paradigma: capacità di leggere in registri multipli simultaneamente (condotta, corpo, contesto, sistema) e di integrare tale lettura in intervento in tempo reale. Non eclettismo: necessità strutturale di un intervento sistemico.

Utilità Funzionale del Soggetto. Principio orientativo trasversale che valuta l'intervento in funzione della partecipazione sociale reale del soggetto in quattro dimensioni: per sé stesso, per il nucleo familiare, comunitaria e produttiva. Calibrata sul contesto concreto, non su standard ideali. Cautela etica fondamentale: l'utilità funzionale è un criterio di intervento, non di valore umano.

Zone liminali istituzionali. Spazi interstiziali tra sistemi istituzionali (famiglia, scuola, sanità, servizi sociali) dove nessun attore assume la responsabilità globale dell'intervento e i protocolli convenzionali risultano inoperanti. Campo operativo specifico dell'Educazione Liminare™.

© 2026 Dino Sánchez Riera — Sánchez Riera Lab
Licenza Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0
sanchezrieralab.org