

Pedagogia oggi

anno XV | n. 2 | settembre 2017

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

Cultura pedagogica e professioni educative
Come formare Educatori e Pedagogisti

Pedagogical culture and education professions
How to train Educators and Pedagogues

Pedagogia oggi

anno XV – numero 2 – settembre 2017 | Rivista semestrale SIPED • Nuova serie

Direttrice Responsabile

Simonetta Ulivieri | *Università di Firenze*

Co-Direttori

Roberta Caldin | *Università di Bologna*
Isabella Loiodice | *Università di Foggia*
Simonetta Polenghi | *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Maurizio Sibilio | *Università di Salerno*
Lucio Cottini | *Università di Udine*
Umberto Margiotta | *Università Ca' Foscari Venezia*
Achille M. Notti | *Università di Salerno*
Tiziana Pironi | *Università di Bologna*
Pier Giuseppe Rossi | *Università di Macerata*
Carla Xodo | *Università di Padova*

Caporedattori

Loredana Perla | *Università di Bari*
Maria Grazia Riva | *Università di Milano Bicocca*
Lorenzo Cantatore | *Università di Roma Tre*

Redattori

Letizia Caronia | *Università di Bologna*
Maria Cristina Morandini | *Università di Torino*
Roberto Trincherò | *Università di Torino*
Massimiliano Costa | *Università Ca' Foscari Venezia*
Catia Giaconi | *Università di Macerata*
Andrea Traverso | *Università di Genova*
Francesco C. Ugolini | *Università Guglielmo Marconi Roma*

ISSN 1827-0824

Autorizzazione Tribunale di Napoli n. 5274 del 28-01-2002

Finito di stampare: Settembre 2017



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it
La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce
del sito www.pensamultimedia.it
editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Valentina Sansò

Comitato Scientifico

Cristina Alleman-Ghionda	Antonio Genovese
Stefanija Ališauskienė	Alberto Granese
Marguerite Altet	Larry A. Hickman
Massimo Baldacci	J.A. Ibanez Martin
Vito Antonio Baldassarre	Cosimo Laneve
Enver Bardulla	Concepcion Naval
Gaetano Bonetta	Paolo Orefice
Franco Cambi	Teresa Pozo Llorente
Mireille Cifali	Franca Pinto Minerva
Enza Colicchi	Giuseppe Refrigeri
Michele Corsi	Luisa Santelli Beccegato
Jean-Marie Deketele	Cesare Scurati †
Claudio Desinan	Francesco Susi
Gaetano Domenici	Rosabel Roig Vila
Consuelo Flecha García	Letterio Smeriglio †
Franco Frabboni	Leonardo Trisciuzzi †
Luciano Galliani	Isabelle Vinatier
Francesco Gatto †	

Curatori del n. 2 – 2017

Simonetta Ulivieri, Silvana Calaprice, Andrea Traverso

Il volume si è avvalso della collaborazione redazionale di
Francesca Dello Preite (Università degli Studi di Firenze)
Valentina Pastorelli (Università del Salento)

Comitato di referaggio

È composto da studiosi di chiara fama italiani e stranieri i cui nomi sono resi pubblici nel primo numero di ogni annata successiva a quella pubblicata. Ogni articolo, anonimo, è sottoposto al giudizio di due revisori anonimi. Il giudizio viene poi comunicato agli autori con eventuali indicazioni di modifica e pubblicato ad avvenuta correzione. In caso contrario, l'articolo non viene pubblicato.

- **Per consultare il codice etico consultare il link:** <http://ojs.pensamultimedia.it>
- **Per consultare i numeri arretrati consultare il sito:** www.siped.it
- **Per abbonamenti consultare il sito:** www.pensamultimedia.it

Note per gli Autori

I contributi, in formato MS Word, devono essere inviati all'indirizzo email del Comitato Editoriale: rivista@siped.it

Ulteriori informazioni per l'invio dei contributi sono reperibili nel sito www.siped.it

Editoriale

- 9 SIMONETTA ULIVIERI, SILVANA CALAPRICE, ANDREA TRAVERSO
Formare Educatori e Educatrici. Il ruolo della Pedagogia italiana | Training male and female educators. The role of Italian Pedagogy

Studi e Ricerche

- 17 VANNA IORI
Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso | Educational professions and ongoing legislative changes
- 31 SILVANA CALAPRICE
Educational and pedagogical professions: birth, development and legal recognition. What about pedagogical research? | Le professioni di educatore e pedagista: nascita, sviluppo e riconoscimento giuridico. E la ricerca pedagogica?
- 47 ISABELLA LOIODICE
Una legge per dare nuova dignità a educatori e pedagogisti | A law to give new dignity to educational professionals
- 59 ANNAMARIA BONDIOLI
How to form educators for children from 0-6 years old | Come formare educatori e educatrici di infanzia 0-6
- 75 MASSIMILIANO FIORUCCI
Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori | Educators and cultural mediators: the intercultural training of educators
- 91 LUIGINA MORTARI
Educatori e lavoro di cura | Educators and care work
- 107 SERGIO TRAMMA
Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità | Become and be social educators in socio-educational services of contemporaneity
- 121 PIERO CRISPIANI
La Pedagogia come scienza del pedagista professionista | Pedagogy as a Science of Professional Pedagogist
- 145 LUIGI D'ALONZO
Pedagogical consultants for disability and marginalization | Consulenti pedagogici per la disabilità e la marginalità
- 159 VANNA BOFFO
LifeLong Learning and Higher Education: to Build Professions for the Future | Life-Long Learning e Alta Formazione: costruire professioni per il futuro
- 175 MAURA STRIANO
Reflexivity and educational professions | Professioni educative e riflessività

- 187 ROBERTA CALDIN
Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi | University students between training and research. The contribution of didactic to educational professions, in inclusive processes
- 199 ELSA MARIA BRUNI
Educational Professions and Pedagogical Culture | Professioni educative e ruolo culturale della Pedagogia
- 211 LUIGI PATI
Professioni educative e competenze di mediazione | Educational professions and mediation competencies
- 223 PIETRO LUCISANO
Dello Stato (e) dell'arte di educare | On education: between policies and the art of educating
- 235 LORENA MILANI
La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti | The educative projectuality. How to develop it in the educators and pedagogists
- 249 PASQUALE MOLITERNI
Formare i professionisti dell'educazione inclusiva | Building inclusive education professionals
- 263 MARINELLA MUSCARÀ
Professioni educative e contesti multiculturali | Educational professions and multicultural contexts
- 277 MARIA GRAZIA RIVA
Clinical-pedagogical reflections on soft skills in formative pathways for the education professions | Riflessioni clinico-pedagogiche sulle soft skills nei percorsi formativi per le professioni educative
- 297 MARINELLA TOMARCHIO
Formare educatori e pedagogisti tra corsi di laurea e ricerca in formazione | Educators and pedagogists training within the degree courses and research
- 309 SERENELLA BESIO
Sviluppare un'efficace progettualità all'interno dei nuovi Dipartimenti. Fra verticalizzazione del processo decisionale e raccordi con il territorio | Effective planning in the new Italian University Departments: between the verticalisation of the decisional process and the connections with the areas concerned
- 325 JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, ELENA GUICHOT-MUÑOZ
Formación de educadores y mediadores interculturales en España | Professional Training of Intercultural Educators and Mediators in Spain
- 341 ALESSANDRO VACCARELLI
Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe | Pedagogists and educators in emergencies. Reflections, stimuli and experiences for a professionalism laid out in catastrophe situations

- 357 ALBERTO FORNASARI
Role and competences of the socio-pedagogical professional educator. The contribution of experimental pedagogy | Ruolo e competenze dell'educatore professionale socio-pedagogico. Il contributo della pedagogia sperimentale

Intersezioni

- 373 ENRICA FRESCHI
Education in ECEC services. Didactic and relational competences | Educare al nido. Competenze didattiche e relazionali
- 385 CATERINA BENELLI
Training educators working for penitentiary institutions | Formare gli educatori per il carcere
- 397 MIRCA BENETTON
From childhood to adolescence. Training educators for an unpredictable age group | Da bambini a adolescenti. Formare educatori per un'età incerta
- 409 MARIA GRAZIA LOMBARDI
Le competenze relazionali nelle cooperative territoriali | The relational competencies in local cooperatives
- 417 ELISABETTA MUSI
La sfida della diversità e la formazione di genere | The challenge of diversity and gender training
- 427 PASCAL PERILLO
Training and Professional Identity of Educators and Educationists. A question of "Perspectives" | Formazione e identità professionale degli educatori e dei pedagogisti. Una questione di "prospettive"
- 437 SILVIO PREMOLI
Educatori e ricerca. Come lavorare tra teoria e prassi | Social Pedagogues and Research. What is the relationship between theory and practice?

Lessico Pedagogico

- 447 UMBERTO MARGIOTTA
Il valore sociale e formativo delle professioni educative | The social value of educational professionals

Recensioni

- 459 di Cristina Birbes
- 460 di Giuseppe Burgio
- 463 di Enrica Freschi
- 467 di Manuela Ladogana
- 471 di Pierluigi Malavasi
- 473 di Pietro Maltese
- 476 di Margherita Musello
- 481 di Elisabetta Musi
- 483 di Evelina Scaglia
- 485 di Vincenzo Schirripa
- 488 di Fabrizio Manuel Sirignano

Formare Educatori e Educatrici Il ruolo della Pedagogia italiana

Training male and female educators The role of italian Pedagogy

Simonetta Ulivieri

Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Firenze

Silvana Calaprice

Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Bari

Andrea Traverso

Ricercatore di Didattica / Università degli Studi di Genova

abstract

The figure and training of socio-pedagogical professional educators are crossed by changes that affect education in contemporary society and they define their new training paths in compare to the social and economic transformations and to the phenomena associated with international and local political-strategic balances, migration processes, transformations of the social and cultural structures of the territory. The life of humanity becomes more insecure and precarious and subject to dehumanization processes.

Educators and pedagogists tried to answer to these social transformations and they assumed new responsibilities, taking care of fragile and marginal subjects, helping them to live with precariousness and diversity.

On this position the educational research has progressively created a high quality training offer to didactic level, that during the years is improved itself and organized with associations in the same sector.

The proposal law S. 2443, known Iori law, is the result of a collective reflection of Italian pedagogy and it is strategic compared to the coherent organization of higher education, study qualifications, skills and professional fields of educators. This law represents an important turning point for the quality of educational services and for the professional and working life of people who operate in this sector.

Keywords: *educators, training, Iori law*

La figura e la formazione degli educatori e delle educatrici professionali socio-pedagogici sono attraversate dai cambiamenti che interessano l'educare nella società contemporanea e definiscono i loro nuovi percorsi formativi rispetto al variare della società e dell'economia e dei fenomeni connessi agli equilibri politico-strategici internazionali e locali, dai processi migratori, alle trasformazioni degli assetti sociali e culturali sul territorio. La vita dell'umanità oggi viene resa più insicura e precaria e

soggetta a processi di disumanizzazione. Educatori e pedagogisti hanno cercato di rispondere a tali trasformazioni sociali e si sono assunti nuove responsabilità, prendendosi “cura” dei soggetti fragili e marginali, aiutandoli a convivere con la precarietà e la diversità. Su questa linea la ricerca educativa ha progressivamente creato a livello didattico un’offerta formativa di alta qualità pedagogica, che negli anni si è andata affinando e organizzando in maniera cooperativa insieme alle associazioni di settore. La proposta di legge S. 2443, conosciuta come proposta di legge Iori, è frutto di una riflessione collettiva della Pedagogia italiana ed è strategica rispetto all’organizzazione coerente dei percorsi universitari, dei titoli di studio e delle competenze e degli ambiti occupazionali di educatori e educatrici. Tale legge rappresenta una svolta importante per la qualità dei servizi socio-educativi e per la realizzazione professionale e lavorativa delle persone che vi operano.

Parole chiave: educatori ed educatrici, formazione, legge Iori

Formare Educatori e Educatrici

Il ruolo della Pedagogia italiana

Il mondo della formazione, intesa come insieme di azioni organizzate, strutturate e intenzionali può essere considerato come un intreccio della fase della progettazione formativa e della stessa azione formativa. Nella progettazione si compie l'analisi dei bisogni, delle necessità delle condizioni di partenza a cui segue la definizione dei contenuti, degli obiettivi, degli strumenti di controllo, della configurazione degli stili comunicativi e delle interazioni di gruppo. A tale processo si collegano le strategie metodologiche, le modalità organizzative, le procedure di gestione e come tali azioni verranno ad articolarsi nei tempi in modo da predisporre spazi, mezzi e materiali per le attività.

L'offerta formativa che oggi i Dipartimenti di Scienze della Formazione offrono è frutto del cambiamento culturale, sociale, politico ed istituzionale iniziato nel 1990 con i nuovi Ordinamenti Universitari che hanno trasformato l'unico Corso di Laurea in Pedagogia in corso di laurea in Scienze dell'Educazione (1992-93) quadriennale, suddiviso in due bienni (di base e specialistici) e con tre indirizzi (insegnanti di scuole secondarie, educatori professionali extrascolastici, esperti nei processi formativi) richiedendo una maggiore connessione tra sistema della formazione e sistema delle professioni.

Durante questo percorso è stata introdotta la legge 520/98 approvata dal Ministero della Sanità (detta legge Bindi) che, per mettere ordine anche tra le figure professionali del sanitario, ha decretato che la Facoltà di Medicina formava, attraverso un corso di laurea triennale, Educatori Professionali gli unici da questo momento normati ed abilitati a lavorare nel sanitario. Cosa questa che automaticamente ha creato problemi ai laureati delle Facoltà di Scienze della Formazione deprivandoli sia del titolo di "professionale" vicino alla denominazione di educatore, sia della possibilità di partecipare ai concorsi banditi dalle ASL e non solo.

Per questo quando nel 1999-2000 il D.M. 509 ha richiesto la riorganizzazione dei corsi di laurea in 3+2, ciò ha trasformato le lauree quadriennali in lauree triennali sempre mantenendo la possibilità dei tre indirizzi; ha attivato le specialistiche +2 (56/S, 87/S, 65/S) e ha ridefinito e ridelineato la

propria missione formativa. Le Facoltà di Scienze della Formazione, pur tra mille difficoltà organizzative, hanno cercato di garantire, grazie alla propria ricerca sempre più in sinergia con i bisogni educativi e formativi espressi da una società in continua trasformazione, sia una didattica a garanzia di un'offerta formativa di alta qualità pedagogica, sia una figura professionale quale quella dell'educatore priva della dizione "professionale", ma con una curvatura formativa nel sociale chiara e competenziale. Cosa che si è andata ulteriormente specificando quando nel 2004 la legge 270, seguendo le indicazioni della Comunità Europea, ha:

- trasformato le università della conoscenza in "università delle competenze";
- sostituito i precedenti decreti;
- trasformato la tab. 18 in classe L.19 (triennale) che forma *Educatori*;
- trasformato le precedenti specialistiche in magistrale Classe LM-50 (Programmazione e gestione dei servizi educativi) Classe LM-85 (Scienze Pedagogiche) Classe LM-57 (Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, Classe LM-93 (Teorie e metodologie dell'e-learning e della *media education*), che formano *Pedagogisti*.

Un'offerta formativa che ha mirato in modo sempre più competente a un orientamento di integrazione sociale e lavorativa; ad una efficienza delle modalità organizzative; ad una ridefinizione dei curricula per renderli qualitativamente più validi e competenziali.

Il Consiglio Europeo, infatti, nel marzo del 2000, a Lisbona, individuando nella conoscenza e nell'innovazione uno dei principali indirizzi strategici per realizzare una maggiore coesione sociale e una crescita economica sostenibile costituita da nuovi e migliori posti di lavoro, ha indicato l'educazione e la formazione come artefici di tale processo. Quindi a Barcellona nel marzo 2002 è stato approvato il programma di lavoro "*Education and Training 2010*" e nel maggio 2009 con "*Education and Training 2020*", si è stabilito un quadro solido per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, sulla base di obiettivi comuni. Contemporaneamente, sempre in questa direzione, i *policy-makers* europei, sostenendo l'apprendimento permanente, hanno sollecitato l'elaborazione di un "Quadro Europeo Comune delle Qualifiche" con l'obiettivo di rendere i sistemi di educazione e formazione sempre più integrati e trasparenti, un riferimento comune per il riconoscimento e la trasferibilità delle competenze ed uno strumento aperto e flessibile per rafforzare i legami tra i quadri nazionali e settoriali. Quindi nel 2005 la Direttiva del Parlamento europeo relativamente alle professioni, e nello stesso anno il Consiglio del

7 settembre, relativamente al riconoscimento delle qualifiche professionali, hanno impresso un'accelerazione politica e istituzionale agli Stati membri, chiedendo di adottare i dovuti provvedimenti di adeguamento delle norme nazionali che regolano l'accesso e l'esercizio delle professioni; ma il D.L. 270 per quanto riguarda i laureati dei Dipartimenti di Scienze della Formazione, non avendo una regolamentazione legislativa a livello nazionale ha generato problemi su diversi fronti. Per quanto riguarda l'Educatore (laurea triennale) in quanto escluso dai concorsi banditi dalle Regioni, Provincie e Comuni e sostituito dagli Educatori Professionali laureati dalla Facoltà di Medicina, ed anche per il Pedagogista (laurea magistrale e/o quadriennale) figura professionale consolidata ormai da anni che non avendo un albo professionale si è trovato e si trova ancora ad essere spesso scavalcato in ruoli e funzioni da altre figure professionali con albo quali quella degli psicologi.

È da rilevare però che anche in assenza di una Legge quadro nazionale relativa alle suddette professioni, ciò non ha evitato che i sistemi di welfare regionali qualificassero i servizi e gli interventi sociali assicurando standard operativi funzionali e professionali in grado di garantire livelli uniformi delle prestazioni soprattutto dopo la legge 328 del 2000 ed in base al Titolo V della Costituzione.

Sulla base di questi cambiamenti e sulla base delle strategie e delle politiche dello sviluppo economico, sociale e professionale sollecitate dalla Commissione Europea, anche in Italia è diventato fondamentale prestare attenzione alle nuove professioni educative e alle nuove linee di ricerca in tal senso che nel frattempo si erano andate specificando.

Nel 2006 si è costituita la rete nazionale SIPED (Società Italiana di Pedagogia) sulle professioni educative e formative che attraverso processi di condivisione e azioni sinergiche con le associazioni professionali di categoria e insieme ai risultati dell'Indagine Nazionale di Ricerca *“Per il riconoscimento delle professioni educative e formative nel contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro”*, attuata dal 2008 al 2011, ha presentato lo stato dell'arte di tali professioni in Italia. Ne ha anche delineato, per il riconoscimento della filiera professionale dell'educazione e della formazione, le molteplici linee di ricerca aperte relativamente ai tre focus interconnessi: formazione, accesso alla professione e riconoscimento giuridico.

Da questo momento in poi l'attenzione politica, grazie anche alla presenza in Parlamento di due colleghe pedagogiste, le onorevoli Vanna Iori e Milena Santerini, ha permesso di accendere i riflettori sulle professioni educative.

La situazione giuridica oggi delle professioni educative e pedagogiche

ci fa ben sperare nel superamento di quei gap che fino ad oggi ne hanno ostacolato l'affermazione identitaria.

Infatti la legge del 14 gennaio 2013 n. 4, "Disposizioni in materia di professioni non organizzate e le associazioni professionali" e la proposta di legge 2656 "Disciplina delle professioni di educatore e di pedagoga" presentata il 7 ottobre 2014 e avente come prima firmataria la collega Vanna Iori, l'approvazione del Decreto legislativo del 13 aprile 2017 n. 65 "Il sistema integrato di educazione e istruzione per i bambini e le bambine di età compresa dalla nascita fino a 6 anni", hanno aperto strade importanti per il riconoscimento giuridico di tali professionisti.

Tre i punti cardine della legge del 14 gennaio 2013 n. 4: le associazioni, le forme aggregative, la certificazione. L'aspetto certamente più rilevante consiste nel fatto che finalmente è stato creato, nell'ordinamento italiano, il "secondo pilastro" di un sistema professionale che, accanto agli "ordini", prevede le "associazioni professionali" cioè soggetti privati che hanno il compito di promuovere e valorizzare le competenze dei professionisti che volontariamente aderiscono. Per questo tale legge ha aperto anche per le professioni educative la possibilità della regolamentazione in quanto riconosce e disciplina una seconda via per le professioni rimaste fuori dagli Ordini o Collegi professionali, si adegua alla Direttiva europea in materia di concorrenza e libertà di circolazione in Europa della formazione, del lavoro professionale, dei servizi alla popolazione, completando così la normativa dell'accesso alle professioni in Italia dopo il diploma e la laurea.

Tutta la nuova normativa pertanto ruota intorno alle "associazioni dei professionisti" che hanno il compito di valorizzare le competenze degli associati, diffondere il rispetto di regole deontologiche, favorire la possibilità di scelta e la tutela degli utenti ed il rispetto delle regole sulla concorrenza. Le associazioni professionali sono cioè concepite come le prime "garanti" delle competenze degli associati secondo un sistema di competizione virtuosa di ispirazione anglosassone nel quale operano molteplici ed autorevoli enti associativi a cui i professionisti possono aderire su base volontaria.

Altro aspetto importante poi è l'attenzione che tale legge presta "agli standard qualitativi e alla qualificazione professionale innovativa" che prevedono la costituzione di organismi di certificazione della conformità. Resta da perseguire forse l'obiettivo più difficile per tutti i soggetti interessati: verificare che il percorso di qualità "autoregolamentato" di tutto il mondo associazionistico professionale venga attuato con correttezza. L'attenzione si sposta, dunque, dalla sfera legislativa al terreno dell'applicazione delle regole. In questo campo la ricerca pedagogica può e deve rinno-

varsì attraverso l'attuazione di un dialogo continuo e costante con il mondo delle professioni.

Per quanto riguarda la proposta di legge 2656 unificata con la proposta 3247 che ha come prima firmataria on. Binetti e che fa riferimento e integra la figura dell'educatore professionale socio-sanitario (oggi entrambe in Senato con il n. 2443) si propone come la risposta a tutte le criticità che in passato erano state individuate. Presenta, infatti, un profilo condiviso in massima parte da tutte le componenti interessate, associazioni professionali e università per finalità di ricerca, formazione dei professionisti della filiera, inserimento nel mondo del lavoro.

Tale proposta, infatti, classifica tali professionisti per identità (Educatore professionale socio-pedagogico e Pedagogista), per ambiti in cui possono esercitare attività educative suddivisi per beneficiari (infanzia, adolescenza, età adulta, in gruppi familiari e di pari), per dimensioni o settori dell'esperienza dei beneficiari (ambiti scolastico, sociale, del *welfare*, ambientale, culturale, motorio, sanitario, giudiziario, dello sviluppo umano etc.), per formazione universitaria e post universitaria, per competenze secondo le qualifiche europee, per esercizio della professione e per collocazione professionale. La qualifica poi di *pedagogista* attribuita a seguito del rilascio di un diploma di laurea, dà ragione ad una professionalità competente e essenziale.

Una proposta dunque che risponde pienamente alle richieste europee. Infatti le basi scientifiche della formazione delle figure all'interno dell'architettura europea dei Cicli universitari e la spendibilità europea della professionalità delle figure, richiedono che i profili dei professionisti dell'educazione e della formazione (al pari di tutte le altre professioni riconosciute secondo gli standard europei) siano riconosciuti sulla base delle conoscenze e delle competenze articolate all'interno della medesima area professionale per livelli di formazione e professionalità: la coerenza tra competenze in uscita dall'università e competenze in ingresso nel mondo del lavoro devono essere garantite dai curricula universitari costruiti sugli sbocchi occupazionali, sul "*Job Placement*" e sugli stage professionali e dalle prove di abilitazione all'esercizio della professione. Tutte cose queste perfettamente considerate nella legge.

Questa proposta di legge costituisce un punto di non ritorno della riflessione pedagogica attorno alla figura degli educatori e delle educatrici socio-pedagogici e anche se non sono ancora chiari gli esiti della realizzazione di tale legge essa rappresenta una importante sintesi politico-legislativa che negli ultimi decenni la Pedagogia italiana, attraverso le sue teorizzazioni e le sue pratiche educative, è riuscita a porre in campo. Infatti può essere considerata una svolta importante non solo per i servizi socio-edu-

cativi ma soprattutto per le persone che vi operano in quanto realizza la necessaria definizione e stabilizzazione di tali figure professionali, dando dignità e prospettiva al loro lavoro e alle competenze che lo caratterizzano a partire dalla formazione necessaria ad acquisirle e consolidarle.

Bibliografia

- Alessandrini G. (a cura di) (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Bauman Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck U. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: il Mulino.
- Bondioli A., Savio D. (a cura di) (2010). *Partecipazione e qualità*. Bergamo: Junior.
- Calaprice S. (2007). *La formazione educante tra lavoro ed età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Bari: Laterza.
- Calaprice S. (2016). Professioni educative e formative per il riconoscimento delle competenze in ambito nazionale, internazionale ed europeo. In: Muscarà M., Ulivieri S. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*. Pisa: ETS.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (2003). *Le professionalità educative*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fadda R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V., Bruzzone D. (a cura di) (2015). *Le ombre dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (a cura di) (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: Cedam.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Santerini M. (1998). *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Sennett R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*. Bologna: il Mulino.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Traverso A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.
- Ulivieri S. (a cura di) (1997). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri S., Cambi F., Orefice P. (a cura di) (2010). *Cultura e professionalità educative nella società complessa*. Firenze: FUP.

Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso

Educational professions and ongoing legislative changes

Vanna Iori

Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale / Università Cattolica del Sacro Cuore (Milano)
Deputata al Parlamento della XVII Legislatura della Repubblica

abstract

In the last years, in Italy, the debate on educational professions has involved the academic world and the professional associations. In this essay, we strive to clarify the professional identity and role of the educator and educationalist in the formal and non-formal education. Trying to adapt the current Italian legislation to that of Europe, the aim of the legislative proposal S. 2443 (Iori) on professional pedagogical and educational profiles is to standardize qualifications, university courses, skills and areas of employment. So low proposal also seems to be strategic for the perspective of modernizing the welfare system.

Keywords: *professional identity, educator, educationalist, legislative proposal*

In Italia, negli ultimi anni, il dibattito sulle professioni educative ha coinvolto l'ambito accademico e le associazioni professionali. In questo saggio si cerca di chiarificare l'identità professionale e il ruolo dell'educatore e del pedagogo nei settori dell'educazione formale e informale. Cercando di adeguare la normativa vigente in Italia a quella europea, lo scopo della proposta di legge S. 2443 (Iori) è quello di uniformare i titoli di studio, i percorsi universitari, le competenze e gli ambiti occupazionali. Ciò potrà diventare strategico anche nella prospettiva di una innovazione del sistema di welfare.

Parole chiave: identità professionale, educatore, pedagogo, proposta di legge

Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso

1. Un'Odissea normativa

Quando depositai la proposta di legge originaria C. 2656 con il titolo “Disciplina delle professioni di educatore e di pedagista”¹ era il 7 ottobre 2014. Non avrei immaginato che l'iter sarebbe stato così lungo e pieno di difficoltà: un'Odissea ancora in corso nel momento in cui scrivo² e che non so se e quando giungerà ad Itaca. Eppure non stiamo parlando di una legge che cambierà i destini del Paese o che implichi schieramenti ideologici su principi irrinunciabili. Perché dunque tanta fatica per portarla a termine? Vale la pena di ricostruire le tappe di questo iter, almeno le più significative, per comprendere le difficoltà e ribadire la necessità di proseguire nel percorso normativo delle professioni educative.

L'incipit del testo originario era il seguente: “La presente proposta di legge nasce dalla necessità di disciplinare, in coerenza agli indirizzi europei e internazionali, le professioni di educatore e di pedagista, al fine di garantire con omogeneità, in tutto il territorio nazionale, servizi e interventi educativi di qualità, adeguati ai fabbisogni della popolazione”. Con questi propositi iniziò il viaggio: con l'intento di fare chiarezza nella giungla normativa che ancora nel nostro Paese non prevede una definizione univoca delle professioni di educatore e di pedagista, ma ne lascia “incerta” l'identità (Tramma, 2008).

La consapevolezza di provenire da un'incertezza identitaria che in gran parte ancora contraddistingue le professioni educative, disomogenee nei percorsi formativi, negli ambiti occupazionali e nei riferimenti normativi (Orefice, Carullo, Calaprice, 2011), rendeva indifferibile il tentativo di provare a mettere ordine per il futuro, pur tenendo conto del passato e del presente.

1 <http://www.camera.it/leg17/126?leg=17&idDocumento=2656>

2 Agosto 2017.

Fino agli anni Sessanta gli educatori o le educatrici erano figure presenti negli educandati, collegi, opere pie. Con l'evolversi dei servizi socio-educativi, dagli anni Settanta, si venne sempre più affacciando l'esigenza di una formazione scientifica adeguata al nuovo welfare.

Nell'ambito socio-educativo e socio-assistenziale, il carattere della figura di educatore è stata principalmente ricondotta all'istruzione, ma anche all'accompagnamento extrafamiliare ed extrascolastico delle persone in difficoltà o marginalità. Dunque si è venuta collocando negli ambiti prevalentemente dell'educazione non-formale e, proprio per questo, difficilmente riconducibile ad una professionalità definita e qualificata quale quella scolastica, riconosciuta e formalizzata nella figura dell'insegnante. La poliedricità degli interventi e delle competenze richieste nei vari ambiti del sociale ha finito per condizionare la possibilità di individuare i caratteri professionali degli educatori che si trovano in ambiti molto diversi tra loro: dalla scuola materna al carcere, dalla disabilità alla tossicodipendenza, per non citarne che alcuni.

L'educatore professionale ha avuto una identità specifica nel settore sanitario poiché l'ordinamento del servizio sanitario conferiva dal 1978 alle Regioni ruoli di integrazione tra servizi sanitari e servizi sociali. Non a caso la definizione di un profilo professionale si trova nel D.M. 10 febbraio 1984 (il cosiddetto decreto Degan) che con questa definizione riconduceva l'educatore alla funzione socio-sanitaria legata alle disabilità: "L'Educatore Professionale cura il recupero e il reinserimento di soggetti portatori di menomazioni fisiche". Tuttavia tale decreto, che comunque assegnava l'educatore ai profili professionali attinenti a "figure nuove atipiche o di dubbia ascrizione", venne giudicato illegittimo dal Consiglio di Stato nel 1990.

La legislazione di Stato e regioni ha successivamente definito la figura dell'educatore professionale tramite diversi provvedimenti legislativi, anche contraddittori e diversi da regione a regione. Potremmo citare la legge quadro del 5 febbraio 1992, n. 104 "Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", che prevede la collaborazione delle scuole con le unità sanitarie locali per favorire l'integrazione scolastica, in coordinamento anche con i servizi socio-assistenziali, culturali, ricreativi e sportivi, attraverso accordi di programma tra enti locali, scolastici e Asl. Ma la figura è sempre rimasta priva di una sua specificità, anche se progressivamente si è avviata verso una maggiore definizione (Gatti, 2009), specialmente grazie agli studi e ai mutamenti intervenuti in ambito accademico.

Negli anni Novanta avviene la trasformazione (DM 2/8/95) della Facoltà di Magistero in Scienze della Formazione dove, oltre al carattere in-

terdisciplinare delle competenze e degli insegnamenti con i quali una pedagogia epistemologicamente robusta possa collocarsi “ad armi pari” con le altre aree di sapere (Bertolini, 2005), viene inserita l’attività di tirocinio presso servizi educativi e socio-educativi. Il primato delle competenze pedagogiche viene mantenuto, a sottolineare lo stretto legame teoria-prassi e pedagogia-educazione.

Occorre tuttavia constatare che i laureati L/19 sono Educatori, ma la figura professionale di questi laureati non è ancora distinta dai diversi “Educatori” che derivano il loro titolo da corsi di pochi mesi, rilasciati da Enti disparati, sicché anche la laurea non prevede ancora l’individuazione di sbocchi occupazionali specifici e definiti. Di conseguenza il lavoro educativo viene tuttora svolto da laureati nelle discipline più diverse e anche da non laureati. Soltanto il DM 520/98 definisce l’educatore professionale come un operatore in possesso di laurea abilitante (Snt/02) conseguita presso la facoltà di Medicina (in collaborazione con Scienze della Formazione solo in pochissimi atenei) che può operare in ambito sanitario e sociale, oltre a quello educativo.

Questo duplice titolo ha costituito un ostacolo non facilmente superabile nella discussione alla Camera, ma alla fine è stato risolto grazie alla volontà politica condivisa e unanime di tutte le forze politiche (il testo base finale è stato approvato all’unanimità in Commissione VII) attraverso la individuazione delle due denominazioni di “educatore socio-pedagogico” e “educatore socio-sanitario” con relativi caratteri qualificanti e sbocchi occupazionali nei servizi.

2. Iter in Parlamento

Questi ed altri problemi, stratificatisi negli anni, erano disseminati nel percorso legislativo che attendeva la proposta depositata nell’autunno del 2014 e che alla Camera venne assegnata alla VII Commissione (Cultura, scienza, istruzione) dove si avviò l’esame il 9 luglio 2015 e si protrasse fino alla pausa estiva di agosto. Relatrice venne indicata la collega Milena Santerini, anch’essa docente di Pedagogia, anch’essa eletta in uno schieramento della maggioranza di Governo. Quale situazione poteva apparire migliore? Due pedagogiste all’opera in Parlamento per portare a termine l’approvazione.

A discussione già avviata, in data 11 novembre 2015 venne assegnata alla VII Commissione anche la proposta di legge C. 3247 (prima firma Binetti) recante il titolo “Ordinamento della professione di pedagogista e istituzione del relativo albo professionale”. Poiché questa proposta di leg-

ge verteva sulla medesima materia, venne abbinata alla C. 2656 (Iori) ai sensi dell'articolo 77, comma 1, del Regolamento. Dopo mesi di incontri del comitato ristretto, dopo le audizioni di numerose Associazioni, Enti ed esperti, si giunse alla prima stesura del testo unificato (C. 2656 Iori e C. 3247 Binetti) il 18 febbraio 2016. Il titolo venne modificato e divenne "Disciplina delle professioni di educatore professionale, educatore professionale sanitario e pedagoga".

Ma in seguito agli emendamenti e ulteriori discussioni, venne approvato il testo definitivo unificato con un nuovo cambiamento nel titolo "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagoga". Il senso era chiaro: avevamo trovato il modo di qualificare entrambe le figure di Educatori con l'aggettivo "professionale" e avevamo indicato gli ambiti dei laureati Snt/2 e dei laureati L/19. Mentre la figura del Pedagoga qualificava le LM/50, 57, 85, 93. Il testo C. 2656 fu votato senza astenuti o contrari in commissione.

La discussione in aula alla Camera si tenne senza problemi nelle due sedute del 13 e del 21 giugno 2016 con approvazione. Il DDL fu trasmesso al Senato³ il giorno seguente dove assunse il numero S. 2443, fu assegnato alla VII Commissione (Istruzione pubblica, beni culturali) il 6 luglio 2016 e venne nominata relatrice la senatrice Francesca Puglisi. La trattazione in VII Commissione Senato iniziò nella seduta dell'11 ottobre 2016. Qui nuove audizioni, più travagliate, e nuove proposte di emendamenti e subemendamenti fino al 21 febbraio 2017.

Nel frattempo giunsero i pareri favorevoli delle Commissioni in sede consultiva fino al parere della V Commissione (Bilancio) che riportò alcuni ostacoli da parte del MEF (Ministero Economia e Finanze), richiedendo ulteriori chiarimenti al MIUR (Ministero Istruzione, Università, Ricerca) tramite relazioni tecniche per sbloccare ogni dubbio sulla effettiva mancanza di oneri per lo Stato e sulla armonizzazione con la legge 107/2015 sui titoli di accesso ai servizi 0-6 (come previsto dal DL 65/2017 nel frattempo approvato, riguardante il sistema integrato dei servizi di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni).

Poiché si tratta di una legge attesa da decenni, le difficoltà burocratiche e politiche sono state molte e quotidiane, ma lo spirito di lavoro che ha prodotto le progressive modifiche tramite gli emendamenti, è stato incessantemente ispirato alla ricerca di soluzioni eque e attente a salvaguardare

3 <http://www.senato.it/leg/17/BGT/Schede/Ddliter/47044.htm>

la qualità del titolo ed anche le diverse esperienze di chi svolge questo lavoro educativo da anni.

Ma il viaggio, come dicevo, non è terminato. Le modifiche che verranno apportate al Senato costringeranno ad una terza lettura alla Camera dove tali modifiche dovrebbero essere approvate per poter chiudere entro questa legislatura. Questo lungo viaggio porterà ad Itaca un testo in gran parte modificato rispetto a quello originariamente depositato. Sarà il risultato di compromessi che mi hanno visto rinunciare ad alcuni commi a cui tenevo o accettare modifiche che non avrei apportato. Tuttavia l'obiettivo primario, ossia il riconoscimento del titolo e dell'identità professionale degli educatori e dei pedagogisti è stato sempre salvaguardato. E questo era il cuore dell'obiettivo iniziale.

4. Le professionalità educative nella proposta di legge

Educatori non ci si improvvisa. Questo è l'obiettivo principale della proposta di legge, perché la scarsa preparazione produce comportamenti inadeguati e persino deleteri in tutti gli ambiti, educativi, sociali e sanitari dove è invece sempre più necessario un alto profilo professionale. Il testo, che si è arricchito del contributo di associazioni e di altri soggetti, offre una possibilità concreta di porre ordine ed equità nel riconoscimento delle figure professionali. Si tratta di un passo importantissimo per tutto il lavoro educativo: patrimonio che un Paese civile deve saper e voler preservare.

La professionalità educativa deve essere formata e ri-formata continuamente perché i repentini mutamenti sociali ed economici richiedono strategie sempre nuove nei servizi educativi, dove i settori e le competenze professionali tradizionali rischiano di diventare inadeguati e obsoleti di fronte alle trasformazioni dei bisogni e delle domande. Se è facile comprendere la necessità del cambiamento, più complesso è individuare le modifiche necessarie nei percorsi formativi degli educatori e le competenze idonee alla creazione di nuove politiche di welfare educativo.

Nuove competenze e nuove strategie, sottese dalla capacità di stare nel disagio (Canevaro, 1991) sono necessarie soprattutto di fronte alle nuove sfide della società sempre più violenta e indifferente, pervasa dalla solitudine, dove i ragazzi sono sempre connessi, ma sempre meno in relazione, dove al degrado economico si aggiunge quello sociale, relazionale, educativo, acuendo e cronicizzando le condizioni di marginalità ed esclusione sociale, abbandono scolastico precoce, assenza di opportunità culturali, ma anche sfruttamento minorile nel lavoro clandestino, reclutamento nelle bande della delinquenza organizzata, prostituzione minorile, violenza e

abuso sessuale ed altri fenomeni che richiedono interventi urgenti sui minorenni e sugli adulti, genitori, educatori e insegnanti in primis, iniziando dall'educazione dei sentimenti e dal contrasto all'analfabetismo emotivo.

La prospettiva non può che essere innanzitutto preventiva, ma occorre anche dare risposte alle emergenze che richiedono aiuto immediato. Oltre alle nuove competenze professionali è quindi necessario ripensare anche gli ambiti e l'organizzazione strutturale dei servizi dove la crisi economica rende sempre più difficili risposte efficaci da parte degli enti locali, delle cooperative sociali e delle associazioni che lavorano in prospettiva educativa nei diversi settori. Da qui la necessità di servizi integrati, con il coinvolgimento di pubblico, privato sociale e terzo settore rivolti alle famiglie e ai contesti territoriali per incrementare le reti del tessuto solidaristico, spezzare l'omertà, scuotere l'indifferenza e la chiusura, diffondere la cultura della responsabilità.

L'obiettivo prioritario è innescare circuiti virtuosi nei percorsi di aiuto e di assistenza, attraverso azioni di affiancamento, di interscambio, di promozione delle risorse (spesso non riconosciute) presenti in ogni persona. Ed è proprio qui che si colloca il ruolo decisivo dell'educatore, come figura professionale capace di cogliere le potenzialità dove sono presenti e di suscitare legami (Iori-Mortari, 2005; Iori-Rampazi, 2008). Dagli anziani ai minori, dai disabili agli immigrati, il welfare educativo può rappresentare una risposta alle trasformazioni della società odierna attraverso competenze "di confine" (Orefice, 2011), proprio dove i confini sono sempre più "smarginati".

Gli aspetti qualificanti della proposta di legge sono identificabili in alcuni punti.

- a) Per la prima volta in Italia si mette ordine alla giungla normativa attuale, dopo 20 anni di sostanziale vuoto legislativo e norme complesse, a volte confuse, che comprendono anche grovigli, ingiustizie e disparità. Oggi infatti nelle professioni educative non solo sono compresenti laureati che provengono da due diverse facoltà universitarie (Scienze della Formazione e Medicina), ma ci sono anche educatori non laureati o senza titolo che lavorano da decenni (proprio perché non era richiesto un titolo specifico al momento del loro inserimento lavorativo). Molti di loro hanno certamente acquisito esperienza e competenza, spesso attraverso una formazione in servizio di buon livello, e hanno contribuito in tutti questi anni allo sviluppo dei servizi territoriali. Per chi già esercita senza titolo sono previste ovviamente norme transitorie, ma si stabilisce che la laurea triennale nella Classe L/19 che prepara educatori e formatori sarà obbligatoria per poter esercitare tale professione, dal momento di entrata in vigore della legge.

- b) Tra gli obiettivi prioritari, nella valorizzazione delle professioni di educatore e di pedagogo, c'è la volontà di far uscire dall'ombra un lavoro prezioso, purtroppo spesso relegato ai margini e non sufficientemente apprezzato. Ciò significa sancire il principio che l'attività educativa è basata su fondamenti scientifici e che educatori e pedagogisti sono provvisti di competenze specifiche. Ciò è particolarmente rilevante poiché si tratta di una categoria di circa 150 mila operatori che rappresentano una galassia variegata e fragile, normata da disposizioni difformi sul territorio nazionale, caratterizzata da una eterogeneità di titoli e presente in molti ambiti lavorativi (negli asili, nelle case-famiglia, ma anche nelle carceri, e nelle strutture per l'assistenza di anziani o disabili, nei servizi per la tossicodipendenza o per gli immigrati, nelle attività ludiche, animative, nelle comunità territoriali così come nella formazione aziendale e nell'inserimento lavorativo).
- c) Questa legge riconosce alle professioni educative una dignità scientifica e professionale che porterà ad un decisivo miglioramento della qualità dei servizi. Implementare il welfare educativo e la cura educativa a tutti i livelli significa conferire un ruolo sempre più essenziale all'inclusione e tutela dei soggetti svantaggiati, alla prevenzione del disagio, alla crescita educativa in ambito familiare e della genitorialità, favorendo l'autorealizzazione e la promozione del benessere.
- d) La legge, inoltre, permetterà di ampliare gli sbocchi occupazionali indicando in modo chiaro i servizi, le organizzazioni e gli istituti dove poter esercitare l'attività professionale di educatore e di pedagogo, prevedendo il riconoscimento del titolo a livello europeo attraverso le conoscenze richieste dal Qeq (Quadro europeo delle qualificazioni professionali).

L'Educatore rientra nel livello di conoscenze, competenze e abilità e opera nelle aree di professionalità del *6° livello del Quadro Europeo delle Qualificazioni (QEQ)*, secondo la referenziazione nazionale delle qualificazioni all'*European Qualification Frameworks* da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, Dipartimento delle Politiche Europee, ISFOL.

Secondo le medesime normative e referenziazioni, il Pedagogo rientra nel livello di conoscenze, competenze e abilità e opera nelle aree di professionalità del *7° livello del Quadro Europeo delle Qualificazioni (QEQ)*.

L'Italia si adegua così al resto dei Paesi europei.

4. Formazione universitaria e ambiti di lavoro

Il titolo di *Educatore socio-pedagogico* è rilasciato unicamente al termine del Corso di laurea triennale della Classi di laurea L/19 (ex Classe 18) *Scienze dell'educazione e della formazione*. Il possesso del titolo costituisce requisito obbligatorio per lo svolgimento, in qualunque forma ed ambito, del lavoro educativo. In specifico l'*Educatore socio-pedagogico* si occupa di programmazione, attuazione, gestione, valutazione delle azioni educative e formative dei servizi e dei sistemi pubblici e privati di educazione e formazione. Concorre inoltre alla progettazione dei suddetti servizi e sistemi e di azioni educative rivolte ai singoli soggetti. L'Educatore è in possesso di conoscenze e competenze nelle discipline pedagogiche, metodologiche, didattiche, filosofiche, sociologiche e psicologiche e svolge le attività educative e formative quali: programmare, realizzare e valutare interventi e funzioni di accompagnamento educativo e formativo diretti alla persona negli ambiti e servizi pubblici e privati educativi e socio-educativi. La preparazione accademica rende inoltre gli Educatori capaci di accompagnare e facilitare i processi di apprendimento in contesti di educazione permanente, di formazione professionale, di inserimento lavorativo. L'educatore coopera alla definizione delle politiche formative nei servizi in cui svolge attività, oltre che alla pianificazione e gestione di servizi di rete nel territorio. Infine collabora all'attuazione dei sistemi integrati per la gestione e la valorizzazione delle risorse umane e lo sviluppo di competenze (Iori, 2015).

Il titolo di *Pedagogista* è rilasciato al termine delle Classi di laurea magistrale LM 50 (ex 56/S), *Programmazione e gestione dei servizi educativi*, LM 57 (ex 65/S), *Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua*, LM 85 (ex 87/S) *Scienze pedagogiche*, LM 93 (*Teorie e metodologie dell'e-learning e delle media education*). In specifico il Pedagogista è in possesso di conoscenze e competenze nelle discipline pedagogiche, metodologiche, didattiche, filosofiche, sociologiche e psicologiche e svolge le seguenti attività pedagogiche: progettazione, programmazione, organizzazione, coordinamento, gestione, monitoraggio, valutazione, consulenza e supervisione della qualità pedagogica dei servizi e dei sistemi pubblici e privati di educazione e formazione, essendo in possesso di conoscenze e competenze nelle discipline pedagogiche, metodologiche, didattiche, filosofiche, sociologiche e psicologiche per svolge le attività pedagogiche di progettazione, programmazione, organizzazione, coordinamento, gestione, monitoraggio, valutazione, consulenza e supervisione della qualità pedagogica dei servizi e dei sistemi pubblici e privati di educazione e formazione. Si occupa inoltre di azioni pedagogiche rivolte ai singoli soggetti in

quanto progetta, realizza e valuta interventi e trattamenti educativi e formativi diretti alla persona negli ambiti e servizi individuati dalla presente Legge, effettua ricognizione, rilevazione, analisi, interpretazione e valutazione funzionale di tipo pedagogico e collabora al lavoro delle équipes plurispecialistiche; programma, progetta, coordina, gestisce e valuta piani di formazione permanente, professionale e manageriale; realizza interventi di orientamento pedagogico e di *lifelong guidance* oltre che di consulenza, bilancio di competenze e inserimento lavorativo; coopera alla definizione delle politiche formative; offre consulenza per la pianificazione e gestione di servizi di rete nel territorio; offre consulenza per l'attuazione dei sistemi integrati per la gestione e la valorizzazione delle risorse umane e lo sviluppo di competenze; coordina servizi educativi e formativi territoriali.

Per quanto riguarda il titolo di *Educatore socio-sanitario*, il decreto ministeriale 2 aprile 2001 "Determinazione delle classi delle lauree universitarie delle professioni sanitarie", che individua 22 figure, inserisce l'educatore professionale all'interno della classe 2 "classe delle lauree nelle professioni sanitarie della riabilitazione", con riferimento al profilo definito con il decreto del Ministero della sanità 8 ottobre 1998, n. 520 "Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale". Tale decreto istituiva la figura e il relativo profilo professionale stabilendo altresì che le università provvedessero alla formazione attraverso la Facoltà di Medicina e Chirurgia in collegamento con le Facoltà di Psicologia, Sociologia e Scienze dell'Educazione. Il DDL S. 2443 ora in discussione al Senato prevede che l'educatore professionale (SNT/2) sia denominato "Educatore professionale socio-sanitario" e che il suo ambito occupazionale sia quello definito dal DM 520/1998.

Il DDL S. 2443 prevede inoltre che le professioni di Educatore professionale socio-pedagogico, Educatore professionale socio-sanitario e Pedagogista rientrino fra quelle non organizzate in albi, ordini o collegi. I relativi titoli sono registrati, in rapporto alla classificazione del QEQ, negli elenchi e banche dati degli enti e organismi nazionali e regionali deputati alla classificazione, declaratoria, accreditamento delle professioni, nonché nel repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13.

L'accesso al lavoro delle figure professionali sopra indicate sarà definito in conformità all'attivazione di specifici codici professionali, unificando nomenclatura e classificazione delle professioni del CNEL, ISFOL, ISTAT, Ministeri, Regioni ed altri organismi autorizzati, a cui dovranno attenersi anche gli Organismi di accreditamento e certificazione della quali-

tà, nonché le Associazioni professionali e i singoli professionisti che esercitano in qualsiasi forma la professione conformemente a quanto previsto dalla Legge 14 gennaio 2013 n. 4.

L'Educatore (entrambe le lauree) e il Pedagogista sono quindi differenziabili per i livelli di competenze e di azione. Nello specifico l'Educatore è un professionista di livello *intermedio* (6° livello QEQ) che svolge funzioni intellettuali, con propria autonomia scientifica e propria responsabilità professionale, che si avvale di strumenti conoscitivi specifici di ordine teorico e metodologico, in funzione di intervento e di valutazione educativa, indirizzata alla persona e ai gruppi, in vari contesti educativi e formativi, per tutto il corso della vita, nonché attività didattica, di ricerca e di sperimentazione. Il Pedagogista è un professionista di livello *apicale* (7° livello QEQ) che svolge funzioni intellettuali, con propria autonomia scientifica e propria responsabilità deontologica, attraverso l'uso di strumenti conoscitivi specifici di ordine teorico e metodologico in funzione di intervento e valutazione pedagogica, indirizzati alla persona e ai gruppi, in vari contesti educativi e formativi, per tutto il corso della vita, nonché attività didattica, di ricerca e di sperimentazione.

Il titolo avrà quindi d'ora in poi valore europeo poiché corrisponde ai requisiti basilari delle conoscenze richieste dal QEQ (Quadro europeo delle qualificazioni professionali).

Gli *ambiti* degli sbocchi occupazionali sono definiti sulla base dei due diversi percorsi formativi:

- gli Educatori Professionali Socio-Sanitari (Snt/2) potranno lavorare in ambito sanitario e socio-sanitario,
- gli Educatori Professionali Socio-Pedagogici (L/19) potranno lavorare in ambito educativo e socio-educativo e anche nel socio sanitario (limitatamente alle attività educative).

La legge non modifica la normativa vigente relativa ai laureati SNT-2 provenienti dalla Facoltà di Medicina, tranne per la denominazione del titolo. Mentre indica (a fronte di una mancante normativa) che l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti:

- a) educativo e formativo;
- b) scolastico;
- c) socio-sanitario e della salute, limitatamente agli aspetti socio-educativi;
- d) socio-assistenziale;
- e) della genitorialità e della famiglia;

- f) culturale;
- g) giudiziario;
- h) ambientale;
- i) sportivo e motorio;
- l) dell'integrazione e della cooperazione internazionale.

Mentre le diverse tipologie di servizi e le diverse istituzioni o organizzazioni – specificando che possono essere pubbliche o private, anche non accreditate, o del terzo settore – nelle quali i professionisti potranno operare sono le seguenti:

- a) servizi educativi per lo sviluppo della persona e della comunità territoriale;
- b) servizi educativi per bambini da 0 a 3 anni*;
- c) servizi extrascolastici per l'infanzia;
- d) servizi educativi nelle istituzioni scolastiche; servizi extrascolastici per l'inclusione e la prevenzione del disagio e della dispersione scolastica;
- e) servizi per la genitorialità e la famiglia; servizi educativi per le pari opportunità; servizi di consulenza tecnica d'ufficio in particolare nell'ambito familiare;
- f) servizi educativi di promozione del benessere e della salute, con riguardo agli aspetti educativi; servizi per il recupero e l'integrazione;
- g) servizi di educazione formale e non formale per gli adulti;
- h) servizi per anziani e servizi geriatrici;
- i) servizi educativi, ludici, artistico-espressivi, sportivi, dell'animazione e del tempo libero dalla prima infanzia all'età adulta;
- l) servizi per l'integrazione degli immigrati e dei rifugiati e per la formazione interculturale; servizi per lo sviluppo della cooperazione internazionale;
- m) servizi educativi nel sistema penitenziario e di risocializzazione dei detenuti; servizi di assistenza ai minori coinvolti nel circuito giudiziario e penitenziario;
- n) servizi di educazione ambientale; servizi per la conoscenza, la salvaguardia e la valorizzazione del patrimonio dei beni culturali;

** Questo dovrà necessariamente essere modificato al Senato in seguito all'approvazione, avvenuta nel frattempo, del Decreto legislativo 65 del 13 aprile 2017 (entrato in vigore il 31 maggio 2017) "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni, a norma dell'art. 2, commi 180, 181, lettera e) della legge 13 luglio 2015 n. 107.*

- o) servizi educativi nel campo dell'informazione, comunicazione, multi-medialità, promozione culturale e della lettura;
- p) servizi educativi nei contesti lavorativi, nei servizi di formazione, collocamento, consulenza, orientamento e bilancio delle competenze; servizi per l'aggiornamento e per la formazione di educatori e di pedagogisti.

Infine sono previste norme transitorie per il passaggio dalla situazione attuale a quella che sarà a regime con l'obbligo del titolo. La legge non ha valore retroattivo: chi è stato assunto con un titolo che aveva valore al momento dell'assunzione conserverà il diritto a continuare a svolgere il suo lavoro e non potrà essere retrocesso di livello né rimosso di ambito. Non potrà avvalersi però del titolo di "Educatore socio-pedagogico". Sono previste inoltre equiparazioni o un percorso privilegiato di 60 cfu presso le Università (anche on-line) per conseguire tale titolo, a chi già lavora senza titolo, riconoscendo il lavoro svolto come credito formativo. Si tratta di un'opportunità, non di un obbligo.

5. Verso Itaca

L'Odissea iniziata nell'ottobre 2014 non sapeva che avrebbe toccato la terra dei Ciclopi, l'isola di Eolo, i Lestrigoni che avrebbero distrutto tutte le navi, più di una maga Circe, la discesa all'Ade, e alcune Sirene fino al passaggio tra Scilla e Cariddi in aula, dove solo la mattina dell'approvazione arrivò il parere positivo della Commissione Bilancio.

Oggi ci troviamo nell'isola di Ogigia, in sosta al Senato e stiamo salpando per l'isola dei Feaci dove speriamo di trovare Alcinoò che ci offra le navi per il ritorno ad Itaca.

Questa l'Odissea parlamentare. Nella speranza di giungere ad Itaca entro la fine di questa legislatura, voglio concludere affermando che questa proposta di legge è stata per me un dovere scientifico e politico verso gli studenti delle facoltà e dipartimenti di Scienze della Formazione che da tanti anni attendono il legittimo riconoscimento delle competenze professionali in loro possesso. Voglio aggiungere che il merito della navigazione parlamentare è il risultato di un lavoro svolto con il concorso della Siped, società scientifica a cui io stessa aderisco, presieduta dalla prof.ssa Olivieri (e in particolare del gruppo di lavoro sulle professioni educative condotto dal prof. Crispiani e dalla prof.ssa Calaprice), oltre che del prof. Orefice che, per primo, mi ha suggerito di mettere a tema questa proposta di legge. Il valore aggiunto è, infine, il lavoro svolto dalla collega Santerini in

qualità di relatrice. Insomma si tratta di un percorso che ha potuto contare sul contributo di molti e a tutti sono grata perché, senza il lavoro svolto da tutti i colleghi Siped, non avrebbe visto la luce.

Sono grata inoltre al sostegno che, fin dall'inizio, è pervenuto dalle associazioni degli educatori e dei pedagogisti che mi hanno rafforzato nella convinzione che l'obiettivo fosse davvero atteso, necessario e importante per i futuri destini professionali del settore. Senza le sinergie attivate, non potremmo ora parlare di questo percorso legislativo che speriamo porti i frutti, ma che è stato anche occasione di tanti dibattiti, incontri, convegni, iniziative culturali che hanno contribuito comunque a far crescere la consapevolezza pedagogica e a diffondere il ruolo importante che l'agire educativo e la riflessione su quell'agire svolgono. E proprio per questo devono essere espressione della scientificità pedagogica e non dell'improvvisazione.

Bibliografia

- Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET.
- Canevaro A. (1991). *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*. Roma: Carocci.
- Gatti R. (2009). *L'educatore sociale. Tra progetto e valutazione*. Roma: Carocci.
- Iori V. (2015). Identità professionale dell'educatore e del pedagogista: riferimenti normativi. *Civitas educationis*, IV, 1, pp. 51-65.
- Iori V., Mortari L. (a cura di) (2005). *Per una città solidale. Le risorse informali nel lavoro sociale*. Milano: Unicopli.
- Iori V., Rampazi M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Orefice P. (2011). *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano: Bruno Mondadori.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (a cura di) (2011). *Le professioni educative e formative. Dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: CEDAM.
- Tramma S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Educational and pedagogic professions:
birth, development and legal recognition.
What is the role of pedagogical research?

*Le professioni di educatore e pedagogista:
nascita, sviluppo e riconoscimento giuridico
E la ricerca pedagogica?*

Silvana Calaprice

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Bari

abstract

The growing social demand for education and training, coming from an increasingly complex social reality, has long led civil society to require professionals, not just teachers, to tackle other educational issues, including emergencies. Education professionals – albeit competent, rooted in all social settings and supported by specific university education – still lack the legal and social recognition needed to prevent their action from being replaceable by educational surrogates. The law of 14 January 2013, No. 4, Provisions concerning un-organized professions and professional associations, legislative decree 2656, Discipline of the profession of educator and pedagogist (currently in parliament as No. 2443), and the approval of the legislative decree of April 13, 2017 No. 65, An integrated education and training system for children and young children aged from birth up to six years (representing the most innovative and qualifying part of Law 107, that of the 'Good School'), have opened up important paths towards such recognition.

Keyword: *educators, pedagogists, legal recognition, pedagogical epistemology, educational research*

L'ampliamento della domanda sociale di educazione e formazione proveniente da una realtà sociale sempre più complessa ha portato da tempo la società civile a richiedere professionisti, non solo insegnanti, in grado di fronteggiare i problemi educativi altri, comprese le emergenze. Professionisti dell'educazione la cui azione, pur competente e radicata in tutti i contesti sociali e supportata da una formazione universitaria specifica, ancora oggi manca di quel riconoscimento giuridico e sociale necessario a rendere la loro azione non sostituibile da surrogati educativi. La legge del 14 gennaio 2013 n. 4. Disposizioni in materia di professioni non organizzate e le associazioni professionali, la proposta di legge 2656. Disciplina della professione di educatore e pedagogista (oggi al senato con il n. 2443) e l'approvazione del Decreto legislativo del 13 aprile 2017 n. 65. Il sistema integrato di educazione e istruzione per i bambini e le bambine di età compresa dalla nascita fino a 6 anni (che rappresenta la parte più innovativa e qualificante della legge 107 cioè sulla Buona Scuola), hanno aperto strade importanti per tale riconoscimento.

Parole chiave: educatori, pedagogisti, riconoscimento giuridico, epistemologia pedagogica, ricerca educativa

Educational and pedagogic professions: birth, development and legal recognition. What is the role of pedagogical research?

1. The renewed interpretations of pedagogy

In order to grasp the meaning and value that today occupy the work of educators and pedagogists, it is necessary to start from an understanding of what constitutes education for man and what role it plays in pedagogy.

The starting point is that the history of man is also the history of education.

There is no 'education' in itself in an educational hyperuranium, but an education that can be and indeed is given numerous definitions. The only universally accepted certainty is that it is a process and a product; it connects to culture and is realized throughout life (Macchietti, 1998; Vico, 1995).

In social representation, the generic name of 'education' is used to mean the gigantic complex of activities with which those who have already reached a certain maturity seek to make possible and foster the same achievement to those who are still relatively immature. Broadly speaking, in this perspective, raising, training, educating, teaching and training are all activities whose more or less circumscribed goals fall within the broader scope of the educational process, i.e. that fall within the term 'education' (Calaprice, 2005; Laeng, 1992; Laporta, 1986, 1998).

Given this genericity, it is not difficult to find many common discourses around this concept that do not allow for rigour but only approximation and fluctuation, and thus interpretations are not always scientifically grounded.

Therefore, in order to be able to talk about education today, it is important to start from the fact that education always takes place *hic et nunc*: it is the time and place that always make man an educator in any situation. This means that his journey takes place not according to an ideal itinerary, a pattern to which everyone always adjusts, but starting from the conditions in which each one starts and with which each one actually comes to concretely confront (Calaprice, 2005; d'Arcais, 1987; Bruner, 1984).

For this reason pedagogy, the only science of education and training,

today faces a turning point: either to deal with the evolution of society, with new ways of thinking, with the needs of the new knowledge market, with the newest ever-advancing technologies and trying to put men and women in control of the changes that quickly envelop and shatter; or ignore all this and accept slowly seeing its ethical-socio-cultural influence erode, that which so greatly characterized other historical epochs.

The problematic node that today has to animate pedagogical research, besides the *why* and *nature*, must define *how* it should deal with all this.

The *why* and *nature* arise from the epistemological identity of pedagogy, that is, from its being a practical-descriptive science on one hand, as it reflects on action, and a practical-prescriptive science on the other hand, as the science of action (Calaprice, 2005).

A practical-descriptive science (practice), as it processes its reflections based on practice, from the phenomena it analyses and interprets. A science with a practical knowledge interest (Habermas, 1973) in the sense that it is aimed at acquiring knowledge oriented towards providing reasons, motivations and improved learning perspectives (Nanni, 1990). A science that is built on professional practice, such as that of educators, pedagogists, teachers and trainers, in the specificity of formal, informal and non-formal education and their internal differences.

A practical-prescriptive science (theory) as it is meant to give directions of meaning, prescriptions more or less binding on the choice of goals and the most appropriate ways to achieve them. Requirements, however, that aim to provide reasons and criteria to design and operate rather than rigid and binding schemes to imitate. Not a pre-dated, self-referential theory, but a reality for practice, one which comes from practice, that is, from the concrete reality which is the person who in every historical moment and existential situation is called upon to combine and conquer his own identity in the relationship differently (here is the fruitfulness of Ricoeur's ipse / idem relationship, [1986]). In fact, today's difficulty does not go unnoticed by anyone, even in the broader possibilities of thinking about personal identity in the massive and virtual technology. A theory, therefore, is understood not as an abstract approach to problems, educational facts, but as an interpretation, a mode, attaining to reality. To do this today, the various contributions from other disciplines such as philosophy of education, psychology, sociology, anthropology have to critically converge, to cite Dewey (1980), "as interdisciplinary or synthesis knowledge". For deep down, one knows that if correctly taught, one never forgets the unity and uniqueness of a subject.

The *why* and the *how* arise from the knowledge offered by educational practice and possibly also from the areas offered by the other human sci-

ences and disciplines involved. A practice that is increasingly faced with urgency is that of educational emergencies, and because it is the science of synthesis for the unity of the subject, it is up to her to face. If the current society is one that, as Morin says (2001), seems to be pushing for the propulsion of four unleashed cultural motors (science, technology, industry and profit), this is complex, problematic and even lacking in regard to educational and generational training (Bocchi, Cerruti, 2004) as it is characterized by a not easily decipherable cultural framework, increasingly oscillating between futuristic accelerations and tribal regression. For this reason, the present society has also altered the life of man and his relationship with time and space, and therefore also with work. The human action of Weberian memory (Weber, 1992) has now become hampered with social action: in fact, human action today appears more and more bereft of meaning and less oriented to other subjects in term of cause and effect, as it is fundamentally narcissistic and self-referential. Thus, the present society has replaced the centrality of the person with the centrality of the object, deploying increasingly dehumanizing processes (De Santis, 2000; Bruner, 1988; Mencarelli, 1986).

And that is what educators and pedagogists now face. They have been trying to respond to these changes by finding the way for the social, educational and training complexity to take on new responsibilities to help the person to live up to the challenges of precariousness, diversity, multiplicity of experiences and knowledge, and to develop the ability to organize knowledge, to move in network contexts and to break down barriers. They have intervened heuristically by searching for relationships and interaction between each phenomenon, its context and reciprocal relations (Chiosso, 2002; Serres, 2002).

Educators and pedagogists have greeted and responded responsibly to the new educational needs, guaranteeing the survival of the *human* and the *social*. In other words, through their professional work they have specified the kind of relationship between the *fact* (education) and the *reflection on the subject* (pedagogy), that is, the specific relationship that must lie between theory and practice. By abandoning this radical dualism, they replaced the logic of the *aut-aut* with that of the *et-et* by elaborating a synthesis between theory and practice.

In fact, as M. Laeng (Laeng, Ballanti, 2000) teaches, pedagogy is always in tension between theory and practice, and such tension, adds O. Cian (1996), can only be conceptually and artificially distributed in order to distinguish the plans and the differences, but you can never delete the report and add the synthesis.

2. Advent, development and training of educational professions

Confirmation of how such professionals slowly re-orientated their pedagogical epistemology can be acquired precisely from the ways in which they configured and developed the educational professions, including those related to teaching (Calaprice, 2011).

In fact, these began to shape when social and political claims during the 1960s and the start of the school reform in the 1970s highlighted the need for educational requirements beyond school contexts. Therefore, entities such as UNLA, the HUMANITARIAN Society, the Civic Cooperation Movement, the Cultural Service Centres, the ENAOLI, the Ministry of Grace and Justice, FIRAS (a private body) and the social centres that came into being after the war sought to satisfy them through a bid. Extracurricular education was designed to foster the development of adult education and local communities (Laporta, 1989). Thus, even though at the beginning of the seventies, the school still retained all the social and political burden of the education of younger generations, it was during this period that mention was first made of permanent education and the need to go beyond the notion of the school. Education, to think of something more complex, unitary and global, encompasses the subject and its community, the school and its complex of belonging, the family and the neighbourhood.

This idea, coupled with the decentralization of state powers, the birth of the regions (1970), the formation of new local socio-educational health units, mountain communities, school districts, administrative districts etc. highlighted the need to:

- help to experiment with new methods and approaches to local communities;
- define and train new professional profiles of local educators in response to emerging social and health-related educational issues (drugs, deviancy, handicaps, etc.);
- reallocate school education itself;
- attempt the global approach to local communities in order to involve them in a participatory approach to self-education.

Following the decentralization of state powers, local authorities, between the seventies and eighties, with wild insertions and no programming, were assigned educators and / or operators from the dissolution of many of these private entities or the transferral of others (IPAB, ECA) or from lay secular or religious volunteer situations in the 1960s, with oper-

ational frameworks unrelated to contractual logic. They were thus forced to engage them according to the socio-pedagogic interventions promoted and implemented in a differentiated way and with different professional denominations: educator, social-educational animator, rehab supervisor and others. All this without them being adequately trained.

In order to overcome such wild settlements, the 1980s saw the regeneration of regions in the reorganization of socio-educated and socio-sanitary services as a correction and the need to rethink the training of its operators. In fact, with regard to this latter aspect, there was no common prior education on the subject of education and only a few particular realities (the Faculty of Magisterium of the University of Rome, which had set up a special school for community educators, SFEC and the Magisterium 'Maria Assunta', again in Rome, LUMSA) presented a suitable three-year formative training.

None of the titles issued by the various educational establishments, however, had legal value, although they were usable for public competitions. Thus, in 1982, the DPR 162 which ordered the "reorganization of schools for special purposes, specialization schools and refresher courses" was the first to start such reorganization by attributing to the university all post-secondary education, and it was only in 1989 that the National University Council (CUN) at the meeting of 30th October 1989 with resolution No. 1222 stipulates both the new order of university schools, specially designed for professional educators (LUMSA and SPEC), and the degree course in education sciences.

The educational offering of the Department of Education Sciences today is the result of the cultural, social, political and institutional change that began in 1990 with the new University Orders (Ruberti 341/90), which:

- transformed the only Bachelor's Degree in Pedagogy into a four-year degree in Education Science (1992-93) tab. XV, by dividing it into two biennials (basic and specialist) with three target areas (secondary school teachers, extracurricular professional educators and experts in training processes);
- required a greater link between the system of training and the profession system.

During this course, however, law 520/98 was introduced, approved by the Ministry of Health (commonly known as the Bindi Law), which in order to place an order among professional healthcare professionals, also ruled that the Faculty of Medicine was the only one able to train profes-

sional educators over a three-year degree course. There were the only ones able to work in healthcare. This automatically created problems for graduates of the Faculty of Education Sciences (today the Department of Education Sciences) depriving them both of the 'professional' title close to the denominator of the educator and of the possibility of participating in public competitions issued by the health authorities and other bodies.

For this, when in 1999-2000 the D.M. 509 required the reorganization of the degree programs in 3 + 2 years, that is when:

- the four-year courses were transformed into three-year degrees (Table 18), still maintaining the offer of three fields of specialization;
- specialist degrees were activated +2 (56/S 87/S, 65/S);
- its training mission was redefined and rededicated in the light of the Bologna Agreement.

Despite the many organizational difficulties faced by the Faculty of Education, thanks to their ongoing research into synergy with the educational and training needs expressed by a constantly transforming society, they sought to ensure didactics suitable both for a training offer of high quality (Demetrio 1988, Scurati 1980) and for a professional figure, such as that of the professional non-dictator, but with a tendency towards clear and competent social formation. This was further defined when in 2004 law 270, following indications of the European Community:

- transformed universities of knowledge into 'universities of expertise';
- replaced the previous degrees;
- transformed tab. 18 into class L.19 (three years long) to train educators;
- transformed LM-50 (Education and Management of Educational Services) into Class LM-85 (Pedagogical Sciences), Class LM-57 (Adult Education and Continuing Education Sciences), Class LM-93 (Theories and Methodologies of e-learning and media education), which train pedagogues.

A training offer that focused more and more competently on:

- orientation for social and work integration;
- the efficiency-effectiveness of organizational models;
- a redefinition of curricula to make them qualitatively more valid and competence-focused.

In fact, the European Council in Lisbon in March 2000, identifying knowledge and innovation as one of the key strategic guidelines for achieving greater social cohesion and sustainable economic growth created by new and better jobs, indicated education and training as the foundations of this process. Then in March 2002, in Barcelona, the Council approved the *Education and Training 2010 Work Programme*, and in May 2009, with *Education and Training 2020*, established a solid framework for European cooperation in education and training, on the basis of common objectives. At the same time, in 2003, again in this direction, in support of lifelong learning, European policy makers urged for the elaboration of a 'European Qualifications Framework' (hereinafter referred to as the QEQ) with the aim of making education and training systems more and more integrated and transparent, which would be a point of common reference for the recognition and transferability of competences and an open and flexible tool for strengthening links between national and sectorial frameworks. Thus, Directive 2005/36 / EC of the European Parliament on the professions and the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications began a political and institutional acceleration for member states, requesting the adoption of appropriate adaptation measures of national rules regulating access to and the pursuit of professions.

Unfortunately, legal decree 270 on Graduates of the Education Sciences Departments, having no legislative regulation at a national level, created problems:

- for Educators (with a Bachelor Degree), as they were excluded from competitions issued by regions, provinces and municipalities, and replaced by Professional Educators who had graduated from the faculty of medicine,
- for the Pedagogist (master's degree and/or four-year degree), a professional figure for years now that, having no professional record, has been found and is still often overwhelmed by the roles and functions of other professional figures with a background such as that of the psychologist.

It should be noted, however, that even in the absence of a national framework law on these professions, this has not prevented regional welfare systems from qualifying services and social interventions, providing functional and professional operating standards that can guarantee uniform levels of performance, especially in the wake of Law 328, 2000 and under Title V of the Constitution.

What is the situation today?

Based on these changes and on the basis of the strategies and policies of economic, social and professional development urged by the European Commission (http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/italia/index_it.htm), also in Italy it became crucial to pay attention to the new educational professions and to the new research lines in this field, which in the meantime were being specified. Thus, in 2006, the national network – called SIPED (Italian Society of Pedagogy) – was established for educational and training professions, presenting the state of the art of such professions in Italy, through sharing processes and synergies with professional category associations, and together with the results of the national research study PRIN “for the recognition of educational and training professions in the European context: which professions, with which pedagogical profile and related training, and for which job” implemented from 2008 to 2011a. It also outlined the many open lines of research regarding three interconnected focal points for the recognition of the professional education and training chain: training, access to the profession and legal recognition.

From this moment on, political attention, thanks also to the presence of two pedagogical colleagues, Vanna Iori and Milena Santerini in Parliament, made it possible to turn the spotlight on the issue.

What is the state of the art and what actions may now be taken?

3. First Acknowledgments: Law 4/2013, Bill 2656 (Senate 2443) with First Signatory Hon. Vanna Iori, D.L. 65/2017 on nursery schools

The state of the art on the legal situation today of educational and pedagogical professions gives us hope to overcome those gaps (see Decree 520/98) that PRIN research highlighted that to date have hindered the affirmation of identity.

Indeed, the Law of 14 January 2013, No. 4, “Dispositions in the field of unstructured professions and professional associations” and bill 2656, “Discipline of the professions of educators and pedagogues” presented on 7 October 2014 and having been previously signed by Senator Vanna Iori, the approval of the Legislative Decree of April 13, 2017 No. 65 “The integrated education and training system for children over six” opened up major inroads for the legal recognition of such professionals.

Three cornerstones of the law of January 14, 2013, No. 4 are associations, forms of aggregation and certification. Of course, the most important aspect is that within the Italian system the ‘second pillar’ of a profes-

sional order was finally created, which, in addition to the ‘orders’, includes ‘professional associations’, i.e. private subjects who have the task to promote and enhance the skills of professionals who voluntarily adhere to it. For this reason, the law also opened up the possibility of regulation for educational professions as it recognizes and governs a second path for professions left out of the professional orders or colleges, and adapts to the European Directive on Competition and Freedom of Movement in Europe (Art. 1): training, professional work and services to the population, thus completing the rules of access to professions in Italy after graduation (Calaprice, 2016b).

Indeed, all new legislation revolves around ‘professional associations’ that have the task of enhancing the skills of associates, spreading compliance with deontological rules, favouring the choice and protection of users, and complying with competition rules. Professional associations are, in other words, conceived as the ‘guarantors’ of the associates’ competence according to virtuous competition of Anglo-Saxon inspiration, in which numerous and authoritative associative bodies operate and to which professionals can adhere voluntarily.

Another important aspect is the attention that this law provides to “quality standards and innovative professional qualifications” (Articles 6 and 9), which provide for the establishment of conformity certification bodies accredited by ACCREDIA¹ and who may, at the request of the individual professional (even a non-member of the association), issue the certificate of conformity to the UNI technical standard defined for the single profession². Now perhaps the most difficult goal for all stakeholders is yet to be pursued: to verify that the ‘self-regulatory’ quality path of the professional association worldwide is implemented with fairness. Attention is therefore shifted from the legislative sphere to the ground of applying the rules. In this field, pedagogical research can and must be renewed through the implementation of an ongoing dialogue with the world of professions.

With regard to bill 2656, unified with proposal 3247, and first signed by Hon. Binetti, referring to and integrating the figure of the socio-health

1 ACCREDIA is the only recognized organization in Italy to certify that certification and inspection bodies have the skills to evaluate the conformity of products, processes and systems with reference standards.

2 The UNI (Italian Standardization Body) is the Italian Certification Body and is the body responsible for preparing technical standard manuals for certification and quality certification.

professional educator (today both in the Senate as bill No. 243), if approved, it will represent the answer to all the criticalities that the PRIN research on educational professions outlined. It in fact has a profile shared largely by all relevant stakeholders, professional associations and universities for research purposes, training of chain professionals and job placement. In fact, this proposal classifies these professionals as identities (socio-pedagogical educators and pedagogists) for areas where they can carry out educational activities in terms of beneficiaries (childhood, adolescence, adulthood: individually, in family groups and peers), by dimensions or sectors of beneficiary experience (schools, social, welfare, health, environmental, cultural, motoring, labour, justice, human development, etc.), for university and postgraduate education, for European skill qualifications and for the exercise of the profession and for professional placement. The qualification of a pedagogist attributed as a result of the awarding of a Bachelor's Degree gives reason to competent professionalism is essential.

A proposal, therefore, that fully responds to European demands and that PRIN research already focused on and urged. In fact, the scientific foundations of the training of figures within the European structure of university cycles and the European marketability of professional figures require the profiles of education and training professionals (like all other professions recognized in the second European standards) to be recognized on the basis of the knowledge and skills articulated within the same professional family through training and professionalism: the coherence between competencies leaving the university and the skills that enter the workplace must be guaranteed by the university curricula built on job opportunities, 'work placement' and professional internships and on attestation for the profession. All these things are fully contemplated by the law.

The approval of DL 65/2017 partially anticipates this proposal and represents the most innovative and qualifying part of the law 107 and how such a system, also legally declaring the important educational and training function of nursery and education services for 0-6 years old, institutionally requires early childhood educator graduates in L-19 class to be competent to carry out this role (Calaprice, 2017).

All this serves to support what those graduate courses have already done for years in universities.

3. And now? Pedagogical research rolls up its sleeves

Some significant issues, concerning both figures and their skill profiles, their scope of intervention and the recognition of such professional figures by the national SIPED networks of recent years, thanks to Law No 4/2013 and DL 65, on the basis of what has been said so far, we might say are over, or will hopefully be resolved with bill 2656.

On 24 June 2016, through the Consultation of the Directors of the Department of Education Sciences and its President prof. COURSES National Coordination of Presidents / Coordinators of the C.CdL, the Educational and Pedagogical Institution was established (henceforth CONCLEP), and on the same date CONCLEP unanimously elected me as coordinator.

This coordination, together with the group of educational professions, also coordinated by me together with my colleague Crispiani, has been dealing with politics and research questions since then, i.e. the issues that remained open and on which institutional and associative actors still have to work.

One of the first goals to be achieved is to strive for a clear and shared definition of the *professional profiles* of educators and pedagogists, in terms of competences, related to ECTS and ECVET. Specifically, the aim is to implement an ECTS test system linked to the ECVET framework by structuring a working protocol between co-beneficiary partners and associated partners to define the profile in terms of professional skills, sharing profile validation methods through ISCED standards.

The expected outcome is a pilot action for the recognition and certification of skills profiles in ECTS and ECVET cadres (Calaprice, 2016 b). Also, in terms of results, regarding the bridge between the ECTS / ECVET cadres, it is necessary:

- to contribute to the innovation of regional systems of competence standards;
- to improve access to professional qualifications;
- to increase the coherence between training, the requirements of training, the paths of the labour market and career development;
- to increase the transparency of acquired skills in learning environments;
- to provide more opportunities for job placement and professional growth.

Along with the definition of international standards for the certification of their performance, it is necessary to arrive at professional areas in relation to a labour market constraints/opportunities system (*employability*) and to hypothesize a transposition at national (EU) and national level regulations (*validation and transfer of results*).

Of course, to achieve this first goal, it is necessary to start to know, compare and possibly combine study courses for national-level educational professions to offer a proposal that responds to a professional figure able to live up to national and European expectations (which the CON-CLEP research group is doing).

All this needs to be in line with the requirements of 270/04 and its indicators, without which the degree programmes may be risking being closed, namely:

- Respect of the criteria dictated by the ANVUR;
- Respect of his card (D.C.'s unique annual card);
- Compared to RAD (D.C. didactic implementation regulation).

The second aim is to determine, on the basis of European certification standards, the procedures for the provision of the professional services provided (on the basis of the professional profile outlined). While Law no. 4/2013 helped to give value to our unregulated professions through the valorisation of professional associations, then:

- much of the validity and recognition of our degree programmes may depend on how we coordinate with associations;
- it may also depend on the professional profile that we can build with them and recognize them;
- and how we can also restructure our courses based on their training demand.

It is a goal that requires a profound cultural change both by universities and by associations as it seeks to find a possible agreement both on the discipline of traineeships for access to the profession and on the discipline of a possible examination of enabling.

The third objective is to participate as SIPED under Article 9 of Law no. 4/2013 in the UNI table to help define the criteria for certification of compliance with the recognition of our professions.

References

- Bruner J.S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J.S. (1994). *Il significato dell'educazione*, trad. it., Roma: Armando.
- Calaprice S. (2005). *Pedagogia generale e Pedagogia sociale: nuove sfide per l'educazione*. Bari: Laterza.
- Calaprice S. (2007). *La formazione educante tra lavoro ed età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Bari: Laterza.
- Calaprice S. (2011). Domanda e offerta: la nascita delle professioni educative. In P. Orefice, A. Carullo, S. Calaprice (2011) (a cura di), *Le professioni educative e formative. Dalla domanda sociale alla risposta legislativa* (vol. 1, pp. 78-81). Padova: Cedam.
- Calaprice S. (2011). Le competenze nelle professioni educative e formative. Inquadramento generale. QEQ, ECVET e ECTS. In P. Orefice, A. Carullo, S. Calaprice (a cura di), *Le professioni educative e formative. Dalla domanda sociale alla risposta legislativa* (vol. 1, pp. 164-168). Padova: Cedam.
- Calaprice S. (2017). La ricerca pedagogica nel campo delle professioni educative. *Nuova Secondaria*, pp. 128-133.
- Calaprice S. (2016a). L'Educatore e il Pedagogista scolastico. *Formazione & Insegnamento*, vol. 3, pp. 321-333.
- Calaprice S. (2016b). Professioni educative e formative per il riconoscimento delle competenze in ambito nazionale, internazionale ed europeo. In: *La ricerca pedagogica in Italia* (pp. 181-190). Pisa: ETS.
- Calaprice S., Muschitiello A. (2010). Educatore, educatore professionale e pedagogista: affinità e differenze per il riconoscimento professionale. *LLL*, 6, pp. 19-28.
- Chiosso G. (2002). *Elementi di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Commissione Europea, *Europa 2020. Iniziative prioritarie per una crescita intelligente, sostenibile e solidale*, in *La strategia Europea 2020 in sintesi*, disponibile online: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/italia/index_it.htm.
- D'Arcais F. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- De Sanctis O. (2000). *Il significato dell'esperienza. Evoluzione della mente e cultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dewey J. (1980). *The sources of a Science of Education*; trad. it., *Le fonti di una Scienza dell'Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Habermas J. (1973). *Prassi politica e teoria critica della società*. Bologna: Il Mulino.
- Habermas J. (1986). *La semantica dell'azione*, trad. it. Milano: Jaca Book.

- Laeng M. (1992). *Nuovi lineamenti di pedagogia*. La Brescia: La Scuola.
- Laeng M., Ballanti G. (2000). *Pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Laporta R. (1989). Territorio, cultura, educazione. *Educazione Permanente*, 1.
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Macchietti S.S. (1998). *Appunti per una pedagogia della persona*. Roma: Bulzoni.
- Mencarelli M. (1986). *L'educazione della volontà*. Brescia: La Scuola.
- Nanni C. (1990). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*. Roma: LAS.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: Cedam.
- Orlando Cian D. (1996). Formazione ed educazione verso l'integrazione dei due saperi. *Studium Educationis*, 1.
- Ricour P. (1989). *Dal testo all'azione*, trad. it. Milano: Jaca Book.
- Serres M. (2002). *Prossimo venturo*. SWIF (Sito web filosofia italiana).
- Vico G.B. (1995). *I fini dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Weber M. (1992). *L'etica protestante e l'agire capitalistico*, trad. it., Milano: Il Saggiatore.

0
P
i

Una legge per dare nuova dignità a educatori e pedagogisti

*A law to give new dignity
to educational professionals*

Isabella Loiodice

Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Foggia

abstract

This paper discusses the principles of diffusion and permanence for Education. Such principles require a foundation science-pedagogy as the science of educational knowledge/action. The latter, in turn, allows how to acknowledge professionals specifically educated to deal with the plurality of people's living places throughout their lifetime. These professionals have long been weakened by the lack of legal recognition of their specific competences. In this sense, we comment the law proposal no. S 2443, currently being debated in the Parliament. This law proposal aims to give educational professionals a legal and social recognition.

Keywords: *non formal education, educational professionals, legal recognition*

Il presente contributo si fonda sui principi della diffusività e della permanenza della dimensione educativa. Questi principi richiedono una scienza fondativa – la *pedagogia* quale scienza del sapere/agire educativo – che a sua volta sappia legittimare le figure professionali specificamente e specialisticamente formate per occuparsi di educazione nella pluralità dei luoghi di vita delle persone, per l'intero corso della loro vita. Queste figure professionali sono state a lungo indebolite dalla mancanza di un riconoscimento giuridico della loro specifica expertise: in tal senso, viene commentata la proposta di legge S 2443, attualmente in discussione in Parlamento, finalizzata a darne pieno e legittimo riconoscimento, giuridico e sociale.

Parole chiave: educazione non formale, professionalità educative, riconoscimento giuridico

Una legge per dare nuova dignità a educatori e pedagogisti

1. La diffusività dell'educazione

Nel sottolineare, anticipandola già nel 1926, l'importanza dell'educazione diffusa e permanente, Lindemane saltava la dimensione "gioiosa" dell'educazione, condannava la cesura tra i differenti tempi della vita che finivano per relegare il tempo della formazione a una sola età dell'esistenza, vivendola peraltro come attività necessitante anziché come dimensione fondativa della vita stessa: "l'educazione è vita – non mera preparazione a una vita futura di tipo ignoto" (p. 115). Formazione e apprendimento diventano dunque vettori essenziali dell'esistenza, coincidono con essa e quindi debbono accompagnare le persone in forma permanente e all'interno dell'esperienza stessa, utilizzando saperi appresi in situazione "e non attraverso materie viste e utilizzate come avulse da qualsiasi contesto e apprese in forma meccanica, bensì fondati sull'esperienza di chi apprende. Se l'educazione è vita, allo stesso modo la vita è educazione [...] l'esperienza è il libro di testo vivente dell'adulto" (p. 121).

Dunque, ancor più oggi l'educazione è chiamata a essere "una pietra miliare [per] la costruzione della civiltà terrestre dell'umanità" (Orefice, Corbi, 2017, p. 13) anche al fine di contrastare fenomeni di chiusura autocentrata e ostile rispetto a tutte le forme che la diversità assume oggi, a livello locale e globale. Ora più che mai siamo immersi in una contemporaneità che "esige" l'incontro tra identità e culture differenti ma allo stesso tempo lo contrasta, anche con mezzi di una violenza feroce e indiscriminata, come dimostrano gli ormai frequenti attentati nelle strade e nelle piazze di molte città: ultimo, mentre stiamo scrivendo, l'attacco terroristico a Barcellona (agosto 2017). Diventa dunque ancora più importante non "abbassare la guardia" affidando proprio all'educazione il compito di insegnare a mediare tra la molteplicità complessa delle molte identità che oggi condividono spazi e tempi di vita. Scrive Ceruti (2010) che

un problema formativo di importanza cruciale, per tutte le organizzazioni e istituzioni, diventa quello di aiutare l'individuo a integrare e a connettere queste molteplici identità: di tipo spaziale (quali sono l'appartenenza a uno stato, a una regione, a una città) e di tipo non spaziale; identità puramente individuali e identità collettive; identità di nascita e identità elettive; identità antiche e identità nuove (p. 324).

È proprio all'educazione che spetta il compito di tracciare l'impegnativa ma ineludibile prospettiva di un *umanesimo transculturale*

capace di attraversare e oltrepassare i confini delle singole culture. Un'idea regolativa che si fonda sul riconoscimento dell'*appartenenza* alla comune specie umana e alla comune terra-madre. Un'idea che si realizza attraverso la condivisione di un progetto di *cittadinanza planetaria* sorretta dai principi e dai valori di un'etica cosmica (Pinto, 2002, p. 14).

Una educazione che, dunque, si dilata nei tempi e negli spazi dell'esistenza individuale e collettiva, nei luoghi del privato come del pubblico, in una società che "si fa educante" nel momento in cui appare correlata a un'idea di formazione integrale e integrata, fondata sulla convinzione della permanente educabilità della persona e quindi sulla funzione costitutivamente emancipatrice dell'educazione, sia che si strutturi come intervento di tipo formale, svolto nelle istituzioni scolastiche e universitarie, sia di tipo informale e non formale, realizzato nei luoghi di lavoro come in quelli di svago e di scambio culturale, sociale, politico, sindacale, religioso. E ciò sia per quanto riguarda la formazione iniziale e di base così come la formazione ricorrente e continua, la dimensione lifelong e quella lifewide, ricompattate nella sempre attuale definizione di *educazione permanente* e nella prospettiva del *sistema formativo integrato*.

Certo, educazione permanente e sistema formativo integrato sono due facce della stessa medaglia che la pedagogia come scienza è impegnata da tempo a definire. Franco Frabboni (2010), in particolare, ha dedicato gran parte del suo impegno di ricerca e azione pedagogica a sostenere e perseguire, sul piano teorico e prassico, l'alleanza tra sistema formale e non formale, tra la scuola e le agenzie intenzionalmente educative quali la famiglia, il mondo del lavoro, l'associazionismo laico e religioso.

Un patto – questo – chiamato a realizzare un rapporto di 'scambio' culturale tra la scuola e i beni-opportunità formativi del territorio, secondo linee di *complementarietà* e di *interdipendenza* delle reci-

proche risorse formative. Il tutto allo scopo di poter rispondere, per l'intero arco dell'anno, ai bisogni educativi e alle aspettative culturali dei singoli contesti sociali e comunitari (pp. 49-50).

Su questo *manifesto pedagogico e didattico* che esalta, secondo Frabboni, le cifre formative del territorio e le trasforma in *guadagni formativi e didattici* deve fondarsi la professionalità di chi è impegnato quotidianamente nel *lavoro educativo*, nella molteplicità dei luoghi formali, informali e non formali e con specifiche competenze, acquisite nei percorsi di formazione universitaria.

2. I professionisti dell'educazione

Gli assunti da cui partire sono dunque quelli che vedono nell'educazione diffusa e permanente le ragioni teoriche e prassiche per interventi educativi intenzionali e competenti, svolti da professionisti in possesso di specifiche competenze pedagogiche, didattiche e metodologiche (a loro volta nutrite degli altri saperi delle scienze umano-sociali e dell'educazione) idonee innanzitutto a riconoscere (e soddisfare) i bisogni formativi variamente espressi nei molteplici luoghi di vita e di esperienza. Purtroppo però ancora oggi – nonostante l'impegno che la comunità accademica e le varie associazioni di educatori, formatori e pedagogisti da tempo stanno approfondendo in tale direzione – la riconoscibilità sociale, la legittimazione professionale e il conseguente riconoscimento normativo di queste figure stentano ancora ad attestarsi. Si sconta in tal modo una *debolezza storica* di tutta la filiera delle professioni educative, riconoscibili in particolare nelle figure dell'educatore e del pedagogo, che vedono "sottratte" le proprie specifiche funzioni da parte di altri professionisti portati – dal nostro punto di vista – a "improvvisarsi" educatori, formatori e pedagogisti. Questo produce un duplice danno: da una parte, la negazione dell'esistenza di un *proprium* dell'educativo, sia pure riconosciuto come dimensione diffusa, una sorta di "terra di nessuno" che tutti si sentono in diritto di percorrere in lungo e in largo, delegittimando in tal modo coloro che invece vengono formati a svolgere questo ruolo, all'interno di corsi di laurea triennale e magistrale (e successivi master/corsi di perfezionamento/dottorati) presenti in quasi tutti gli atenei italiani. Né si può dimenticare l'impegno di numerosi gruppi di ricerca accademica che ormai da diversi anni hanno condotto progetti di ricerca su questi temi, contribuendo a costruire una maggiore conoscenza e a far emergere una più spiccata consapevolezza e sensibilità rispetto a chi si occupa dell'educazione per tutta la vita,

peraltro anche sulla scia delle indicazioni di organismi europei e internazionali sul tema del *lifelong* e *lifewide learning*¹.

In particolare, il Gruppo di lavoro sulle professioni educative della Siped (www.siped.net) ha realizzato, negli ultimi anni, una serie di progetti e di azioni di coordinamento con le associazioni professionali per il riconoscimento delle professioni dell'intera filiera dell'educazione e della formazione, sostanzialmente riconducibili ai profili professionali dei laureati dei corsi di laurea triennale (classe 19 – Scienze dell'educazione e della formazione) e magistrale (classi: LM 50 – Programmazione e gestione dei servizi educativi; LM 57 – Scienze dell'educazione degli adulti e della Formazione continua; LM 85 – Scienze pedagogiche; LM 93 – Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education), impegnandosi anche a superare l'annosa questione del rapporto con la laurea triennale in L/SNT2 – Educatore professionale.

Dal confronto con quest'ultimo corso di laurea appaiono però evidenti le debolezze dei corsi di laurea di Scienze della formazione: una debolezza non tanto quantitativa (considerato il basso numero di laureati in Educatore professionale) quanto di merito, riveniente innanzitutto dalla difformità tra la chiarezza e l'omogeneità della qualifica e degli sbocchi occupazionali dei laureati della L/SNT2 rispetto alla indeterminatezza, alla disomogeneità e alla "invisibilità" dei nostri laureati, le cui figure non rientrano nelle declaratorie nazionali, mentre nei repertori di Alma Laurea vengono collocati in una imprecisata area dei "servizi non classificati". Né si può trascurare la confusione ingenerata dal numero elevato di codici professionali Istat che peraltro, nella classificazione delle professioni educative, appaiono del tutto inadeguati a rappresentare i profili professionali formati negli Atenei. A ciò si aggiunga, per quanto riguarda la professione del pedagogo (laureato magistrale), la inevitabile "sudditanza" rispetto

1 A partire dal Memorandum of *lifelong learning* del 2000, l'Unione europea ha emanato un numero rilevante di direttive, raccomandazioni e rapporti sul tema dell'educazione per l'intero corso della vita, nelle sue dimensioni formale, informale e non formale. A solo titolo esemplificativo, si ricordano: la Comunicazione del Consiglio europeo del 2001, "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente" e la successiva "Risoluzione sull'apprendimento permanente" del 2002; la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, relativa alle "competenze chiave per l'apprendimento permanente" del 2006; la Strategia europea 2020 "per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva" adottata dal Consiglio europeo del 17 giugno 2010 e la Raccomandazione del consiglio dell'UE del dicembre 2012 che intende dare proprio una maggiore visibilità e valore all'apprendimento conseguito al di fuori dei contesti formali di istruzione e formazione.

ad altre figure professionali legittimate e fortificate dall'appartenenza a un albo professionale (si veda, in particolare, la professione dello psicologo) che finiscono con il sostituirsi ai pedagogisti anche nello svolgimento di interventi educativi e formativi (spesso senza una competenza minima al riguardo, considerata la scarsa presenza di discipline pedagogiche e didattiche nei corsi di laurea di area psicologica). A tal proposito, l'approvazione della legge n. 4/2013, "Disposizioni in materia di professioni non organizzate", rappresenta sicuramente un positivo passo avanti rispetto alla precedente totale mancanza di riconoscimento di professioni (come quelle di educatore e pedagogo) totalmente non garantite e quindi "invisibili"; purtroppo, però, come spesso accade, all'approvazione della legge non è ancora seguita la sua piena attuazione.

Permane, di fatto, un posizionamento confuso e "al ribasso" dei profili professionali dei laureati nei corsi triennali e magistrali dell'area delle scienze della formazione che a sua volta si intreccia, in un circolo vizioso, con una debole considerazione sociale dei nostri corsi di laurea e dunque della *pedagogia* quale sapere-agire sulla formazione. In tal modo viene negata la natura fondativa della pedagogia quale scienza autonoma e distinta, autorevolmente collocata all'interno del variegato mondo delle scienze umane, queste ultime a loro volta chiamate – nelle argomentazioni di Sen (2000) e poi di Nussbaum (2010) – a garantire il fondamento stesso delle democrazie contemporanee. La pedagogia, dunque, può e deve

legittimamente attestarsi come scienza avendo individuato nella *formazione* – nel *processo formativo* dell'uomo e della donna – il suo specifico oggetto d'indagine, chiaramente individuato e definito. Ciò che rende *complesso* il sapere pedagogico è la sua *valenza trasformativa*, il fatto, cioè, che la sua dimensione teleologica si proietta nella direzione del cambiamento emancipativo delle persone cui sono indirizzate la teoria e la prassi educative (Loiodice, 2014, p. 81).

Si tratta allora di continuare con impegno e convinzione nel sostegno alla definitiva legittimazione del *diritto alla formazione permanente* come strumento di emancipazione sociale, culturale, civile *di tutti e per tutta la vita*, considerata proprio l'ampiezza dell'educazione non formale, che comprende al suo interno tutti i settori della cura: delle persone e delle famiglie, della salute fisica e del benessere personale e organizzativo, della cultura e dell'ambiente, della politica e dello sviluppo locale ampliato poi a livello internazionale. È evidente che – nella logica di un modello di formazione integrale e integrata – gli interventi educativi nel settore del non

formale debbano necessariamente integrarsi con quelli realizzati nell'ambito del sistema formale, quindi dialogare costruttivamente e costantemente con la scuola e l'università, queste ultime a loro volta disponibili ad accogliere la ricchezza delle sollecitazioni che i *saperi caldi* dell'ambiente naturale e antropico sono in grado di dare ai *saperi freddi* delle discipline di studio.

3. Quali competenze per i professionisti dell'educazione?

Riconosciuta la legittimità di profili professionali “dedicati” alla cura educativa nell'ambito dell'educazione non formale, occorre impegnarsi nel riconoscere e legittimare le specifiche competenze pedagogiche e metodologico-didattiche possedute dai laureati nei corsi di laurea triennale e magistrale di ambito pedagogico. Non si può non ribadire, in proposito, che l'ampiezza, la varietà e la complessità degli ambiti dell'educazione non formale (nei quali i nostri professionisti dell'educazione sono chiamati a intervenire) richiedono conoscenze e competenze altrettanto vaste e complesse. Le attività educative nelle quali essi sono impegnati debbono fondarsi innanzitutto sul rispetto della dignità di tutte le persone, indipendentemente dalla loro condizione di salute, di cultura e di appartenenza etnica e sociale, nella molteplicità dei servizi educativi e di cura: a sostegno delle istituzioni scolastiche e formative, a supporto degli interventi del welfare sociale, nel campo del lavoro come in quello della salute; per lo sviluppo delle comunità locali e per la cooperazione internazionale; per la promozione delle pari opportunità e a sostegno dei soggetti più vulnerabili per età, status sociale e condizione fisica e psichica. Le competenze richieste spaziano dunque entro un raggio d'azione molto vasto, che si diversifica in relazione all'età – dall'infanzia alla vecchiaia – e al bisogno formativo, con differenti livelli di intervento che vengono ben individuati nella proposta di legge S 2443 – Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista, attualmente in discussione al Senato.

La professionalità di educatori e pedagogisti è ribadita nella proposta di legge, proprio perché sorretta da “propria autonomia scientifica e responsabilità deontologica” e corredata da specifici “strumenti di tipo teorico e metodologico” che, nel caso dell'educatore, fanno riferimento alle attività di “progettazione, programmazione, intervento e valutazione degli esiti degli interventi educativi e supervisione, indirizzati alla persona e ai gruppi, in vari contesti educativi e formativi, per tutto il corso della loro vita, nonché con attività didattica di ricerca e di sperimentazione” e, nel

caso del pedagoga, vengono integrati da specifiche azioni di “coordinamento, intervento e valutazione pedagogica”, trattandosi appunto di una figura apicale².

- 2 Per quanto riguarda la tipologia di intervento degli educatori e dei pedagogisti, nel testo unificato S 2443 così si legge:

Art. 6. *Attività professionali e competenze dell'educatore professionale socio-pedagogico*

1. Negli ambiti di cui all'articolo 3, l'educatore professionale socio-pedagogico svolge mansioni relative alla programmazione, alla progettazione, all'attuazione, alla gestione e alla valutazione delle azioni educative e formative dei servizi e dei sistemi di educazione e formazione pubblici o privati e del terzo settore. Concorre, inoltre, alla progettazione dei suddetti servizi e sistemi e di azioni educative rivolte ai singoli soggetti.
2. L'educatore professionale socio-pedagogico è in possesso delle conoscenze e delle competenze relative alla qualifica di cui all'articolo 7 e svolge le seguenti attività educative e formative:
 - a) progetta, programma, realizza e valuta interventi e trattamenti educativi e formativi diretti alla persona negli ambiti e nei servizi individuati dalla presente legge; b) accompagna e facilita i processi di apprendimento in contesti di educazione permanente; c) accompagna e facilita i processi di apprendimento in contesti di formazione professionale; d) accompagna e facilita interventi di inserimento lavorativo; e) coopera alla definizione delle politiche formative; f) coopera alla pianificazione e alla gestione di servizi di rete nel territorio; g) collabora all'attuazione dei sistemi integrati per la gestione e la valorizzazione delle risorse umane e per lo sviluppo di competenze.

Art. 7. *Attività professionali e competenze del pedagoga*

1. Negli ambiti di cui all'articolo 3, il pedagoga svolge attività di progettazione, programmazione, organizzazione, coordinamento, gestione, monitoraggio, valutazione, consulenza e supervisione della qualità pedagogica dei servizi e dei sistemi pubblici o privati di educazione e formazione. Compie inoltre azioni pedagogiche rivolte a singoli soggetti.
2. Il pedagoga è in possesso delle conoscenze e delle competenze relative alla qualifica di cui all'articolo 10 e svolge le seguenti attività educative e formative:
 - a) progetta, coordina, realizza e valuta interventi e trattamenti educativi e formativi diretti alla persona, negli ambiti e nei servizi individuati dalla presente legge; b) effettua la ricognizione, il coordinamento, la rilevazione, l'analisi, l'interpretazione e la valutazione funzionale di tipo pedagogico e collabora al lavoro delle *équipes* plurispecialistiche; c) programma, progetta, coordina, gestisce e valuta piani di formazione permanente; d) progetta, gestisce, coordina e valuta servizi e sistemi di formazione professionale manageriale; e) realizza e coordina interventi di orientamento pedagogico e di orientamento permanente nonché di consulenza, bilancio di competenze e inserimento lavorativo; f) coopera alla definizione delle politiche formative; g) offre consulenza per la pianificazione e la gestione di servizi di rete nel territorio; h) offre consulenza per l'attuazione dei sistemi integrati per la gestione e la valorizzazione delle risorse umane e per lo sviluppo di competenze; i) coordina servizi educativi e formativi territoriali.

4. Il difficile cammino legislativo della legge

L'impegno a regolamentare la specificità scientifica e professionale degli educatori e dei pedagogisti si è concretizzata nella suddetta proposta di legge S 2443, che intende andare appunto a sanare un ritardo nel riconoscimento di tali profili professionali che dura ormai da troppi anni. Purtroppo, però, nonostante le iniziali ottimistiche previsioni di una sua tempestiva approvazione, all'indomani della prima proposta di legge C 2656, di cui è stata prima firmataria la collega Vanna Iori, a oggi (agosto 2017) la legge è ancora in discussione, dopo le varie modifiche conseguenti a emendamenti e integrazioni che hanno costellato l'iter fino a ora intrapreso. In particolare, a seguito dell'unificazione della proposta C 2656 Iori e C 3247 Binetti – che ha rappresentato una mediazione tra i profili professionali dei laureati (educatori e pedagogisti) di Scienze della formazione con quelli del corso di laurea afferente a Educatore professionale – si è giunti alla proposta di legge S 2443, relatrice la collega Milena Santerini, che è stata approvata alla Camera il 21 giugno 2016.

Come specifica Vanna Iori (2017),

educatori non ci si improvvisa: questo è l'obiettivo principale della proposta di legge. [...] Il testo – che si è arricchito del contributo di associazioni di educatori e pedagogisti, ma anche di molti altri soggetti (pubblici e privati dei vari settori in cui operano educatori e pedagogisti) – offre un quadro di ordine e di equità nel riconoscimento delle figure professionali che operano negli ambiti dell'infanzia ma anche di tutto l'arco della vita in una prospettiva di *lifelong learning* e nei settori dell'educazione formale ma anche informale e non formale, nei luoghi molteplici della famiglia, del carcere, della disabilità, dell'immigrazione, delle comunità territoriali. Esso rappresenta uno strumento per mettere fine alla profonda incertezza identitaria delle figure professionali degli educatori e dei pedagogisti, un'incertezza le cui ragioni vengono da lontano e trovano origine nel fatto che l'attività educativa è multiforme e complessa così come i suoi ambiti di applicazione che si estendono a più livelli, intersecandosi con lo sviluppo del pensiero pedagogico (pp. 435-436).

Rinviando agli altri saggi del volume l'analisi più dettagliata della legge, qui si vuole evidenziare innanzitutto la obbligatorietà della laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione per il profilo professionale di educatore professionale socio-pedagogico e di quelle magistrali (LM 50; LM 57, LM 85, LM 93) per il profilo professionale di pedagogista,

prevedendo altresì il profilo di educatore professionale socio-sanitario per i laureati triennali in Educatore professionale (SNT-2). Una ulteriore positiva conseguenza è aver chiarito la distinzione tra la figura di educatore e quella di pedagogista, con la conseguente distribuzione su due livelli di azione che fanno riferimento al Quadro europeo delle qualifiche (EQF): il 6[^] livello per l'educatore e il 7[^] per il pedagogista, in tal modo attribuendo al titolo anche un valore europeo. Inoltre – si sottolinea opportunamente nella proposta di legge – trattandosi di una professione di livello apicale, il profilo di pedagogista avrà valore abilitante, conferendogli in tal modo un ruolo paritario rispetto ad altre figure professionali che operano in ambito sociale e di cura.

Anche Milena Santerini (2017) ha più volte ribadito la necessità e l'urgenza di legittimare i profili professionali di educatore e pedagogista per dare ulteriore valorizzazione a tutto il terzo settore e dunque a “quell'Italia ‘sociale’ della fragilità che non ha bisogno solo di assistenza ma di crescita, cura, promozione, integrazione, di resti di sostegno e di sviluppo” (p. 448). In tal modo attribuendo uno specifico valore politico e culturale a tale iniziativa, come ha sottolineato Silvana Calaprice (attualmente Coordinatrice Nazionale dei Corsi di Laurea per Educatore e Pedagogista dell'Assemblea dei Direttori di Dipartimento e dei Presidi di Facoltà di Scienze della Formazione) nel corso dell'audizione presso la VII Commissione Permanente (Istruzione pubblica, beni culturali, ricerca scientifica, spettacolo e sport) – Senato della Repubblica del 2 novembre 2016. Nel ripercorrere l'iter di questa proposta di legge, è stato infatti più volte sottolineato che essa è il frutto dell'impegno di chi ha proposto la legge ma anche dell'impegno dell'intera comunità accademica dei pedagogisti, ben rappresentata dalla Società italiana di Pedagogia (Siped) che, attraverso lo specifico gruppo di lavoro e, in generale, attraverso la complessiva azione scientifica, politica e culturale della Società, ha saputo intrecciare le ragioni epistemologiche con quelle sociali e professionali e quindi investire di tale responsabilità tutte le istituzioni a vario titolo coinvolte, intrecciando il mondo del lavoro e delle professioni con quello della formazione iniziale e continua, i servizi educativi con quelli socio-culturali, di riabilitazione e di cura.

Peraltro, l'impegno della comunità scientifica, vitalmente correlato con quello degli altri attori istituzionali che si occupano di educazione diffusa e permanente, conferma la volontà di attestare la pedagogia come quella scienza teorico-pratica “specializzata” a occuparsi del sapere-agire educativo nella molteplicità dei luoghi di vita e di esperienza, dimostrando di essere una scienza capace di non sottrarsi alle sfide, complesse e continue, della contemporaneità; ai problemi – ma anche alle opportunità – che essa offre:

il confronto/scontro tra culture, popoli, fedi ma anche tra sistemi di sapere, di tecniche e di tecnologie. Contribuendo così alla formazione di persone capaci di governare criticamente, dialetticamente e costruttivamente, i paradigmi del tempo presente, proiettandoli in direzione di futuro.

Bibliografia

- Ceruti M. (2010). Educare nel tempo della complessità. In S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa* (pp. 322-329). Firenze: Firenze University Press.
- Frabboni F. (2010). Un manifesto pedagogico e didattico per le professioni educative. In S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa* (pp. 49-57). Firenze: Firenze University Press.
- Iori V. (2017). La proposta di legge. Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista. In P. Orefice, E. Corbi (a cura di), *Le professioni di educatore, pedagogista e pedagogista ricercatore nel quadro europeo* (pp. 435-440). Pisa: ETS.
- Lindeman E.C. (1926). *The meaning of adulteducation*. Traduzione ed edizione critica di E. Marescotti (2013). *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman*. Roma: Anicia.
- Loiodice I. (2014). La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia. In M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 79-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nussbaum M. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Orefice P., Corbi E. (a cura di) (2017). *Le professioni di educatore, pedagogista e pedagogista ricercatore nel quadro europeo*. Pisa: ETS.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini M. (2017). Problematiche normative e pedagogiche delle professioni educative. In P. Orefice, E. Corbi (a cura di), *Le professioni di educatore, pedagogista e pedagogista ricercatore nel quadro europeo* (pp. 441-450). Pisa: ETS.
- Sen A. (2000). *La diseguaglianza: un riesame critico*. Bologna: il Mulino.

0
P
P

How to form educators for children from 0-6 years old

Come formare educatori e educatrici di infanzia 0-6

Anna Bondioli

Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli studi di Pavia

abstract

The contribution discusses the new regulatory guidelines for initial training of early childhood educators in Italy: the bill 2433 on School Professionals and the Law 107/2015, called "Good School", where, at point 182, letter 3, the integrated educational system from birth to six years is outlined.

In the light of what has been said in some European documents on early childhood education services, drafted by the European Commission and by OECD, and considering a long standing reference literature on childhood and its developmental possibilities, it is stressed the need, for both day-care centers educators and for preschool teachers, of a peculiar and specific initial formation. Of this training, the contribution offers some suggestions both in terms of curricular content and of methodologies to be used.

Keywords: *italian initial training of ECEC educators, ECEC services, early childhood education*

Il contributo discute le nuove indicazioni normative che attualmente in Italia sono previste per la formazione degli educatori della prima infanzia: disegno di legge 2433 sulle professioni educative e legge della "buona scuola" ove si delinea il sistema integrato di educazione dalla nascita fino a sei anni. Alla luce di quanto affermato in alcuni documenti europei di indirizzo relativi ai servizi educativi per la prima infanzia, e a elementi assodati di una estesa letteratura di riferimento circa le caratteristiche dell'età infantile e le sue possibilità evolutive, viene sottolineata la necessità, sia per gli educatori di asilo nido sia per gli insegnanti della scuola dell'infanzia, di una formazione iniziale peculiare e specifica. Di tale formazione il contributo offre alcuni suggerimenti in termini sia di contenuti curriculari sia di metodologie da utilizzare.

Parole chiave: *formazione iniziale degli educatori della prima infanzia italiani, servizi per la prima infanzia, educazione infantile*

How to form educators for children from 0-6 years old

The theme of this contribution – the initial training of Italian early childhood educators for children from zero to six years – is at the center of a wide-ranging international debate that has followed the birth and growth of childcare services since the post-war period. In a number of education policy documents related to childcare services, drawn up by important institutions, such as the European Commission on Infancy, initial and in-service training of operators for the years 0-6 is considered a crucial element in the quality of such services, and therefore an indispensable guarantee to provide growth opportunities for children who attend them¹.

1. ECEC staff qualifications in some European documents

In the same OECD document, quoted in note 1, *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, the importance of practitioner professional quality on child development and the risk that low levels of preparation can have a highly negative influence is highlighted:

Setting the minimum qualification level plays a key role in ensuring healthy child development. Most research claims that better educated preschool teachers with specialised ECEC training are more effective in providing stimulating staff-child interactions. It can lead to greater vocabularies and increased ability to solve problems in teaching staff. Besides this, qualified teachers are better able to engage children, elicit their ideas and monitor their progress (NIEER, 2006), and they tend to provide children with more stim-

1 An international comparison about ECEC job titles, qualifications and requirements can be found in OECD, *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, (<http://www.oecd.org/edu/school/49322268.pdf>) (consulted on 12 August, 2017).

ulating, warm and supportive interactions leading to longer term positive impacts [...] A clear indication of the impact of practitioner quality comes from EPPE (Effective Provision of Pre-School Education) research in England (United Kingdom). This study found that higher proportions of staff with low-level qualifications were associated with poorer child outcomes on social relationships with peers and children's co-operation and were associated with higher levels of anti-social behaviour. Practitioners with specialised training and higher education were linked to positive child-adult interactions including praising, comforting, questioning and responding to children (Elliott, 2006; Shonkoff and Philips, 2000). However, it is not the qualification per se that affects outcomes but the ability of the staff member to create a better pedagogic environment that makes the difference (Elliott, 2006) (OECD, s.d., p. 4)².

A recent document, drawn up by the European Commission, *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (2014)³ states, on the basis of qualified research, the need for initial training of childcare providers and their appropriate qualification, and also that the training has to be specific and specialized:

There is a broad consensus among researchers, practitioners and policymakers that the quality of ECEC and ultimately the outcome for children and families depends on well educated, experienced and competent staff [...] There is a substantial evidence that staff qualification matter: higher levels of initial preparation and specialised training are associated with better ECEC quality as well as better developmental outcomes for children [...] It is well documented that ECEC staff with more formal education as well as specialised early childhood training provide more stimulating, warm and supporting interactions with children which in turn support children's overall development and learning (ivi, pp. 31-32).

In the same document it is also stated that the content and the methods of acquiring the skills necessary to be a good educator depend not so much on the length of the study path as on the methodologies used,

2 See also OECD, 2006 (Chapter 7. Appropriate training and working conditions for ECEC staff)

3 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategicframework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf (consulted on 9 August 2017).

among which a period of traineeship which combines theory and practice and is characterized by reflection on educational practices:

research also shows that staff qualifications by themselves are not sufficient to predict the quality of ECEC provision: the content of the training and the methodologies adopted for delivery play a crucial role. In this sense it is the integration of training methodologies – lectures, small group project work, supervised practice in an ECEC setting and a collective analysis of practices – that produce the right interplay between theory and practice as these enhance the reflective competence of staff and have been found to be a major factor in successful initial training and education (ivi, p. 32).

It should be noted that the qualification of staff, proven by a university degree and above all through specific courses involving theory and practice and a period of internship in the services, was one of the objectives of the European Commission, indicated in 1996, to be achieved by 2006:

TARGET 26: A minimum of 60% of staff working directly with children in collective services should have a grant eligible basic training of at least three years at a post-18 level, which incorporates both the theory and practice of pedagogy and child development. All training should be modular. All staff in services (both collective and family day care) who are not trained to this level should have right of access to such training including on an in service basis (European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile the Employment and Family Responsibilities of Men and Women, *Quality Targets in Services for Young Children. Proposals for a Ten Year Action Programme*, January 1996, p. 3)⁴.

Over the past ten years, the university education of childcare staff has been considered a key indicator to ensure the quality of childcare services:

The indicator on the requirement for at least one staff member per group of children in ECEC to be qualified to a minimum of Bachelor level in the field of education (i.e. a minimum of three years at ISCED 6 according to the ISCED 2011 classification) aims to show

4 <http://www.childcarecanada.org/sites/default/files/Qualitypaperthree.pdf> (consulted on 12 August 2017).

whether education staff in the sector are highly qualified (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016, p. 14⁵),

satisfied, however, only by one-third of European countries (*ibidem*).

2. The Italian situation and the new legislative proposals

In Italy, ECEC teachers working with children aged 3 years and over are required to have at least five years of university education, which corresponds to ISCED 7 (Master's degree level)⁶. The minimum qualification requirement for educational staff working with younger children is set at upper secondary (ISCED 3), but some regions employ childhood educators with tertiary education degrees (*ivi*, p. 12)⁷.

At present, in Italy, the entire range of childcare services is under review and innovative proposals also cover the staff qualification of operators working with children under three years old. There are two legislative measures that are changing the framework for early childhood educational services. The first is the legislative decree establishing “an integrated system of education from birth up to six years old”, provided for in the so-called “good school” law (Law 107/2015) at paragraph 181, letter e); the second is the bill 2433 on education professions⁸, in which, art. 4, the profile and training of educational services providers for children from 0 to 3 years are identified.

These are major initiatives, the first because it recognizes day-care centers as the first segment of the education system and sanctions the need

5 https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/2/26/Early_Childhood_Education_and_Care.pdf (consulted on 10 August 2017).

6 Until the year 2000, the degree to teach children at preschool (for children from three to six years) was a high school diploma, obtained after three years (Scuola magistrale), or a high school diploma obtained after four years (Istituto magistrale); subsequently, and at present, a university degree in *Scienze della formazione* (five years) is required.

7 Since the services for children aged 0-3 are governed by the regions, the qualifications of educators are defined by regional laws, thus different from region to region: from secondary education degrees at university degrees in Scienze dell'Educazione or in Scienze della Formazione.

8 The bill governs the professions of socio-pedagogical professional educator, socio-educational educator, pedagogical coordinator, including the one for the 0-3 childcare provider (day-care centers, playgrounds, etc.) for which a university degree, achieved after three years, is required.

for continuity and coherence of the child's educational path from birth to six years old, to be guaranteed through a link between services, particular, between day-care center and preschool, the second as it standardizes and promotes initial training of 0-3 educators through a three-year university course.

The two normative perspectives, one already in force, the other still under discussion, referring to the same reality, must be considered interlaced but, as we will see in the course of the discussion, such interlacing cannot be taken for granted as further and targeted steps are needed to ensure their coherence and consistency. I will return to this point in the final part of this contribution.

I will therefore begin by illustrating the meaning of the integrated system proposal 0-6, and I will then consider, from this point of view, what guidance can be given to the training of 0-6 educators.

3. The integrated 0-6 system and the peculiarity of childcare services

In Italy – but not in all European countries – is the so-called split system, according to which services for children 0-3 years are separate, as regards legislation, organization and establishment, from preschools (for children 3-6 years). The reasons are more historical than pedagogical.

Childcare have a more recent history compared to that of the school for the 3-6 range. They were born in 1971 with the transformation of the services of the National Maternity and Childhood Institution into day-care centers for 0-3 years (Law 1044) with a mission aimed at reconciling women's working time and the need for child custody and care⁹. In some contexts, particularly the Emilian and Tuscan, the childcare center immediately takes the form of a reality with a clear educational purpose addressed not only to children but to the entire community. It should be remembered that these contexts have developed particularly significant ex-

9 The Italian instituting law for day-care centers 1044, in art. 1, demonstrates a vocation of assistance: "The day-care center is intended to provide temporary custody of an infant to facilitate the entry of women to work". Only thirty years after, the financial Law 448 of 2001, article 70, states the educational function of day-care centers: "Day-care centers, which are structures designed to ensure the formation and socialization of boys and girls between the ages of three months and three years and support families and parents, are among the key competences of the state, regions and local authorities".

periences with the launch of pedagogy for the very small, sustained and promoted in Italy in particular by Loris Malaguzzi and the *Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia*¹⁰.

The tradition of preschools is more “ancient”. Although initially addressed to children of disadvantaged classes with philanthropic aims, it later acquired a more meaningful educational significance both through the theorizations of some important pedagogical thinking exponents starting from Rousseau through Pestalozzi, Froebel, and, in Italy, the sisters Agazzi and Montessori, and through the underlining, offered by psychopedagogical literature, of the contribution that early childhood education can give to the socialization of children before entering elementary school¹¹.

The differences between day-care centres and preschools were also influenced by the public opinion which, since the postwar period, has given credit and value to the preschool parallel to its development and branching on national territory currently reaching almost all children 3-6.

Day-care centers, on the other hand, has had a much lower development if one thinks that our country is unable to reach the goal that the European Union set down with the Barcelona Council of 2002, and reaffirmed in the EU 2020 Strategy, to ensure, by 2010, access to full-time infant education facilities to at least 33% of children under the age of 3¹².

Again, to the diversification of the two categories of services in Italy in the last few decades has contributed the fact that a large proportion of preschools, run by the state, have been included in Comprehensive Institutions, which embody schools for children from three to six years,

10 The National Day-care Center Group was born in 1980, thanks to the initiative of Loris Malaguzzi, who was president until his death in 1994, with the aim of establishing a network for co-ordination, exchange and impetus for the experiences that were being developed in the various areas of the country. It currently brings together day-care centers educators, operators of other childcare services, preschools teachers, administrators and service providers, coordinators, researchers and university professors working in several Italian cities.

A presentation of the most innovative experiences realized in the first fifteen years after Law 1044, which in 1971 established the day-care centers of new type, is in the final part of the *Manuale critico dell'asilo nido* (Bondioli, Mantovani, 1987, fifth section).

11 For a timely and up-to-date review of the history of day-care centers and preschools in Italy, see Ferrari M. (in press).

12 To date, in Italy, day-care centers receive about 23% of children in age, although with great differences from region to region (cfr. Istituto degli innocenti, 2014, p. 182). On the other hand, the objective set out in the same document that at least 90% of children between the ages of 3 and 6 were attending the preschool, was achieved.

elementary schools and lower secondary schools, thus proposing contiguity and a more straight forward and direct continuity of the preschool with primary school rather than with day-care center services.

In my opinion, the diversity between the institutions for children 0-3 and those for children 3-6, is more organizational, due to differences in history and tradition, than strictly pedagogical. The institutional differences between the two contexts – day-care center and preschool – do not in themselves correspond to a differentiation in terms of educational purposes and style. I would like to dwell briefly on this point.

It is now taken for granted from literature of reference and from research that childhood is a period of life that has its peculiarity and that children from 0 to 6 years therefore require specific educational attentions, pedagogical backgrounds different from those that distinguish the following school periods.

First, it is widely acknowledged that an evolutionary change takes place at the age of six/seven years, with the transition to that stage of development that Freud called “latency stage”. This is a phase of “tranquility” in which the conflicts and anxieties that the child has had to face in the previous period are attenuated, a phase marked by a state of emotional “dead calm” that allows the child to engage in intellectual tasks and to devote himself with continuity to formal learning. It begins the age of school education with all that it entails in terms of control, ability of perseverance, commitment to succeeding in intellectual tasks related to increasingly abstract de-contextualized situations. It is not therefore by chance that in most school systems primary schooling takes place around the age of 6/7, the age at which it is assumed that the problems of early childhood have been at least in part dealt with and resolved.

The same literature points out that the period ranging from 0 to 6 years has enormous evolutionary importance. The way in which children have been able to cope with the problems and needs of their childhood has a strong impact on the next period also with regard to school success. But not in a direct way, as is often believed. It is not by starting some learning that children will have the opportunity to develop later, a form of pre-preparedness for that they will learn more formally in primary school, that education from 0 to six years can contribute positively to future acquisition of the child, but recognizing the specificity of early childhood age, the characteristics of the small child, his specific needs, the characteristics of his mind and his psychic organization.

In the aforementioned document of the European Commission (2014), briefly called *Quality Framework*, the specificity of pre-elementary education is thus outlined:

Childhood is a time to be, to seek and to make meaning of the world. The early childhood years are not solely preparation for the future but also about the present. ECEC services need to be child-centred, acknowledge children's views and actively involve children in everyday decisions in the ECEC setting. Services should offer a nurturing and caring environment and provide a social, cultural and physical space with a range of possibilities for children to develop their present and future potential. ECEC is designed to offer a holistic approach based on the fundamental assumption that education and care are inseparable (p. 7).

The affirmation of the uniqueness of the educational pathway of a child from 0 to 6 years underscores the recognition of this specificity.

It should be recalled that the previously mentioned paragraph 181, letter e, of the law of the "good school", defining the integrated system 0-6, was preceded by the bill 1260 which, in more detail, outlines the meaning of the proposal: "0-6 childcare services aim at developing childhood potential of relationship, play, creativity, autonomy and learning in a cognitive, affective and play context, as well as recognizing the interplay between education and care"¹³.

These are "strong" statements, to be taken into account in the implementation of the integrated 0-6 system. The importance attached to play as an authentic voice of the child stands out as the most significant expression of its relational and learning potential, as a "digit" that should characterize the 0-6 unit path. The acknowledgment of intertwining between education and care should also be noted, which means that in this age range the aspects related to the child's well-being, the attention to the problems of affective attachment and progressive detachment, the regard to infant body experience, usually accrued under the "care" label, are also basic aspects of what we call education. Care and education in this age group can not be broken down and considered each on its own¹⁴.

In the just mentioned Law on "Good School" in which the proposals of Bill 1260 have been condensed, these pedagogical aspects are left aside. In particular, the law emphasizes the homogenization at a national level of

13 Draft Law 1260 "Provisions on Integrated Education and Education System from the Establishment Up to Six Years and the Right of Girls and Children to Equal Opportunities for Learning", announced to the Senate Presidency on January 27, 2014.

14 A consequence of many: the child's body care is a peculiar aspect of education that can not and should not be delegated to non-educational figures (eg auxiliary) (See Savio, 2017).

regional features, foreseeing “core levels on a national scale” and “national reference standards”, less than on the “educational” integration of childcare centers and preschools.

However, it is necessary to think about the 0-6 pathway as a pedagogical unit by researching those transversal lines that must characterize early childhood education even if this is provided in specific and particular institutions. This can be accomplished identifying pedagogical lines that are the guiding principles for all 0-6 educators in whatever context they act. The unity of the path does not mean that the different institutions which in Italy still care for children in this age group can not have specific declinations. It means, however, that the different institutions must marry the same basic pedagogical principles and that continuity between institutions should be rethought, also and above all, in this light. Unity of the path means that each educator, in any institution, who is to operate – childcare centers, preschools, play centers, “Spring sections” – whether public or private –, must have in mind the unity of the path, that is, its particular aims, its inspirational principles, its pedagogical characterization. It is no coincidence that in the conclusions of the European Symposium on Improving Early Childhood Education and Care – Early Matters (Bruxelles, 2008)¹⁵ it is stated:

There is a need to integrate childcare provision and pre-school education (and also other services to support child well-being) in a holistic way covering ages 0 to 6. The aim should be holistic (cognitive, social, physical and emotional child development and well-being) rather than early ‘scholarisation’ (p. 2).

4. The child and the skills of the 0-6 educators

From what has been said so far, it is evident that the skills required for a 0-6 childcare provider are peculiar and specific. This is because the 0-6 educator – and more specifically the 0-3 operator – is faced with a subject – the child – in some ways alien.

A child between 0 and 6 years has his own peculiar way of relating to the world and learning. He learns primarily through action and perception; he mentally represents objects and events in a concrete way; his way

¹⁵ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/-symposium_en.pdf (consulted on 10 August 2017).

of communicating is predominantly non-verbal; his perspective is often self-centered. Emotions and affections strongly color his experience. His main activity is play through which his desires and fantasies are dramatically expressed and through which he begins to know the world. For these reasons the child appears to the adult as a subject difficult to understand. However, the promotion of growth, for which the adult is responsible, can count on the resources and skills the child, even if very small, has: he is a curious explorer of the world around him, open to social interaction, and able to communicate with a multitude of languages.

Starting from these briefly presented features that characterize the child before entering primary school, it is possible to delineate the professional profile of those who work in educational contexts for this age group.

Firstly, relational competence, the ability to align with the way of seeing, hearing and interpreting the world of the small child, and, starting from this type of understanding, to provide answers that help the child grow in a climate of respect for his “alterity” and trust in his potential for growth. This competence is the ability to take care of the child and to educate him in the sense of supporting him in growth. In this competence also comes the ability to communicate through a non-verbal channel in harmony with the infantile one.

A second competence concerns the management of the infantile group, the ability to support exchanges among children, to interact with more children at a time, to organize daily life so that children can enjoy the widespread sociality in which they are immersed without being overwhelmed, and use it also as a resource for learning. This is not a simple skill, and it is very different from those traditionally attributed to functions considered “maternal”.

A third skill, mostly neglected, but essential, is the ability to give value to the child’s play as the child’s “voice”, his mode of relating with the world, starting point for emotional and cognitive adventures that the adult must accompany and promote. Giving value to play means first of all knowing and recognizing it in its typical childhood characteristics, knowing how to use particular intervention strategies that allow children to develop, enrich and articulate play without forcing it into extraneous finalizations, sustaining it for its intrinsic value: freedom, divergence, definalization. It also means to think of it as a starting point for a specific 0-6 curriculum that sees play as a situation that promotes expression, communication, exploration and elaboration of meanings.

These skills, necessary when in direct contact with children, are also supported by others, indispensable in the 0-6 educational toolbox, which

deal with observational methodologies that can detect the children's point of view and capture their "zone of proximal development" (Vygotsky, 1978); assessing methodologies capable of capturing child progress without placing them within predefined evolutionary standards (ie qualitative descriptions, log-books, etc.); abilities to document and evaluate activities and processes undertaken.

A further competence concerns the ability to dialogue with families, necessary to guarantee a real participation of parents in the sharing of the educational project and to offer them a support in the care and education of their children. In this regard, a series of knowledge concerning the characteristics and problems of families, especially the "new families", are essential to acquire that attitude of listening and appreciation necessary for the realization of a dialogue on an equal scale. It is also indispensable to be trained in specific communication skills such as Roger's non-directive interview or Gordon's "active listening" (See Rogers, 1945; Gordon and Burch, 2012). Finally, one must be capable of reflexive and self-analysis skills to enhance the ability to grasp the child's otherness, to develop a problematic behaviour regarding how to care for and educate children, and an attitude of constantly verifying own assumptions and actions.

5. The formation of educators for children from 0-6 years old

For what has been said so far, the training of childhood operators 0-6 has highly specific features. For a purely indicative purpose, I propose some courses that I find indispensable in a university curriculum that safeguards this specificity.

- Early Childhood Psycho-pedagogy (to have a picture of development theories, child pedagogy approaches, and best educational experiences).
- Pedagogy of play (which, starting from a clear definition of play in childhood, indicates how to safeguard the spontaneity and how to promote it in an evolutionary way).
- Family Pedagogy (to have a picture of the transformations in progress, the needs and the educational expectations of families and to establish appropriate approaches to the promotion of parenting).
- Pedagogy of verbal and non-verbal communication (to learn attitudes and techniques to interact with children).
- Management of infant groups (to create contexts favorable to child interaction and facilitate forms of cooperation and exchange).

- History of Childhood (to gain a critical and prospective look at childhood education).
- Ethics of teacher professionalism in educational work with children and families (indispensable to establishing and maintaining an educational pact with children and parents).
- An internship that combines theoretical perspectives and educational practices in the sense of a continuous feed-back between the first and the second led by reflexive methodologies and a qualified supervision.

6. Concerns and suggestions

I now return to what is stated in the first part of this report, that is the need for integration between the two different normative perspectives currently being discussed, that of the integrated system 0-6 and that of the formation of the figure of the professional educator.

Compared to the latter, from what has been said so far with regard to the specificity of the educational role with young children, the day-care center educator must have an equally specific university qualification. It is therefore of the utmost importance that a specific curriculum for the initial training of service operators for children from 0 to 3 years be provided within the three-year degree in Education Sciences. Without this curriculum, generic qualification is risky and incapable of supporting the development of an indispensable service for the future of the community¹⁶.

At this point I must expose a problem that deserves attention and the search for appropriate solutions. For preschool teachers, instead of a three-year training course it is five years and takes place within the university course in Primary Education Science, which prepares primary school teachers as well. This is a proven and consolidated course that should be coordinated with the specific one that will be developed for the 0-3 infant educator. This would allow better clarification of the two *curricula* in the direction of the desired integration between the two services.

But it is not just about making more homogeneous, at least as far as cross-skills are concerned, the initial training courses of 0-3 educators and 3-6 teachers. It is also about making them equivalent from the point of view of their formative meaning and their value.

16 In a commentary on seven studies in the United States on teacher training, Early et al. (2007) state that training programs are too “generalistic” as they are not sufficiently focused on expected practices at home and early childhood education (p. 35).

Treating and caring little kids in the day-care centres is not easier than treating and educating children from 3 to 6 years of age. The inequality of the two paths – three years the first, five the second – does not seem to go in this direction.

I therefore believe that the initial training for infants 0-6, in order to be effectively effective and to fulfill the aims of the childcare services defined in the new regulations, should provide, as far as educators 0-3 are concerned, not only a specific university curriculum within the three-year course for a professional educator but also the possibility to continue the university studies by accessing to the course in primary education science preparing for teaching at the nursery and primary school.

A last observation, which may seem obvious, but which is not at all: in order for the initial training to be really effective, it should be followed by regular and continuous training, carried out according to the reflexive and participatory modes that the childhood operators should have begun to acquire during the internship.

References

- Bondioli A., Mantovani S. (a cura di) (1987). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Early D.M., Maxwell K.L., Burchinal M., Alva S., Bender R.H., Bryant D., Cai K., Clifford R.M., Ebanks C., Griffin J.A., Henry G.T., Howes C., Iriondo-Perez J., Jeon H.-J., Mashburn A.J., Peisner-Feinberg E., Pianta R.C., Vandergrift N., Zill N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78 (2), pp. 558-580.
- Early Matters (2008). European Symposium on Improving early Childhood education and care: Symposium Conclusions. Brussels, 14 October 2008. (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/symposium_en.pdf) (consulted on 10 August 2017).
- Elliott A. (2006). Early Childhood Education: Pathways to Quality and Equity for all Children. *Australian Education review*, 50.
- European Commission Network on Childcare (1996). *Quality targets in Services for Young Children*. London.
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission) (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/eccec-quality-framework_en.pdf) (consulted on 10 August 2017).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Structural Indicators for Moni-*

- toring Education and Training Systems in Europe – 2016. Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2016. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098IT.pdf) (consulted on 10 August 2017).
- Ferrari M. (in press). Asili nido e scuole dell'infanzia nel primo trentennio della Repubblica italiana tra proposte educative e disposizioni normative. In G. Zago (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*. Milano: Franco Angeli.
- Gordon T., Burch N. (2012). *Teacher Effectiveness Training*. Bucharest: Trei.
- Istituto degli innocenti (2014). *Rapporto di monitoraggio del Piano di sviluppo dei servizi* (https://www.minori.it/sites/default/files/rapporto_nidi.pdf) (consulted on 20 August 2017).
- NIEER (2006). Increasing the Effectiveness of Preschool Programmes. *Policy Brief*. New Jersey: NIEER.
- OECD (s.d.), *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)- Research Brief: working conditions matter* (<http://www.oecd.org/edu/school/49322268.pdf>) (consulted on 12 August, 2017).
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. (<http://www.oecd.org/education/school/37417240.pdf>) (consulted on 12 August 2017).
- Rogers C. R. (1945). The Nondirective Method as a Technique for Social Research. *American Journal of Sociology*, 50, (4), pp. 279-283.
- Savio D. (2017). “Corpo a corpo”: il bambino piccolissimo e la cura educativa. In A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *Crescere bambini* (pp. 77-94). Bergamo: Junior-Spaggiari.
- Shonkoff J.P., Phillips A.D. (2000). *From Neurons to Neighbourhoods*. Washington DC.: National Academy Press.
- Vygotsky L. S (1978). *Mind in Society*, edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Op

Educatori e mediatori culturali:
elementi per la formazione interculturale degli educatori

*Educators and cultural mediators:
the intercultural training of educators*

Massimiliano Fiorucci

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi Roma Tre

abstract

After drawing the framework of intercultural studies, the contribution focuses on the issue of intercultural training of educators. The contribution, therefore, describes some of the main intercultural strategies for educators training.

Keywords: *intercultural education, educators, intercultural skills, education methodologies*

Dopo aver definito sinteticamente il quadro degli studi interculturali, il contributo si sofferma sulla questione della formazione interculturale degli educatori. Il contributo affronta, quindi, la questione dei contenuti e delle metodologie di formazione da privilegiare.

Parole chiave: educazione interculturale, educatori, competenze interculturali, metodologie formative

Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori

*Dell'importanza di mediatori, costruttori di ponti,
saltatori di muri, esploratori di frontiera.
Occorrono «traditori della compattezza etnica»,
ma non «transfughi»
(Langer, 1995)*

Introduzione

Il presente contributo intende soffermarsi sul tema della formazione in prospettiva interculturale degli educatori. Senza entrare nel dibattito specialistico sulle competenze, che richiederebbe tempi troppo lunghi e rischierebbe di risultare superficiale, si tenterà di individuare alcuni elementi irrinunciabili per la formazione in chiave interculturale degli educatori. Ciò richiede alcune considerazioni preliminari.

I processi di globalizzazione in atto, l'alto tasso di complessità e la configurazione in senso sempre più multiculturale delle odierne società interrogano profondamente il mondo dei servizi (educativi, sociali, socio-sanitari, di orientamento ecc.) e la società nelle sue diverse articolazioni. Si va sempre più diffondendo la consapevolezza relativa alla necessità di dotare di strumenti di interpretazione adeguati non solo i professionisti direttamente coinvolti nei percorsi di accoglienza e di integrazione, ma tutti coloro che lavorano e operano in un mondo ormai interdipendente.

La formazione interculturale occupa, in tale prospettiva, un posto di tutto rilievo: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro di ognuno che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria "cultura della convivenza" (Langer, 1995). Non si tratta di un obiettivo facile: insegnanti, educatori, assistenti sociali, operatori socio-sanitari, ecc. sono chiamati per primi a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo che caratterizza spesso i loro quadri di riferimento. Nel corso degli ultimi venti anni molto si è fatto soprattutto in campo educativo e scolastico: si è venuta a definire, pertanto, la proposta di un'educazione interculturale che si configura come la risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze; essa è un progetto educativo intenzionale

che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze. L'educazione interculturale non ha, quindi, un compito facile né di breve periodo, poiché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola e perché l'educazione interculturale non è una nuova disciplina che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare ai saperi attualmente insegnati.

1. Adottare una prospettiva interculturale

L'origine dell'educazione interculturale è da collegarsi allo sviluppo dei fenomeni migratori e, tuttavia, oggi essa ha abbandonato il terreno dell'educazione speciale rivolta ad un gruppo sociale specifico diventando un approccio pedagogico innovatore per la rifondazione del curriculum in generale. Molte sono le definizioni di "educazione interculturale" emerse negli ultimi anni in seguito alle ricerche e alle sperimentazioni condotte nei contesti educativi italiani. È possibile affermare, tuttavia, che la ricerca educativa e le pratiche interculturali si muovono sostanzialmente lungo due assi principali. In primo luogo fare educazione interculturale significa lavorare per individuare, progettare e sperimentare le *strategie educative e didattiche più idonee per favorire un positivo inserimento degli allievi stranieri nella scuola e, quindi, nella società* (ma la scuola e i servizi socio-educativi e formativi in questo compito non possono essere lasciati soli). In secondo luogo, poiché *l'educazione interculturale si rivolge a tutti e in modo particolare agli autoctoni*, assumere una prospettiva interculturalmente connotata significa impegnarsi rispetto *all'obiettivo di favorire abiti di accoglienza negli italiani*. Ciò può e deve tradursi nella revisione, nella rivisitazione e nella rifondazione dell'asse formativo della scuola che non deve mirare solo alla formazione del cittadino italiano, ma soprattutto alla formazione di un cittadino del mondo.

In questi anni, come si è accennato, il dibattito su questo tema è stato ampio ed articolato sia a livello internazionale sia a livello nazionale. Non è possibile, tuttavia, intraprendere una seria riflessione sulla formazione interculturale degli educatori senza chiarire ulteriormente quali siano le concezioni e i modelli dell'educazione interculturale a cui ci si riferisce.

Come è noto sono molte le definizioni, le concezioni e le interpretazioni dell'"educazione interculturale" che si sono sviluppate nel corso degli ultimi anni in Italia, in Europa e nel mondo (Grant, Portera, 2011; Portera, Grant, 2017; Catarci, Fiorucci, 2015; Tarozzi, Torres, 2016). L'educa-

zione interculturale si presenta oggi come una proposta pedagogica piuttosto articolata e complessa che è andata arricchendosi sia attraverso la riflessione di esperti di organizzazioni internazionali, di accademici, di ricercatori, di educatori, di insegnanti, di operatori sociali sia attraverso l'accumularsi di pratiche e di concrete esperienze di intervento nei diversi ambiti dell'educativo e la loro successiva valutazione. Anche se l'origine dell'educazione interculturale va rintracciata nello sviluppo dei fenomeni migratori, essa, però, ha lentamente abbandonato il terreno dell'educazione speciale rivolta ad un gruppo sociale specifico diventando un approccio pedagogico innovatore.

Senza alcuna pretesa di completezza ed esaustività è possibile tentare di selezionare alcuni elementi trasversali che sono comuni alle differenti concezioni. Per orientarsi in questo fiorire di approcci e di iniziative, "può essere utile chiedersi quale importanza è concessa alle tre preoccupazioni/valori fondamentali:

- l'apertura alla diversità/alle diversità;
- l'uguaglianza delle opportunità e l'equità;
- la coesione sociale" (Ouellet, 2007, p. 130).

Con specifico riferimento al contesto italiano si può invece assumere come riferimento quell'importante documento redatto nel 2007 dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale all'epoca attivo presso il Ministero della Pubblica Istruzione che è *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*. Si tratta di un documento molto avanzato, ancora attuale e in gran parte ancora da realizzare. Al di là del fatto che il documento si riferisce in primo luogo al mondo scuola, vi sono, tuttavia, delle idee di fondo che paiono del tutto condivisibili e ancora valide:

La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, *non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale*. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una *concezione dinamica della cultura*, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folkloriz-

zazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni (MIUR, 2007, p. 9).

Un contributo significativo nella definizione del campo dell'interculturale è stato fornito dai pedagogisti italiani che, riflettendo criticamente sulle diverse categorie interpretative, hanno elaborato una sorta di manifesto sull'educazione interculturale. Il gruppo di Pedagogia interculturale della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), coordinato da chi scrive insieme a Franca Pinto Minerva e ad Agostino Portera, si è interrogato sulla validità delle categorie e dei paradigmi attualmente in uso. La pedagogia ha avuto il merito, tra le prime scienze umane, di iniziare ad occuparsi di questi temi dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso elaborando teorie e principi, indicando strade, formulando proposte, costruendo strategie didattiche e piste di ricerca che nulla hanno a che vedere con gli approcci sensazionalistici ed allarmistici che caratterizzano il discorso pubblico su immigrazione e intercultura.

Per offrire un ulteriore contributo come gruppo di ricerca ci si è confrontati, si è discusso e, infine, è stato pubblicato un ampio volume dal titolo "Gli alfabeti dell'intercultura" (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017) che vuole essere uno strumento utile per ricercatori, studenti, insegnanti, educatori, operatori sociali, mediatori e tutti coloro che, pur nella consapevolezza dei molteplici rischi, intendono affrontare le sfide della globalizzazione, dell'interdipendenza planetaria e della vita in contesti multietnici e multiculturali in termini di arricchimento personale e sociale, valorizzando tutte le diversità nell'ambito dei principi e dei valori della democrazia. Il volume raccoglie 49 contributi che affrontano una parola, un nodo concettuale o un problema e sono stati coinvolti sostanzialmente quasi tutti coloro che nell'Università si occupano di intercultura in chiave educativa. In appendice, il volume riporta un appello che vale la pena di riportare integralmente:

1. L'educazione interculturale è, in primo luogo, un approccio aperto a tutte le differenze (di origine, di genere, di classe sociale, di orientamento sessuale, politico, linguistico, culturale e religioso) che mira a valorizzare le diversità dentro l'orizzonte della prospettiva democratica definita dai valori e dai principi della Costituzione della Repubblica Italiana.
2. L'educazione interculturale non è un particolare tipo di educazione speciale per stranieri, né da attuare solo in presenza di stranieri ma è rivolta a tutti e, al contrario, lavora affinché nessuna persona umana sia esclusa e/o debba sentirsi straniera.
3. L'educazione interculturale si fonda sull'idea che ogni persona, indipendentemente dalle proprie origini, condizioni, orientamenti, valori, costituisca un patrimonio unico e irripetibile per l'umanità.
4. L'educazione interculturale consente a ciascuno, da un lato, di non essere "ingabbiato" dalle proprie origini etniche o culturali e, dall'altro, di non dovere negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto e per esercitare pienamente i propri diritti.
5. L'educazione interculturale si basa su una concezione dinamica dell'identità e della cultura al fine di evitare sia la chiusura degli individui in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folclorizzazione.
6. L'educazione interculturale vuole garantire ad ogni persona la possibilità di svilupparsi liberamente e di esercitare i propri diritti di cittadinanza.
7. L'educazione interculturale rappresenta l'occasione per interrogarsi criticamente su se stessi e per ripensare le proprie relazioni con gli altri.
8. L'educazione interculturale richiede un impegno costante che ha luogo nella scuola e nella società a tutti i livelli nel quadro di processi di *lifelong learning* dei soggetti e delle comunità.
9. L'educazione interculturale non è né naturale né scontata e, al contrario, rappresenta un progetto educativo intenzionale ed un processo che deve essere consapevolmente portato avanti giorno dopo giorno e che richiede attenzione e competenza da parte di tutti i protagonisti dell'incontro.
10. L'educazione interculturale si iscrive nel solco della grande tradizione della pedagogia democratica italiana ed ha tra i suoi principali obiettivi la giustizia sociale e l'uguaglianza delle opportunità indipendentemente dalle storie e dalle origini di ognuno. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione,

per rendere possibile la convivenza ed affrontare, con gli strumenti della pedagogia, i conflitti che ne possono derivare (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017, pp. 617-618).

2. Educatori e saperi interculturali

Insieme alla scuola e al mondo esplicitamente educativo, tuttavia, sono chiamati a collaborare anche tutti quegli operatori (autoctoni e/o migranti) che intenzionalmente o naturalmente (in ambito educativo, sociale o sanitario) svolgono una funzione educativa di mediazione interculturale: un processo di integrazione che non sia a senso unico e, quindi, omologante e assimilazionista richiede sia alle maggioranze sia alle minoranze di mettersi in discussione. Molti professionisti e operatori, tuttavia, si sono formati al loro lavoro senza un'autentica prospettiva interculturale. I fenomeni migratori, invece, rendono immediatamente visibili gli effetti della globalizzazione sulla vita quotidiana di tutti. In un periodo di circa 20 anni la popolazione immigrata è cresciuta in Italia di quasi 20 volte, arrivando a superare i 5 milioni di persone con una incidenza percentuale sulla popolazione complessiva superiore all'8%. Si tratta, come evidente, di cambiamenti repentini ed epocali che impongono a Enti, servizi e strutture pubblici e privati di riconfigurarsi in prospettiva interculturale. Per essere efficaci, tuttavia, i servizi devono necessariamente differenziare i propri strumenti, riconoscendo che l'utenza immigrata non è un gruppo sociale uniforme ma un insieme alquanto eterogeneo di soggetti che richiedono una de-standardizzazione delle risposte. Molto spesso emerge, da parte dei servizi, la difficoltà a svincolarsi da una visione e da una posizione "etnocentrica" che porta sostanzialmente a richiedere un'integrazione intesa come assimilazione; tale condizione appare a volte determinata dalla "rigidità strutturale" di alcuni servizi, compensata dalla flessibilità personale e professionale degli operatori che mettono in campo grandi competenze e capacità. L'innovazione e le competenze non possono però essere delegate solo a singoli operatori sensibili e volenterosi, devono divenire patrimonio delle strutture e di tutti coloro che vi operano. La realtà sociale sempre più complessa e frammentata, il moltiplicarsi dei bisogni e delle domande hanno reso evidente che un servizio non è un prodotto standard generato in base alle abilità tecniche dell'operatore e nemmeno una risposta programmata in base agli scopi, ma è un processo che scaturisce dalla relazione con l'utente. I bisogni hanno una natura complessa e richiedono interventi flessibili, capaci di coinvolgere risorse, professionalità, competenze differenti.

I processi di strutturalizzazione dell'immigrazione in Italia hanno inoltre reso più complesso il quadro; gli utenti immigrati sono infatti sempre più visibili anche in senso familiare:

- aumentano sempre più i bambini negli asili, nelle scuole, nei servizi pediatrici, nelle realtà per il tempo libero;
- aumenta il numero delle donne nelle sale parto, nei consultori e nei servizi per la maternità;
- nascono sul territorio le associazioni di migranti che diventano interlocutrici delle istituzioni;
- aumenta sensibilmente il numero degli immigrati anziani.

Le esigenze delle persone migranti sono, inoltre, anche molto differenti tra loro a causa:

- delle differenze individuali;
- del capitale sociale e culturale di cui dispongono;
- delle differenze sociali ed economiche;
- delle caratteristiche sociali e demografiche;
- delle diverse aree di provenienza;
- dei differenti progetti migratori (a breve, a medio, a lungo termine);
- della condizione giuridico-amministrativa;
- delle epoche di arrivo.

Nei servizi sociali e sanitari, nella scuola, in campo socio-educativo quindi sempre di più gli operatori sentono l'esigenza di dotarsi di competenze interculturali. Si tratta allora di mettere in atto strategie e percorsi formativi che mirino a riconfigurare i servizi in prospettiva interculturale. In questa direzione sarà essenziale investire significativamente sulla *formazione degli operatori*: la competenza interculturale, la capacità di comunicare efficacemente con gli appartenenti a gruppi culturalmente differenti, non fa parte del corredo di saperi professionali della maggior parte degli operatori. Si tratta di agire sulla formazione a diversi livelli e soprattutto su quello iniziale affinché essa si configuri sempre più in una prospettiva interculturale. Detto in altri termini, bisogna intervenire affinché gli operatori/educatori possano essere messi in condizione di operare un vero e proprio "decentramento cognitivo" attenuando il grado di etnocentrismo che è alla base della loro formazione: l'obiettivo da conseguire consiste – per usare le parole dello scrittore kenyota Ngugi wa Thiong'o – nello "spostare il centro del mondo" (Wa Thiong'o, 2000).

Non va trascurata però la formazione continua delle figure professio-

nali che operano sempre più a contatto con soggetti migranti o con background migratorio.

Si tratta, allora, di favorire negli operatori lo sviluppo delle seguenti dimensioni:

- imparare ad assumere una prospettiva di “etnocentrismo critico” ed essere disponibili a decostruire le proprie rappresentazioni pregiudiziali;
- assumere una prospettiva di decentramento cognitivo, affettivo e esistenziale;
- essere consapevoli del proprio ruolo di mediatori interculturali e apprendere a mediare;
- acquisire le competenze interculturali.

Imparare ad assumere una prospettiva di “etnocentrismo critico” ed essere disponibili a decostruire le proprie rappresentazioni pregiudiziali (De Martino)

Ogni gruppo umano è etnocentrico, si dovrebbe almeno mirare ad acquisire consapevolezza di ciò. La consapevolezza rappresenta la precondizione per qualsiasi percorso interculturale. La nozione di etnocentrismo critico è stata coniata da Ernesto De Martino partendo dal presupposto che la civiltà occidentale “non può inverarsi se non negandosi”. De Martino definiva la sua posizione “etnocentrismo critico” riferendosi con tale espressione all’impossibilità e all’inutilità di uscire dalla propria tradizione culturale, dunque dal proprio etnocentrismo, che però deve farsi critico in quanto non dimentica mai la propria origine storica. Nel libro *La fine del mondo* De Martino afferma che l’etnocentrismo critico è l’atteggiamento di chi “pone in causa il proprio etnos nel confronto con gli altri etne” (De Martino, 1977, p. 333) e “si apre alla prospettiva di un umanesimo molto più ampio di quello tradizionale” (Ibidem), che sempre De Martino ne *Il mondo magico*, aveva definito come “umanesimo ristretto” perché limitato alla cultura occidentale. L’etnocentrismo è ineliminabile nel senso che il giudizio che si formula sugli “altri” “non può non essere etnocentrico” (De Martino, 1977, p. 394), fondato cioè su categorie nate all’interno di quella determinata civiltà; ciononostante deve essere critico, ossia non dogmatico e consapevole della limitatezza del proprio giudizio.

Non è possibile immaginare un percorso formativo interculturale senza la capacità di assumere punti di vista diversi mettendosi nei “panni degli altri”; si pensi in questa prospettiva al contributo offerto dalla psicologia contemporanea (da J. Piaget a C.R. Rogers). Si tratta di favorire negli allievi la capacità di decentrarsi ma ciò è possibile solo a condizione che gli insegnanti stessi mettano in discussione se stessi, le proprie rappresentazioni e le proprie emozioni. L'insegnante dovrebbe essere quindi in grado di effettuare il decentramento cognitivo, che si basa sulla capacità del soggetto di uscire dal proprio schema di riferimento esistenziale e valoriale; il decentramento cognitivo è una modalità flessibile di acquisizione della relatività (flessibilità cognitiva e solidità emotiva). “La capacità di decentrarsi cognitivamente è una caratteristica del pensiero maturo, adulto. Esso consiste nella capacità, raggiunta attraverso lo sviluppo psichico, di apprendere un oggetto da diversi punti di vista e in una pluralità di modi. Le spiegazioni di un fenomeno, quindi, possono essere date secondo diversi quadri di riferimento, e non soltanto attraverso la prospettiva egocentrica. L'attitudine egocentrica ed etnocentrica, che pone illusoriamente al centro del mondo, costituisce una fase infantile del pensiero umano. Il bambino, crescendo, apprende a superare il suo punto di vista immediato. Impara, cioè, non solo a riconoscere uno straniero, ma anche a pensare se stesso “straniero dell'altro”. Scuola di decentramento cognitivo sono la socialità e la vita collettiva, ma anche quella storia che contribuisce a formare un pensiero più obiettivo e logico. Riconoscere e affrontare la diversità attraverso i diversi piani temporali è una delle caratteristiche di un pensiero metacognitivo e dialettico che permette di pensare le contraddizioni. Va chiarito che il processo di reciprocità sul piano cognitivo non è sufficiente da solo; di pari passo, va anche creata una capacità di reciprocità morale; l'educazione, infatti, deve rendere capaci di comprendere gli altri anche quando, come osserva Piaget, l'insieme dei fattori affettivi e delle tradizioni collettive fanno pressione impedendo di ragionare obiettivamente. In altre parole, anche la storia può divenire causa di rigidità e di chiusura, quando trasforma le tradizioni o le abitudini di un gruppo in fattore di pressione che limita la libera scelta degli individui; in questo caso l'educazione deve dinamizzare gli apprendimenti e produrre “squilibri”, confronti dialettici tra vecchie e nuove rappresentazioni” (Santerini).

Essere consapevoli del proprio ruolo di mediatori interculturali e apprendere a mediare con il “metodo degli shock culturali” (Cohen Emerique)

Tutte le definizioni della mediazione hanno in comune l'idea che l'agire e il pensare degli uomini si esprimano attraverso una dialettica tra diversi fattori che di volta in volta raggiungono punti di sintesi, di parziale ricomposizione tra spinte diverse. Mediazione non significa neutralità asettica e priva di conflitti, indica piuttosto lo spazio del conflitto tra differenti tradizioni, tra molteplici orizzonti di senso, tra orientamenti di carattere morale, politico, economico. La mediazione così come l'educazione si configura quasi sempre all'interno di una relazione di potere asimmetrica: è necessario esserne consapevoli. Le proposte formative nel campo dell'intercultura possono trovare un valido contributo nella proposta elaborata da Margalit Cohen-Emerique. Per tutti coloro che, a vario titolo, si occupano di educazione, formazione, comunicazione e mediazione interculturale, il nome di Margalit Cohen-Emerique costituisce, infatti, un punto di riferimento imprescindibile. La traduzione in lingua italiana del libro di Margalit Cohen-Emerique e Ariella Rothberg “La méthode des chocs culturels”, rappresenta, pertanto, un importante snodo in vista della formazione interculturale di tutte quelle persone che a vario titolo entrano in contatto con i migranti. Come sempre una maggiore competenza nella gestione delle relazioni con le diversità avrà ripercussioni positive per tutti e su tutti. Ogni soggetto, indipendentemente dalle proprie origini, è di per sé diverso dagli altri e si confronta in modo diverso, autonomo, originale e critico con il proprio sistema culturale e valoriale di riferimento e le relazioni tra persone non possono mai essere standardizzate. Il volume di Margalit Cohen-Emerique e Ariella Rothberg (2016) rappresenta perciò un contributo molto importante nell'ambito della formazione e delle relazioni interculturali. Trattandosi di un manuale ha la caratteristica di essere utilizzabile e verificabile e propone una metodologia formativa innovativa, denominata “metodo degli shock culturali” o anche “metodo degli incidenti critici”, elaborata negli anni Ottanta da Margalit Cohen-Emerique. Il “metodo degli shock culturali” può contribuire a diffondere anche in Italia tale metodologia, quale strumento formativo qualificante e offre uno strumento per costruire una nuova idea di formazione interculturale, che vede al centro del suo interesse la relazione tra le persone in tutta la sua complessità. A partire dall'osservazione del lavoro degli attori sul campo, Margalit Cohen-Emerique ha cercato di meglio definire la pratica interculturale. Ha analizzato le interazioni che hanno luogo tra persone di origine culturale diversa ed ha identificato i principali ostacoli alla comunicazione tra il migrante e tutte le persone della società di accoglienza con

le quali entra in contatto (dall'insegnante all'educatore, dall'assistente sociale allo psicologo, dall'infermiere al medico, ecc.). Le ricerche di Margalit Cohen-Emerique dimostrano che, nell'approccio interculturale, le conoscenze teoriche sulle cosiddette altre culture non sono sufficienti e, in alcuni casi, anche dannose se rimangono a livello folkloristico e superficiale. Per un corretto approccio interculturale è necessario, invece, partire da sé, prendere coscienza delle proprie "zone sensibili" e accostarsi con tatto a quelle del proprio interlocutore. Nell'interazione con gli altri, infatti, si possono verificare o provocare degli "shock culturali" che bisogna imparare a decodificare, a gestire e a disinnescare. Un sano atteggiamento interculturale richiede allora di saper gestire le proprie emozioni, di tollerare l'ambiguità, di sospendere il giudizio e di interrogarsi cercando di dare spazio all'immaginario culturale dell'altro. Il metodo proposto da Margalit Cohen-Emerique consente agli operatori di prendere coscienza dei propri limiti e della propria identità sociale e culturale: "la conoscenza dell'altro passa attraverso la conoscenza di sé". L'obiettivo è quello di superare gli ostacoli che si frappongono alla relazione e alla comunicazione interculturale passando dal decentramento alla scoperta del quadro di riferimento dell'altro per giungere ad un costruttivo percorso di negoziazione/mediazione. Lo shock culturale, all'interno di un tale approccio interculturale e se analizzato correttamente, può diventare fonte di apprendimento e di nuova attribuzione di senso per tutti consentendo una crescita umana, culturale e professionale che potrà garantire la realizzazione di una società aperta, realmente democratica e solidale.

Conclusioni

Lavorare sulla formazione degli educatori è, quindi, decisivo: le loro rappresentazioni sono decisive nel processo di costruzione delle relazioni interculturali. È necessario, tuttavia, sviluppare delle riflessioni di carattere più generale e contestualizzare il loro intervento.

Oggi, a più di 40 anni dalla trasformazione dell'Italia in Paese di immigrazione, è necessario assumere uno sguardo diverso, interpretando i soggetti di origine straniera non come portatori di bisogni, ma come portatori di diritti. La dimensione centrale oggi è rappresentata dal dialogo interculturale, ma sappiamo che il dialogo richiede delle condizioni di possibilità, ossia una condizione di simmetria relazionale attualmente inesistente, e cioè la possibilità di esprimere la propria soggettività, le proprie esigenze, i propri bisogni, i propri interessi e i propri diritti alla pari.

L'intercultura è un compito essenzialmente politico, intrecciata come è

con i conflitti culturali, le differenze socio-economiche, la gestione della diversità, i diritti dei migranti, lo sviluppo democratico e la promozione dell'uguaglianza dei diritti tra tutti i cittadini. C'è dialogo interculturale se c'è una simmetria di fatto tra migranti e non. Purtroppo, oggi, vi è una condizione di cittadinanza relativa dei soggetti della migrazione che vivono sulla loro pelle processi di "integrazione subalterna" o di "inclusione subordinata", come è stata definita da autorevoli studiosi del fenomeno dell'immigrazione straniera in Italia.

Questa condizione mina alla radice la nozione di dialogo, rendendo evidente che occorre superare sia una visione "miserabilista" sia una visione "utilitaristica" della migrazione, cioè due visioni riduzioniste che tendono a ridurre i migranti all'interno di categorie predefinite. Va abbandonata una visione paternalistica, assimilazionistica ed asimmetrica per assumere una prospettiva di co-educazione aperta alla presenza diretta delle culture migranti, cioè di un percorso di "educazione dialogica" che si costruisce insieme, attraverso relazioni fondate su basi di uguaglianza, reciprocità e responsabilità. Ciò sarà possibile attraverso alcuni interventi finalizzati a:

- *valorizzare il patrimonio linguistico-culturale di cui i migranti sono portatori*, incoraggiando e facendo crescere l'associazionismo delle comunità migranti come agente della mediazione interculturale e superando una concezione che vede le culture e le identità come delle realtà statiche, da una parte, o folkloristiche, dall'altra. Troppo spesso, infatti, l'educazione interculturale è influenzata da una visione folklorizzante, essenzialista e relativistica di esaltazione della differenza culturale in quanto tale, anziché da una visione costruttivista della diversità culturale – la diversità culturale può essere concepita solo in termini di identità (ibride e mutevoli) costruite socialmente attraverso l'interazione sociale e non in quanto naturalmente inerenti (inevitabili e immutabili) ad una persona o un gruppo – e dalla ricerca di cittadinanza e coesione sociale. Il filosofo Kenan Malik ha ben evidenziato i rischi di una visione essenzialista della cultura e dell'identità: «Multiculturalisti e alfieri dello scontro di civiltà condividono i presupposti di fondo sulla natura della cultura, dell'identità e della differenza. Entrambi considerano le divisioni sociali principali come frutto di una matrice culturale o di civiltà. Entrambi vedono le culture, o le civiltà, come entità omogenee. Entrambi insistono sull'importanza cruciale dell'identità culturale e sulla preservazione di questa identità. Entrambi percepiscono come irrisolvibili i conflitti che emergono da valori non negoziabili» (Malik, 2016, p. 86);

- *dare visibilità anche ai bisogni formativi e culturali dei migranti e non solo ai bisogni di primo livello (accoglienza)*, riprendendo in mano la questione della mediazione interculturale come prospettiva che tiene conto anche del ruolo delle cosiddette “seconde generazioni” dell’immigrazione, considerando decisiva la questione dell’orientamento scolastico, formativo e professionale di queste “seconde generazioni” che rappresentano non solo un nodo cruciale del fenomeno migratorio, ma anche una sfida per la coesione sociale e un fattore di trasformazione della società italiana. Occuparsi di “seconde generazioni” vuol dire innanzitutto interrogarsi a fondo su come si stia riconfigurando la composizione sociale di un Paese, come l’Italia, da sempre caratterizzato da una profonda eterogeneità, all’interno della quale le identificazioni regionali, cittadine e locali hanno avuto un ruolo molto importante. È con le “seconde generazioni” che vengono alla ribalta alcuni nodi fondamentali per l’integrazione sociale che venivano occultati o postposti finché si trattava di immigrati di prima generazione, di cui si poteva immaginare un rientro in patria in un futuro non lontano. Nell’ambito delle popolazioni immigrate, proprio la nascita e la socializzazione delle “seconde generazioni” rappresenta un momento decisivo per la presa di coscienza del proprio status di minoranze ormai insediate in un contesto diverso da quello della società d’origine. Con esse, sorgono esigenze di definizione, rielaborazione e trasmissione del patrimonio culturale, nonché dei modelli di educazione familiare. Pertanto, questi giovani vivono una condizione di “doppia identità” o di “doppia appartenenza” ed occorre evitare che questa si trasformi in una “doppia assenza” (Sayad). I giovani delle “seconde generazioni” sono dei “mediatori culturali naturali”, ma occorre che vi siano le condizioni per un loro sostegno ed *empowerment* nella scuola, nell’associazionismo e nella società;
- *incrementare le reti tra scuole, centri educativi ed associazioni intese come spazi di relazione che favoriscono la riflessione critica sulle prassi educative attuate e l’elaborazione e realizzazione di attività interculturali* che non si rivolgono solo ai migranti e alle “seconde generazioni”, ma a tutta la popolazione in una vera e propria prospettiva interculturale, ripensando la scuola e l’educazione come un luoghi privilegiati di mediazione interculturale. La scuola è uno degli elementi chiave di un processo di inte(g)razione che passa attraverso il successo scolastico dei figli degli immigrati, l’inserimento lavorativo e sociale delle famiglie, nonché il “posto” dato alla differenza culturale nella nostra società. Per facilitare il passaggio da una situazione di multiculturalità, con la semplice convivenza fra diverse culture, ad un’autentica situazione di in-

te(g)razione, accettazione e scambio, la scuola deve promuovere l'incontro e favorire situazioni di conoscenza degli altri. L'approccio interculturale è un modo indispensabile per rispettare e valorizzare la diversità alla ricerca di valori comuni che permettano di vivere insieme. Tale visione nuova delle relazioni tra le culture dovrebbe modificare e trasformare la struttura stessa dell'organizzazione scolastica, i metodi di insegnamento e di formazione, le relazioni tra insegnanti, alunni e famiglie, la prospettiva con cui guardare ai saperi e alle discipline. L'educazione interculturale è uno degli strumenti indispensabili per affrontare la sfida della società multiculturale attraverso la costruzione di percorsi di riconoscimento del pluralismo e della diversità nella reciprocità. In sostanza, è ormai evidente che oggi è impossibile parlare di interte(g)razione se essa non viene sempre più consapevolmente stimolata con l'obiettivo di dare vita ad una nuova normalità – una normalità interculturale – con cui le scuole, le istituzioni e la società italiana tutta devono confrontarsi, mettendo in discussione i metodi e i saperi stessi con cui si affronta la questione del rapporto con gli oltre 5 milioni di cittadini migranti che oggi vivono, lavorano, studiano, crescono ed invecchiano nel nostro Paese. In particolare, una prospettiva e una competenza interculturale rappresentano l'indispensabile bagaglio di risorse per un'educazione adeguata ai tempi, capace di formare persone consapevoli di vivere in un mondo globale e complesso, dove l'incontro con le differenze culturali è ormai la norma.

Bibliografia

- Catarci M., Fiorucci M. (Eds.) (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. London-New York: Routledge.
- Cohen-Emerique M. (2017). *Per una approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*. Trento: Erickson.
- Cohen-Emerique M., Rothberg A. (2016). *Il metodo degli shock culturali. Manuale di formazione per il lavoro sociale e umanitario*. Milano: Franco Angeli.
- De Martino E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Grant C.A., Portera A. (Eds.) (2011). *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge.

- Langer A. (1995). *La scelta della convivenza*. Roma: e/o.
- Malik K. (2016). *Il multiculturalismo e i suoi critici*. Roma: Nessun dogma.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- Ouellet F. (2007). Le componenti della formazione interculturale. In M. Santerini, P. Reggio (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*. Milano: Unicopli.
- Piaget J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera A., Grant C. (Eds.) (2017). *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Rogers C.R. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli.
- Santerini M., *Il valore formativo della storia contemporanea*. In <http://www.sisco.it/download/pubblicazioni/Santerini.pdf> (ultima consultazione: 20/08/2017).
- Sayad A. (2001). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tarozzi M., Torres C.A. (Eds.) (2016). *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. Comparative Perspectives*. London: Bloomsbury Academic.
- Wa Thiong'o N. (2000). *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*. Roma: Meltemi.

Educatori e lavoro di cura

Educators and care work

Luigina Mortari

Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale / Università di Verona

abstract

Care is a fundamental phenomenon in human life: without care there is no possibility that existence will flourish. Nevertheless, this experience often has not an evident ontological meaning, such as many other fundamental ones. This paper wants to explore the philosophy of care in order to show its ethical essence, with the aim of looking for good, and a benefit for other people. When the ethical essence of care and its directions are shown, it is possible to develop a coherent pedagogy. This philosophy is intended within a political vision, looking for common good.

Keywords: *philosophy of care, care ethics, pedagogy of care*

La cura è un fenomeno fondamentale nella vita dell'essere umano: senza la cura l'esistenza non può fiorire. Ma di questa come di molte esperienze fondamentali spesso ci è nascosto il significato ontologico. Il saggio intende esplorare la filosofia della cura per mostrarne il sostanziale nocciolo etico, nel cercare il bene e il beneficio per l'altro. Declinando l'essenza etica della cura e le sue direzionalità si può pensare così a una pedagogia in grado di delineare il lavoro di cura che gli educatori sono tenuti ad agire. Dentro uno sguardo che si apre alla ricerca politica del bene comune.

Parole chiave: filosofia della cura, etica della cura, pedagogia della cura

Introduzione

Nell'esperienza umana ci sono cose essenziali e necessarie che spesso, come nel caso della nota domanda agostiniana sul tempo, ci viene difficile definire e delle quali non è automatico rendere ragione: spesso ciò che ci è onticamente più prossimo ci è sconosciuto nel suo significato ontologico (Heidegger, 1999). Tra queste evidenze primarie c'è il fenomeno della cura: la cura è fondamentale nella vita dell'essere umano, poiché "ogni persona vorrebbe essere oggetto di cura" e "il mondo sarebbe un luogo migliore se tutti noi ci curassimo di più gli uni degli altri" (Noddings, 2002, p. 11): senza cura l'esistenza non può fiorire. Nessuna società può assicurare una qualità della vita sufficientemente buona se le persone che la formano non si prendono cura le une delle altre.

A costituire un fatto certo, evidente, è che per la vita la cura è cosa essenziale e irrinunciabile, poiché senza cura la vita non può fiorire. Per tale ragione abbiamo la necessità del bene e di difenderci dalla sofferenza: la cura è la risposta necessaria a questa necessità.

Secondo Heidegger la cura è "struttura d'essere dell'esser-ci" (Heidegger, 1999, p. 311), una sua dimensione ontologica essenziale (1976, p. 420). L'aver-cura-per è un modo dell'esserci che ha il tratto della necessità: per tutto il tempo della vita l'essere umano deve occuparsi di sé, degli altri e delle cose. Consegnato all'esistenza secondo la modalità della cura, dell'essere umano si può affermare che "è quello che fa e di cui si cura" (Heidegger, 1999, p. 152). La cura può essere definita una *fabbrica dell'essere*: aver cura di certe relazioni infatti dà forma al nostro essere secondo quanto in esse accade; aver cura di certe idee modella il nostro pensiero secondo quanto esse coltivano; aver cura di certe persone genera uno scambio relazionale che dà forma alla nostra essenza.

Seguendo l'analitica heideggeriana, prendendo in esame l'esserci al fine di cogliere la sua qualità essenziale, si rileva che la cura è il modo fondamentale dell'esserci: "è la totalità primaria della costituzione d'essere dell'esserci" (Heidegger 1999, p. 379).

Il termine cura è però un termine di uso così comune che richiede un'attenta analisi per liberarlo da interpretazioni superficiali, casuali o da una "storia delle forme" che ne ha stratificato le interpretazioni, facendone perdere le dimensioni più autentiche. Definisco la cura una pratica: ciò è in linea anche con il linguaggio metaforico che Heidegger riprende dalla favola di Iginio e che riporta in *Essere e tempo* (Heidegger, 1976, p. 247):

'La Cura', mentre stava attraversando il fiume scorse del fango cretoso; pensierosa ne raccolse un po' e incominciò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire che cosa avesse fatto interviene Giove. La 'Cura' lo prega di infondere lo spirito a quello che aveva formato, Giove glielo proibì e pretendeva che fosse imposto il proprio. Mentre la 'Cura' e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato formato fosse imposto il proprio nome, perché gli aveva dato una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò loro la seguente equa decisione: Tu, Giove, poiché hai dato lo spirito, alla morte riceverai lo spirito; tu, Terra, poiché hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fintanto che esso vivrà, lo possieda la Cura. Poiché la controversia riguarda il suo nome, si chiami homo poiché è fatto di humus (Terra).

La cura è una persona che impasta l'argilla, che dà forma all'essere, che agisce: ci si trova, dunque, di fronte al fenomeno della cura quando si incontra una persona che agisce, con i gesti e/o con la parola. Siamo consapevoli che esistono anche i pensieri e i sentimenti di cura, e che essi sono essenziali per dare avvio a un gesto di cura. Di cura si può parlare soltanto quando un'intenzione, un pensiero, un progetto si traducono in azione visibile e "sensibile".

Ma se l'azione umana, per essere tale, è guidata da un'intenzione, per la cura è necessario definire quale sia l'intenzione che la genera e che la orienta. Si può affermare che la cura sia una pratica guidata dall'intenzione di procurare beneficio: beneficio a se stessi (e in questo caso si parlerà di cura di sé) o beneficio ad altri. Molti teorici, e soprattutto teoriche (perché la riflessione più articolata sulla cura è oggetto proprio del pensiero femminile), descrivono la cura come un'azione rivolta ad altri, una "other directed practice", cioè un'attività "fondamentalmente rivolta ad altri per portare loro beneficio" (Bubeck, 2002, p. 160). In questo essa si caratterizza come un'azione che richiede tempo ed energie notevoli, un vero e proprio "lavoro" che necessita di particolari virtù e valori e della disposizione ad accogliere l'altro e ad accoglierne bisogni e necessità. Ma non si

può dimenticare che la cura è anche un lavoro per sé: la sapienza greca antica sottolinea con forza la necessità per l'uomo di prendersi cura di sé, ovvero di assumere con decisione il compito di dar forma alla propria esistenza, per far fiorire il proprio essere. Il compito per ogni essere umano è quello di dar forma alla propria vita, una forma buona, che sia fioritura delle proprie possibilità e potenzialità esistenziali: e questo è un vero e proprio lavoro, che richiede impegno e che grava come fondamentale responsabilità sulla sua coscienza; un impegno che dà forma all'*eudaimonia* della persona stessa.

I piani della cura-per-altri e della cura-di-sé non sono però disgiunti: se infatti è vero che non si apprende ad aver cura di sé senza aver ricevuto cura da altri, è altrettanto vero che se non siamo in grado di aver cura di noi stessi non saremo in grado di aver cura d'altri. L'analisi della cura richiede dunque di tenere strettamente unite le due direzioni, l'una necessaria all'altra e insieme necessarie per comprendere l'essenza della cura stessa.

1. La mancanza d'essere

La cura è necessaria, imposta dalla qualità del nostro esserci che da quando entra nel tempo si trova gravato dal compito di dare forma al proprio esserci nel mondo, di aver cura del proprio essere per tutto il tempo della vita. In questo senso la favola riportata da Heidegger afferma che, non appena lo spirito donato da Zeus dà vita al pupazzo creato con l'argilla della Terra, chi lo possiederà sarà la Cura: per tutta la vita l'essere umano necessita di cura, la cura è consustanziale all'esserci.

Edith Stein afferma che “io non sono da me, da me sono nulla, in ogni attimo mi trovo di fronte al nulla e devo ricevere in dono attimo per attimo nuovamente l'essere” (1999a, p. 92). La consapevolezza per ogni umano di essere “prorogato [...] di momento in momento e sempre esposto alla possibilità del nulla” (Stein, 1999a, p. 95) ci fa scoprire inconsistenti, continuamente esposti al nulla, consapevoli che in ogni istante possiamo morire (Heidegger 1999, p. 389). C'è dunque una mancanza d'essere che ontologicamente ci rende consapevoli di dover ricevere l'essere, non possedendolo da noi stessi.

Ma non solo mi trovo a esserci senza aver potere sul mio essere, ma trovo anche che la forma del mio essere è la “gettatezza”, l'incompiutezza, la mancanza di una forma data in partenza, che invece richiede continuamente impegno e dedizione. Questa *dedizione all'esserci è la cura*. Il venire al mondo coincide dunque con l'assunzione del compito di aver cura della

vita perché possa continuare nel tempo e perché assuma una buona forma. La cura “è per essenza cura dell’essere dell’esser-ci” (Heidegger, 1999, p. 389). La nostra essenza ontologica è un “essere nella possibilità” (Stein, 1950, p. 71), abbiamo cioè una disposizione all’essere, siamo un essere possibile; ciò non significa non essere, ma *poter divenire*, quel divenire che è il passaggio dall’“essere possibile” all’“essere attuale”.

La mancanza di essere non è leggerezza, ma un peso da assumere, che si fa evidente nella preoccupazione di trovarsi a dover dare una forma al proprio divenire. Si nasce obbligati a divenire il proprio esserci. Se usiamo le categorie di Hannah Arendt (1958), secondo la quale il lavoro è quel fare che è un agire continuo, senza soste, per soddisfare i bisogni primari, possiamo definire la cura come il lavoro del vivere e dell’esistere, perché mai è dato un momento in cui guadagniamo una condizione di sovranità sull’essere, mai giungiamo a possedere veramente la nostra condizione. Poiché la mancanza d’essere è costitutiva della condizione umana, il lavoro di cura non può non accompagnare la vita intera.

2. La relazionalità dell’esserci

La cura di sé, per quanto sia un compito che il singolo assume per se stesso, non può essere messa in atto da soli, sempre c’è bisogno dell’altro. Siamo fatti di una sostanza intimamente relazionale. Le relazioni strutturano la nostra condizione umana, anche nella dimensione della cura: la nostra mente si nutre delle conversazioni intessute con altri, e prima fra tutte della preoccupazione del maestro che coltiva la mente dell’allievo; le ferite del nostro corpo e della nostra anima abbisognano della cura di un buon infermiere o di un buon amico che si facciano carico delle nostre sofferenze. Sempre noi siamo-con-altri e costruiamo il nostro spazio di vita dentro una rete di relazioni.

Ma non è facile pensare l’ontogenesi in termini relazionali. Le ontologie alle quali siamo abituati, forse legate alla tensione che ciascuno sente a dare corpo alla propria unicità e singolarità, sono a-relazionali, e sono tanto potenti da inquinare molte tipologie di discorso, come quello etico e politico. Lo stesso pensiero politico occidentale porta in sé il forte limite della fondazione su un’idea di individuo indipendente da altri e soggetto autonomo in grado di bastare a se stesso: così facendo però dimentica la condizione di dipendenza dagli altri che caratterizza fasi consistenti della vita di ciascuno e che per molti è una condizione persistente.

Partendo invece da un’ontologia della relazionalità Eva Kittay mette in discussione il pensiero politico occidentale per il suo fondarsi su una vi-

sione a-relazionale della vita umana. Affermando che “anch’io sono figlia/o di una madre” perché “ciascuno è figlia/o di una madre” (1999, p. 23) ci ricorda che tutti esistiamo dentro una relazione, perché da una relazione veniamo: siamo insuperabilmente esseri relazionali. L’uguaglianza degli esseri umani, e dei cittadini, dunque non è una caratteristica che ci deriva dalla nostra individualità, ma si basa sulla proprietà relazionale che tutti possediamo.

Allorquando la teoria politica mettesse al centro la visione relazionale dell’essere umano insieme a quella della cura come bisogno primario, la teoria dell’uguaglianza centrata sul principio del soddisfacimento dei diritti si trasformerebbe nella teoria dell’uguaglianza nella responsabilità della cura per altri.

Questo principio di uguaglianza nella responsabilità deve entrare nel linguaggio politico come fondamentale, perché in questo modo si può costruire la comunità che, come tale, si fonda sul principio della solidarietà (Stein, 1999b, p. 160). Questa assunzione etico-politica però porta con sé anche il necessario ripensamento del concetto di uguaglianza: se la cura fonda la politica, essendo la cura una relazione fra “inequali” (fra la persona che-ha-cura che ha il potere di fare qualcosa e colui che-riceve-cura che si trova in una situazione di dipendenza), non si può intendere l’uguaglianza come rispecchiamento simmetrico di un diritto statico e impersonale.

Dire che siamo esseri mancanti d’essere e in quanto tali intimamente relazionali significa affermare che la persona non è un insieme di tratti reificati, non è una collezione di qualità definite che si porta appresso nell’incontro con gli altri, ma è un insieme di disposizioni che si modellano a seconda delle relazioni di cui fa esperienza (Mitchell, 1993, pp. 24-25).

3. Relazionalità e dipendenza

Se la sostanza della condizione umana è la relazionalità, nulla dell’esistenza può essere pensato in modo isolato e atomistico, ma sempre in relazione agli altri. Questo statuto della condizione umana si declina nella fragilità e nella vulnerabilità.

Siamo *fragili* perché non abbiamo l’essere da noi stessi, perché dobbiamo dare forma al nostro essere ma senza garanzia di risultato; ogni nostro progetto esistenziale, ogni nostra azione di cura (di sé, dell’altro, o del mondo) non ha nulla di certo nei suoi esiti.

Siamo *vulnerabili* perché viviamo in uno spazio esperienziale condiviso con altri, co-costruito, nel quale ognuno è soggetto all’azione di altri: e l’al-

tro può avere cura di noi, ma può anche minacciare il nostro spazio di vita. Ognuno di noi è affidato ad altri e a essi esposto, esposto alla “minacciosità o non minacciosità del mondo” (Heidegger, 1999, p. 314).

Ci sono momenti nella vita nei quali la vulnerabilità e la fragilità sono massime: l’infanzia, la malattia, la vecchiaia. In queste esperienze l’essere umano non è nella condizione di aver cura di sé, ed è necessitato a dipendere da altri e dalle cure che altri hanno per lei/lui. Fineman (1995, pp. 161-164) chiama questi momenti di estrema fragilità e vulnerabilità “dipendenze inevitabili”, in quanto biologicamente determinate. Ma anche nei momenti generalmente caratterizzati da autonomia, come la fase dell’adulità, non possiamo fare comunque a meno della cura da altri.

La nostra autonomia non è mai compiuta, viviamo la dipendenza come una condizione strutturale, seppure in gradualità differenti. Eva Kittay la chiama “incapacitazione” (Kittay 1999, p. 31): l’essere umano è intrinsecamente dipendente e come tale bisognoso di cura.

4. Le direzionalità della cura

La cura, dimensione fondamentale dell’essere dell’esserci assume direzioni diverse. C’è una cura che ci mantiene nell’essere, conservando la nostra forza vitale; c’è una cura che ci permette di passare dall’essere potenziale a quello attuale, facendo fiorire l’essere; e una cura che ripara le ferite del corpo e dell’anima quando queste attanagliano il nostro essere.

LA CURA CHE CONSERVA LA FORZA VITALE

La vita ha continuamente bisogno di essere sostenuta, procurandosi ciò che serve al suo sostentamento. Quasi come un ingombro ontologico abbiamo il compito di aver cura della vita. La cura della vita si manifesta innanzitutto nella forma del procurare cose che alimentano e conservano il ciclo vitale.

Nel greco antico la preoccupazione che ci richiede di procurare quanto consente di conservare la vita, è indicata con la parola *merimna*. L’esserci è costantemente messo alla prova da un mondo minaccioso che lo sfida a stare nella vita, e la sua risposta è proprio il procurare, che è in se stesso cura (Heidegger, 1999, p. 314).

Se la cura per conservare la vita è inevitabile, tuttavia può assumere dimensioni smisurate: il nostro mancare di sovranità sulla vita genera inquietudini e paure, che possono portare a una frenesia del procurare cose e questa frenesia finisce per consumare la vita stessa. Nei vangeli il termine *merimna* ricorre spesso, e Gesù mette in guardia dai suoi eccessi. Per

esempio nella parabola degli uccelli, troviamo con la parola *merimna* l'invito a non affannarsi eccessivamente per la vita e a guardare gli uccelli del cielo (Mt 6,25), poiché un eccesso di preoccupazioni per le cose e l'attaccamento alle ricchezze soffocano il logos, cioè la direzione di senso dell'esperienza (Mt 13,22).

C'è dunque una necessità e un rischio nella cura intesa come *merimna*: il lavoro dell'uomo saggio è di trovare la giusta misura che non neghi la dipendenza ontologica dell'esserci, ma nemmeno lo racchiuda nell'affanno della preoccupazione che invade l'anima.

LA CURA CHE FA FIORIRE L'ESSERE

L'essere umano viene al mondo mancante di una forma e il suo compito è quello di cercare la forma del proprio esserci, la migliore forma possibile. La mancanza che ci caratterizza è apertura al possibile, è la dimensione di trascendenza che si declina come ricerca a forme ulteriori di essere (Zambrano, 2004). Oltre al procurare cose per avere cura di conservare la vita, all'essere umano è affidato il compito di nutrire l'esistere così da poter divenire il proprio poter essere. La cura si declina anche come nutrimento delle possibilità dell'essere.

L'esserci è sempre ciò che è da essere: ognuno è chiamato a divenire tutto ciò che non è ma che potrebbe essere. C'è bisogno di una cura che "risveglia gli animi e li rende più grandi" non tanto perché essi possano "grandi imprese" (Cicerone, *De officiis*, I, 12) ma per realizzare al meglio quell'impresa che è la propria vita.

In quanto nasce senza forma e con il compito di darsi una forma, l'essere umano è dunque chiamato ad aver cura di sé. Aver cura di sé per cercare la forma migliore del proprio poter essere significa cercare un orizzonte irradiante di senso. Una radicale enunciazione di questa direzione della cura si trova nei dialoghi di Platone, dove Socrate è impegnato a teorizzare la primarietà della cura di sé intesa come cura dell'anima (*Alcibiade Primo*, 132c), e per nominare questo tipo di cura usa il termine *epimeleia*. *Epimeleia* sta a indicare quell'aver cura che coltiva l'essere per farlo fiorire.

L'opera educativa può essere letta come aver cura dell'altro perché l'altro impari ad aver cura di sé.

AVER CURA DELLE FERITE DELL'ESSERCI

C'è un altro tipo di cura che è necessario all'orizzonte esistenziale dell'uomo, quella che entra in campo nei momenti di massima vulnerabilità e fragilità, quando il corpo o l'anima si ammala: è la cura come *terapia*. La *terapia* è la cura chiamata a lenire la sofferenza. Il corpo che noi siamo è cosa massimamente vulnerabile, perché il suo funzionamento può incepparsi

parsi e quando questo accade si ha esperienza della sofferenza nella carne. Proprio perché “il corpo è difettoso è stata scoperta l’arte medica” (Platone, *Repubblica*, I, 241e). Non c’è però solo il dolore del corpo, ma anche quello dell’anima: nel dolore del corpo ci troviamo immersi, mentre il dolore dell’anima sale dal profondo della vita interiore.

Quando la persona si trova immersa nella malattia o nella sofferenza si sente in potere non solo della vita biologica, che segue leggi proprie, ma anche degli altri, quelli che hanno il potere di decidere al suo posto. C’è una perdita di sovranità sull’esserci che rischia di farci perdere la condizione di soggetto e di farci sentire ridotti a oggetto: non però un oggetto qualsiasi, ma un oggetto intensamente sensibile, che avverte il dolore del corpo e dell’anima, del tempo che scorre e della sofferenza che attanaglia, ma anche della forza della cura, della leggerezza di un sorriso e della dolcezza di una carezza.

Quando si sta bene la mente è immersa in una visione positiva della vita; quando, invece, si fa esperienza del dolore la mente desidera ancora, e forse più di prima, una forma di sovranità sul proprio esserci, ma non per sentire intensamente l’energia vitale, bensì per anestetizzare il dolore. La cura come *terapia* allevia il dolore per aiutare l’altro a tornare al centro della propria esistenza, aprendo per lui spazi di possibilità.

5. La densità etica del lavoro di cura

A partire dall’ontologia dell’essere dell’uomo abbiamo descritto la pratica di cura come una forma necessaria che si dirige non solo verso di sé, ma anche per altri. La relazionalità dell’essere umano, insieme alla necessità della cura, fa sì che aver cura d’altri e aver cura di sé siano due dinamiche strettamente unite. L’uomo fiorisce come uomo nel momento in cui assume non solo la cura di sé, ma anche la cura d’altri come necessaria al suo formarsi.

Chi ha cura è in cerca di qualcosa di buono (Platone, *Fedone*, 65d): tra cura e ricerca del bene troviamo un nesso inscindibile. La cura infatti è pratica ontologica primaria allo stesso modo in cui lo è la ricerca del bene, il che le rende tensioni essenziali e connesse. Una buona cura è proattiva e protettiva: è proattiva perché cerca il bene ed è protettiva poiché cerca di proteggere la vita, propria e altrui, da ogni forma di male. Una buona cura tiene l’essere immerso nel buono. Ed è il buono che costituisce il fondo solido del nostro vivere, quello strato di essere che ci fa stare saldi fra le cose e gli altri, e dandoci la possibilità di vivere con piacere in questo mondo. Si può dire dunque che c’è cura laddove l’agire è orientato dall’intenzione di produrre beneficio all’altro.

La cura si viene così a descrivere come una pratica etica, perché è l'etica la disciplina che si pone come oggetto sistematico della propria ricerca il bene, una vita buona. A costituire un problema è, però, il fatto che, come afferma Socrate, alla mente umana non è accessibile un'idea chiara del bene (*Repubblica*, VI, 505a). A nessuno è dato cogliere l'idea di bene nella sua essenza, accedere alla misura definitiva, quella che metterebbe fine a ogni domanda e a ogni ricerca, perché significherebbe scavalcare la condizione umana, quella rispetto alla quale l'idea di bene rimane trascendente (Murdoch, 1970, p. 93). Il concetto di bene è destinato a essere sempre oltre la possibilità di una piena comprensione, a mantenersi per la mente umana in una zona di mistero (Murdoch, 2014).

Il bene si profila come un'idea che va esaminata all'infinito. Ma di un'idea del bene c'è una continua necessità. Proprio per l'ineludibile necessità che ne abbiamo, anche nelle forme incerte che assume, tale idea esercita comunque un'autorità sul pensiero. Per evitare, dunque, di basare le nostre decisioni su idee lacunose, non meditate, interrogarsi con continuità sul bene è della massima importanza per la vita umana.

Proprio una filosofia della cura è nelle condizioni di riproporre l'attenzione al bene, non per una curiosità meramente speculativa su cui disquisire intellettualisticamente, ma perché da un'analisi fenomenologica della pratica di cura "in che cosa consista il bene" risulta essere la questione primaria e irrinunciabile.

Ma quali sono le tensioni che attraversano l'esperienza etica della cura? Da una analisi empirica e teoretica (Mortari, 2006, 2015; Mortari, Saiani, 2013) possiamo dire che l'etica della cura è un'etica delle virtù, ovvero dell'atteggiamento dell'uomo che cerca il bene e lo agisce. Le grandi direzioni di senso, tra le più fondative e urgenti, che qui possiamo solo brevemente descrivere, sono sentirsi responsabili, vivere la logica del dono, avere riguardo per l'altro, avere il coraggio della parola.

SENTIRSI RESPONSABILI

Se la cura è un interesse per l'altro che si concretizza in azioni finalizzate a procurare il suo ben-esser-ci, una postura dell'esserci che si profila essenziale per agire con cura è il *sentirsi responsabili* per l'altro, cioè il sentire di "dovere fare qualcosa" (Noddings, 1984, p. 14). Per poter agire il soggetto deve essere capace di dislocare il proprio sguardo verso l'altro, considerandolo come ente di valore che mi ri-guarda. Quando la realtà dell'altro è sentita come valore che interpella, allora si crea la condizione etica per agire con cura. "Quando noi vediamo la realtà dell'altro come una possibilità per noi, dobbiamo agire per eliminare ciò che è intollerabile, per ridurre la sofferenza, per soddisfare un bisogno, per realizzare un

sogno. Quando io mi trovo in questo tipo di relazione con l'altro, quando la realtà dell'altro diventa una reale possibilità per me, allora *I care*" (Nodding, 1984, p. 14).

Responsabilità viene dal latino *respondere*, che nel suo significato originario significa rispondere a una chiamata. Essere responsabile significa rispondere attivamente al bisogno dell'altro, con premura e sollecitudine, essere disponibile a fare quanto necessario e quanto è possibile per il benessere dell'altro; questa disponibilità non va solo agita ma anche dichiarata, affinché l'altro sappia che su di noi può contare.

Alla radice del senso di responsabilità c'è la capacità di cogliere l'esserci dell'altro che, come me, ha bisogno di relazione e ha bisogno di trovare il senso della propria vita (Lévinas, 1985). C'è pure la sensibilità del sentirsi toccati dall'altro, tanto nella forma dell'empatia quanto nella compassione: è la riscoperta di una ragione "altra", "materna", della capacità di "pensare con il cuore" (cfr. Murdoch, 1970; Zambrano, 2001; Nussbaum, 2004).

LA TENSIONE DONATIVA

Ci sono persone per le quali il lavoro di cura costituisce l'architrave di senso dell'esperienza, e costituisce "ciò che dà alla vita il punto di riferimento e procura significato" (West, 2002, p. 89). Fare lavoro di cura fa stare là dove ne va del necessario. Sapere di fare quanto va fatto, e va fatto perché l'altro ha di questo una necessità vitale, restituisce un guadagno di senso che si colloca oltre qualsiasi logica di scambio. Per questo si può dire che nel lavoro di cura c'è intrinseco un elemento di gratuità. La cura che si prende a cuore l'altro esce dal perimetro del calcolo, del misurabile, del negoziabile. Si ha cura per l'altro perché di questo agire si sente la necessità. Qui sta la qualità donativa della cura. L'elemento di gratuità è costitutivo della cura perché l'aver cura per l'altro si concretizza nel produrre una forma di beneficio, e il *beneficium* è dare qualcosa a un altro senza cercare dall'altro nulla per sé. Dare senza chiedere nulla non vuol dire perdere qualcosa, perché la cura per essere buona non deve procurare danno a nessuno: "Bisogna che dal rapporto non derivi alcun danno – spiega Fedro a Socrate – ma un vantaggio per entrambi" (Platone, *Fedro*, 234c). Solo che per chi-ha-cura il vantaggio non è qualcosa che si chiede a chi-riceve-cura, ma sta in quello che si fa. L'esperienza mostra che nella vita quotidiana personale e sociale il dono non è affatto un fenomeno marginale (Caillé, 1998, p. 9). Ma diversamente da quanto ritiene Caillé il dono sta nell'ordine della gratuità, e non nella circolazione di beni e servizi qual è la rete di socialità (Caillé, 1998, p. 9). La gratuità che fonda il dono rompe ogni sistema circolare e sta dentro una relazione unilineare. Il dono non cerca nulla, nemmeno il consolidamento del legame sociale.

Chi agisce in modo donativo ragiona secondo una grammatica etica che disordina il modo ordinario di pensare, proprio perché nel donare non sente di fare qualcosa di eccezionale, ma semplicemente ciò che è necessario. In loro c'è il senso di un certo modo di agire che definisco *straordinarietà ordinaria*.

AVERE RIGUARDO

Chi ha cura si trova in una condizione di potere rispetto a chi non è autonomo. Proprio perché chi è dipendente è anche massimamente vulnerabile, l'asimmetria di potere è propria della relazione di cura. Assumere su di sé la responsabilità di avere cura per l'altro e sentirsi in grado di agire in senso donativo senza avere bisogno di alcuna restituzione può, se non si vigila, trasformare il potere-fare in una forma di violenza sull'altro. Responsabilità e gratuità, pur qualificandosi come dimensioni essenziali dell'eticità propria della pratica di cura, non bastano a garantire una buona cura. Responsabilità e generosità strutturano una buona cura se sono intimamente connesse alla capacità di avere rispetto per l'altro; quel rispetto che è reverenza. Avere rispetto significa consentire all'altro di esserci a partire da sé e secondo il suo modo di essere. In altre parole: tenere l'altro trascendente rispetto a me, conservare l'altro irriducibile rispetto al mio modo di essere e di pensare.

Se non c'è rispetto non ci può essere una relazione etica. Lévinas ci ricorda che è necessario lasciare l'altro nella sua trascendenza: per questo il caregiver si rapporta all'altro come a una realtà infinitamente distante dalla sua, “senza però che questa distanza distrugga questa relazione e senza che questa relazione distrugga questa distanza” (Lévinas, 2004, p. 39). Una relazione di cura è quella in cui il caregiver innanzitutto cerca di comprendere i pensieri e le emozioni, i timori e i desideri dell'altro, e poi da questa alterità si lascia interrogare.

La prima forma di rispetto si realizza dunque in quel *pensare al singolare* che è un tenere la relazione dentro l'incontro “faccia a faccia” (Lévinas, 1980, p. 37). In secondo luogo l'altro va pensato come infinito: significa concepirlo e tenerlo trascendente, salvaguardandolo dall'essere afferrato dentro i propri dispositivi epistemici (Lévinas, 2004, p. 199).

AVERE CORAGGIO

Di cura si fa fatica a parlare, perché ai più sembra un'etica debole, fuori luogo in un mondo che segue altre logiche. La cura sembrerebbe una pratica atipica nel nostro tempo per quell'individualismo che fortemente lo caratterizza. È per questo che agire con cura è un'azione che richiede coraggio. In certi casi addirittura l'azione di cura assume una valenza po-

litica, perché si esprime come denuncia delle situazioni che provocano inutili sofferenze o ingiustizie. La cura spesso richiede atti di *parresia*, cioè del dire come stanno veramente le cose trovandosi a parlare in una posizione di svantaggio rispetto al proprio interlocutore. La *parresia* è una presa di parola pubblica mossa dall'esigenza di denunciare ciò che non va e riportare lo sguardo dell'altro sulla verità delle cose a partire da una situazione di asimmetria di potere: comporta dunque un rischio elevato per il parlante. In questo caso il gesto della *parresia* è un gesto di cura perché nasce dall'attenzione alla situazione dell'altro ed è mosso dall'intenzione di innescare un processo di trasformazione delle cose. Si è capaci di *parresia* perché si è optato per una postura responsabile nei confronti dell'altro e coraggiosa verso chi ha il potere di decidere la qualità della vita.

Si agisce con coraggio "semplicemente", non in risposta a imperativi etici categorici: si agisce con coraggio perché si sente che non c'è altra opzione compatibile con il bisogno di cura dell'altro.

6. Quale politica?

La nostra società caratterizzata dal forte individualismo, sembra un terreno affatto fertile alle pratiche della cura. Eppure non mancano testimonianze del quotidiano che mostrano gesti e pensieri di cura entro le pratiche di genitori, insegnanti, educatori, medici, infermieri, operatori sociali, persone impegnate nel volontariato...

Certo la qualità del vivere insieme della società contemporanea è spesso dominata dalla tendenza a preoccuparsi essenzialmente del proprio spazio vitale, considerando come indice di autenticazione dell'esistenza una condizione di libertà intesa come alleggerimento da ogni vincolo (Benner, Wrubel, 1989, p. 2). In luogo di quel sentimento morale che è l'attenzione per l'altro prevarrebbe l'amore di sé che è kantianamente il contrario dell'etica. Secondo Elena Pulcini alla base di questo stile sociale è l'idea del soggetto postmoderno inteso come "un individuo mosso da un impulso illimitato all'autorealizzazione, entropicamente chiuso nel circuito autoreferenziale dei propri desideri che esclude ogni alterità, indifferente alla sfera pubblica e al bene comune e incapace di progettualità" (2009, p. 32).

Se è dunque necessaria una rivoluzione nella concezione dell'essenza dell'essere della persona, è altrettanto necessario coltivare una cultura della cura, e in essa una politica che sappia mettere al centro la cura. Dal momento che ogni società si basa su azioni di cura, è necessario mettere a punto una azione politica che tenga conto della bisognosità di cura che ri-

guarda ogni persona, promuovendo l'offerta delle migliori azioni di cura possibile. Allo stesso tempo la politica deve garantire a tutti i professionisti della cura la possibilità di praticare al meglio la propria professione senza incorrere in forme di svalorizzazione e di sfruttamento, come spesso invece si verifica (Nussbaum, 2002, p. 188).

C'è bisogno di una parola pubblica che rimetta la cura al centro della vita comune, e dia voce a questa etica come architrave sulla quale costruire una buona politica, e in essa una buona politica educativa.

Bibliografia

- Arendt H. (1989). *Vita activa*. Milano: Bompiani (ed. orig. 1958.)
- Benner P., Wrubel J. (1989). *The Primacy of Caring*. Menlo Park-CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bubeck G. (2002). *Justice and the Labor of Care*, pp. 160-185. In E.F. Kittay, E.K. Feder (eds.), *The Subject of Care. Feminist Perspectives on Dependency*, Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Caillé A. (1998). *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. orig. 1998).
- Fineman M.A. (1995). *The neutered mother, the sexual family and other twentieth century tragedies*. New York: Routledge.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi (ed. or. 1927).
- Heidegger M. (1999). *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*. Genova: Il Melangolo, (ed. orig. 1975).
- Kittay E.F. (1999). *Love's labor*. New York: Routledge.
- Kittay E.F., Feder E.K. (eds.) (2002). *The Subject of Care*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lévinas E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book (ed. orig. 1977).
- Lévinas E. (1985) *Umanesimo dell'altro uomo*. Genova: Il Melangolo (ed. orig. 1972).
- Lévinas E. (2004). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book (ed. orig. 1971).
- Mitchell S.A. (1993). *Gli orientamenti relazionali in psicanalisi. Per un modello integrato*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. orig. 1988).
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L., Saiani L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: Mc Graw Hill.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Murdoch I. (1970). *The sovereignty of good*. London: Routledge.
- Murdoch I. (2014). *Esistenzialisti e mistici*. Milano: Il Saggiatore (ed. orig. 1997).
- Noddings N. (1984). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings N. (2002). *Starting at Home*. Berkeley and Los Angeles, Los Angeles: University of California Press.

- Nussbaum M. (2002). The future of feminist liberalism. In E.F. Kittay, E.K. Feder (eds.), *The Subject of Care. Feminist Perspectives on Dependency* (pp. 186-214). Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Nussbaum M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino (ed. orig. 2001).
- Platone (2000). *Platone: tutti gli scritti* trad. it. Milano: Bompiani.
- Pulcini E. (2009). *La cura del mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Stein E. (1999a). *Essere finito e essere eterno*. Roma: Città Nuova (tit. or. *Endliches und ewiges Sein – Versuch eines Aufstiegs zum Sinn des Seins*, Geleen, NL: Archivium Carmelitanum Edith Stein, 1962).
- Stein E. (1999b). *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*. Roma: Città nuova (ed. orig. 1922).
- West R. (2002). *The Right to Care*, pp. 88-114. In E. Kittay, E. Feder (eds.), *The Subject of Care*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Zambrano M. (2001). *L'uomo e il divino*. Roma: Edizioni del Lavoro (ed. orig. 1992).

o
P
i

Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità

Become and be social educators in socio-educational services of contemporaneity

Sergio Tramma

Associato di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Milano-Bicocca

abstract

This essay aims at analyzing some of the multiple aspects that make the social educator (with a pedagogical profile) one of the most controversial, multifarious and unstable professional figures appeared in the educational landscape, broadly in the field of professions which intentionally aim at increasing the well-being, or at least reducing the malaise, of people as individual and collective. The focus is on the effects of some changes of contemporaneity on the educational training and processes leading to acquire, maintain and develop skills and knowledge.

Keywords: *educational professionalism, social educator's professional skills and competences, contemporaneity and educational transformative changes*

Oggetto di questo contributo è l'analisi di alcuni dei molteplici aspetti del divenire e dell'essere di una delle figure più controverse, multiformi e instabili che siano apparsenello scenario educativo e, in generale, nel panorama delle professioni che producono azioni intenzionalmente finalizzate ad aumentare il benessere (quanto meno a ridurre il malessere) dell'insieme dei soggetti individuali e collettivi. Il riferimento è all'educatrice/educatore professionale (EP) d'area pedagogica, e a come incidono alcune trasformazioni della contemporaneità sul percorso formativo per diventare tale, nonché ai processi di mantenimento e sviluppo delle competenze e dei saperi necessari a renderlo e a mantenerlo effettivamente tale.

Parole chiave: lavoro educativo, competenze educatore professionale, contemporaneità e trasformazioni educative

Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità

1. Educare (professionalmente) nella contemporaneità

È doveroso iniziare tale contributo esplicitando che al momento della sua scrittura (agosto 2017) la legge *Disciplina delle professioni di educatore e pedagogo* (legge Iori) è ancora tra “color che son sospesi”: dopo essere stata approvata dalla Camera dei Deputati è ferma alla VII commissione del Senato in attesa della discussione e della votazione dei numerosi emendamenti che potrebbero, e non poco, modificare il testo approvato dalla Camera. Non sono dunque chiari i tempi e gli esiti della tanto agognata legge ma, indipendentemente da ciò e dalle modifiche che potranno esservi apportate, tale legge (sintesi politico-legislativa degli ultimi decenni di pratiche educative professionali e di conseguenti teorizzazioni) può sicuramente essere considerata una svolta importante per i servizi socio-educativi e per le persone che vi operano, poiché realizza la necessaria definizione e stabilizzazione della figura, e lo fa anche attraverso l’individuazione delle competenze che la caratterizzano e della formazione necessaria ad acquisirle e a preservarle. Come precedentemente accennato, la proposta di legge costituisce un punto di non ritorno della riflessione pedagogica attorno alla figura delle educatrici e degli educatori socio-pedagogici (EP) e ciò anche se, malauguratamente non si fosse già, o non dovesse, trasformarsi in legge in vigore. La proposta di legge non ha avuto un cammino facile, nel corso del dibattito parlamentare ed extraparlamentare che l’ha interessata ha incontrato molte opposizioni, in particolare da parte delle professioni contigue che hanno un ordine professionale o delle professioni educative che hanno, al momento, una apparente maggiore solidità e forza contrattuale (educatori socio-sanitari), ed è stata/è interessata anche da spinte tese a privilegiare una componente del lavoro educativo a scapito delle altre. Le resistenze da parte delle altre professioni, degli psicologi in particolare, non devono stupire, e questo poiché il lavoro educativo è stato tradizionalmente terreno di scorriere e sbocco occupazionale per chichessia; così come non deve stupire l’opposizione delle professioni educative a carattere socio-sanitario che rivendicano l’esclusività di intervento in

settori a marcata presenza sanitaria (dalla salute mentale alla disabilità) ma non per questo esenti dall'essere affrontabili anche pedagogicamente¹. La proposta di legge costituisce anche una ricostruzione, affermazione e palesamento di identità solida dell'educatore professionale rispetto alle altre figure (insegnanti, medici, psicologi, assistenti sociali ecc.) che popolano alcuni dei principali luoghi dell'educare, ma anche un tentativo di convinzione rispetto all'essenzialità della figura. La legge, inoltre, costituisce un salto di qualità rispetto alla definizione concettuale del lavoro educativo e delle prassi che lo materializzano, favorendone l'uscita dalla clandestinità e la possibilità per gli operatori d'area pedagogica di non essere più definiti solo per "esclusione", come accade, per esempio, con quella fuorviante definizione di "operatori dell'extrascolastico".

La figura e la formazione delle educatrici e degli educatori professionali socio-pedagogici attraversano, e sono attraversate, dalle trasformazioni che interessano l'educare nella società contemporanea, questo tanto a livello *macro* (le nuove forme di produzione capitalistica e le dinamiche dei connessi movimenti finanziari, la mondializzazione, i processi migratori, gli equilibri politico-strategici regionali ecc.), quanto a livello *intermedio* (le trasformazioni degli assetti economici, sociali e culturali dei territori; le politiche dei servizi sociali ed educativi) e *micro* (i servizi e i contesti relazionali entro cui il lavoro educativo si materializza). Alcune delle (contraddittorie) trasformazioni che, più di altre, hanno interessato e interessano il lavoro educativo nella contemporaneità sono: a) individualizzazione dei corsi di vita, quale elemento caratterizzante l'insieme dell'esistenza dei soggetti individuali e collettivi, in particolare per quanto riguarda le dimensioni professionali, culturali e formative, da cui consegue l'autonomia obbligatoria ed eterodiretta dei soggetti nei confronti dei processi di costruzione delle proprie storie (Beck, 2008; Sennett, 2004); b) parziale ri-

1 Interessante notare come un testo riconducibile all'Associazione Nazionale Educatori Professionali, partendo dalla famosa dichiarazione ONU che invita a non considerare la salute come mera condizione di assenza di malattia, bensì uno stato di completo benessere fisico, psichico e sociale, ne derivi che "la definizione di un profilo professionale sanitario passa inizialmente attraverso l'individuazione dei problemi prioritari di salute della popolazione di riferimento, vale a dire della popolazione per la quale si va a definire le competenze di una professione". A tale considerazione segue un elenco dei "Problemi prioritari socio-sanitari della popolazione di riferimento" che, oltre a comprendere alcuni aspetti tradizionalmente riconducibili al campo sanitario, vanno dalla criminalità minorile alla difficoltà di integrazione degli immigrati, dai problemi legati alla separazione tra coniugi al traffico di essere umani e allo sfruttamento della prostituzione (Giuliodoro, Scarpa, 2010, pp. 39-45).

conoscimento e legittimazione delle “diversità” e, nello stesso tempo, aumento delle diseguaglianze (Bauman, 2003), in particolare: cronicizzazione delle antiche situazioni di marginalità e formazione di un’area grigia di soggetti collocata tra il livello minimo di benessere individualmente e socialmente accettabile e il malessere conclamato (Tramma, 2015), soggetti cioè caratterizzati da una condizione di (cosiddetta) “fragilità”; c) aumento delle possibilità di produzione e consumo di conoscenza e di comunicazione e, nello stesso tempo, disparità di potere attorno alla produzione e al governo del sistema delle conoscenze, con il conseguente incremento della povertà relativa e assoluta di informazioni, cioè il divario tra quelle necessarie e quelle in possesso, o possedibili, individualmente.

Negli ultimi decenni si è assistito a una riformulazione quantitativa e qualitativa dell’insieme dei contesti relazionali entro i quali avviene l’educare, una riformulazione avvenuta a scapito delle esperienze formali e ufficiali e a vantaggio di quelle informali, non dichiaratamente intenzionali e non intenzionali. Basterebbe pensare al peso che hanno assunto i mezzi di comunicazione di massa, prima nella forma della televisione e poi nelle possibilità comunicative connesse ai nuovi media, e, inoltre, alle trasformazioni (produttive, etniche, aggregative) che hanno interessato qualsiasi territorio, oltre che nelle loro dimensioni economiche e urbanistiche, anche in quanto ambienti educativi ad alto tasso di complessità. In questa dinamica, l’educazione scolastica è interessata da un processo di indebolimento che mina ancor di più la possibilità di raggiungere i propri obiettivi istituzionali, quelli ruotanti cioè attorno al moderno “leggere, scrivere e far di conto”. Infatti, molte delle alfabetizzazioni (saperi e competenze di base), oltre che nella scuola, si realizzano in altri ambiti (per esempio l’alfabetizzazione e la post-alfabetizzazione informatica e l’uso delle tecnologie). L’istituzione scolastica mostra limiti sempre maggiori anche rispetto alla capacità di formare il “buon cittadino”, soprattutto perché registra le difficoltà dovute alla mancanza di un’idea “egemone” di buon cittadino, quanto meno un’idea sufficientemente solida e condivisa in ampi settori sociali, in grado di costituire un solido orizzonte di riferimento strategico e tattico per i processi di socializzazione che nella scuola avvengono. Nello stesso tempo, alla scuola è richiesto di “gettare il cuore oltre l’ostacolo” e compensare l’insieme delle educazioni sociali mancate o insufficienti: da quella alla legalità a quella alla (non ben chiara, appunto) cittadinanza, da quella alimentare a quella che dovrebbe evitare il (altrettanto non ben chiaro, ma di gran moda) bullismo virtuale e/o di prossimità. Tutto ciò indica quanto l’area di attività educative comunemente (e riduttivamente) definita extrascolastica assuma un’importanza fondamentale poiché si rivela sempre più dimensione nella quale matura e viene acquisita un’ampia

gamma di apprendimenti virtuosi o non virtuosi che siano. Ed è anche in quest'area che agisce, o dovrebbe agire, l'EP, cioè in quell'educazione quotidiana e diffusa costituita da un reticolo di esperienze apprenditive nel quale poco o punto possono agire le organizzazioni, come la scuola, che tendono a delimitare, organizzare e governare parti di vita dei soggetti individuali e collettivi.

Una qualsiasi riflessione attorno alle caratteristiche e alla formazione della figura professionale non può prescindere da un accenno specifico alle vicende che hanno interessato e interessano il *welfare state* (Saraceno, 2013; Ferrario, 2014; Girotti, 2013). Non può non farlo, oltre che per le conseguenze quantitative e qualitative che la crisi del sistema di garanzie pubbliche ha avuto e ha nel lavoro educativo, anche per un altro aspetto: il lavoro educativo professionale, per come si è configurato negli ultimi decenni, è dipeso direttamente dalle sorti del Welfare State (WS). Il riferimento è al Welfare State (WS) conosciuto negli anni che hanno preceduto gli attuali, cioè quel Welfare State (WS), quanto meno nelle intenzioni, tendenzialmente universalistico, attento all'insieme delle dimensioni dell'esistenza, in grado di svolgere, quanto meno di teorizzare di svolgere, effettive funzioni di tutela nei confronti dei soggetti deboli: senza tutto ciò il lavoro educativo che conosciamo, nell'attualità o nella memoria, non avrebbe avuto senso, oltre che consistenza.

La fase di (relativa) espansione del Welfare State (WS) ha, tra l'altro, contribuito al superamento delle idee e delle prassi che collocavano l'educare intenzionale prevalentemente, se non esclusivamente, in ambito scolastico, cioè ha contribuito al superamento (parziale) di una concezione puerocentrica e scuolacentrica dell'educare, così come ha contribuito, per esempio, a superare un'idea di educazione degli adulti confinata sul piano della formazione per il, o nel, lavoro. Nel corso dei decenni che vanno dagli anni Settanta in avanti si struttura un "socio-educativo" dove confluiscono o si creano una serie di filoni di intervento: da quelli rivolti ai territori culturalmente o educativamente deprivati (che diventano per la prima volta oggetto di attenzione educativa pubblica) a quelli rivolti alle problematiche connesse con i processi di crescita dei soggetti, dalle azioni rivolte ai disabili che, per la prima volta, sono visti come soggetti educabili, alle azioni in ambito psichiatrico che, per la prima volta, vedono un arricchimento delle epistemologie di riferimento nell'ambito della salute mentale. È la progressiva estensione del lavoro educativo verso esperienze prima affidate esclusivamente al "non lavoro" (la famiglia), oppure ad altri lavori (in particolare assistenziale e psichiatrico) se non a niente e a nessuno.

Nel corso del tempo si è posta, quindi, con sempre maggiore chiarezza e urgenza, la necessità di definire progressivamente un'area di intervento

educativo professionale che non è scolastica, ma con la scuola ha rapporti importanti; che non è sociale in senso stretto, ma con il lavoro sociale interagisce elettivamente. Non si è posta dunque soltanto la necessità di definire un'area, un'area di intervento educativo, ma anche una figura che non è il riaggiustamento di quella dell'insegnante (è l'insegnante a essere un educatore specializzato, anche se non sempre è consapevole di essere tale) e non è la riformulazione dell'assistente sociale (è l'assistente sociale a essere una figura, di fatto, educativa, anche se non sempre è consapevole di essere tale). Tutto ciò si è posto poiché, come scrive Paolo Orefice (2017, p. 24): "l'educazione è uno dei diritti fondamentali degli esseri umani al pari [...] della salute, del lavoro, della libertà di pensiero" ma tale diritto «non si esaurisce nel diritto all'educazione formale [...] e, dunque, non è solo diritto allo studio scolastico e professionale di base», è un diritto che "si completa con il diritto all'educazione non formale nel corso della vita di ogni cittadino [...] come risposta pedagogica a tutti gli altri bisogni educativi quotidiani che l'istruzione non tratta".

La crisi del Welfare State (WS) (o la sua presunta evoluzione che si realizzerebbe grazie a una serie di soggetti che andrebbero da forme comunitaristiche locali all'associazionismo diffuso, dal privato sociale al privato privato più o meno socialmente responsabile) non ha come conseguenze solo una riduzione degli interventi, o la persistenza, se non il peggioramento, delle condizioni lavorative di chi opera in campo educativo (precarietà e compensi sotto la soglia di qualsiasi decenza), ma modifica anche il quadro generale dell'identità e delle finalità del lavoro educativo.

2. Ambiti e competenze

Partendo dal profilo, dagli ambiti di attività professionale e dalle competenze dell'EP, così come descritte dalla "legge Iori", possono (forse) essere individuate delle aree peculiari di azione professionale, pur dai contenuti e dai confini incerti, che in qualche modo indicano quali sono stati, quali sono, e quali potrebbero essere i principali filoni di intervento diretto per la figura professionale in questione, e di intervento indiretto per la figura del pedagogista. Sono delle aree professionali che si presentano come dei soluti che, stante la quantità di domande sociali, esperienze, saperi di riferimento e tradizioni presenti, si trasformano in precipitati ai quali è possibile dare un, pur approssimativo e provvisorio, nome. In particolare, si tratta:

- *dell'educativa territoriale*, con particolare attenzione alla dimensione interculturale e ai processi trasformativi attivati, o potenziati, dai pro-

cessi migratori. È l'area di intervento tradizionalmente associata alla predisposizione, in particolare nelle aree urbane problematiche, di occasioni aggregative, culturali, formative rivolte all'insieme della popolazione, o a settori particolari di essa, con intenti promozionali o preventivi. Un'area non riconducibile allo "sviluppo di comunità", poiché l'educativa territoriale è una "filosofia" dei modi di essere del territorio e delle esperienze educative in esso comprese, più che una metodologia d'intervento, pur comprendendo intenti di promozione di dimensioni collettive e di forme di "cura del territorio";

- *dell'educazione degli adulti e degli anziani*, da considerarsi un'unica area d'intervento a ragione del venire progressivamente meno di confini certificabili e indicatori di passaggio tra queste età della vita. Una distinzione in tal senso perde qualsiasi significato, infatti, anche perché è del tutto in crisi la classica (fordista) tripartizione della vita in età del pre-lavoro o della formazione, del lavoro e del post-lavoro o del pensionamento. Esistono tra età adulta ed età anziana tante discontinuità quante continuità, soprattutto non è concepibile un lavoro educativo rivolto ai nessi tra adulti e lavoro che possa rivendicare l'esclusiva o la priorità dell'educazione rivolta agli adulti, affidando tout court ad altre aree gli interventi relativi alle forme di disagio conclamato. E questo a ragione del fatto che esistono, in età adulta, dei bisogni formativi che non sono collocabili nell'area del disagio "puro" ma costituiscono comunque delle caratteristiche più o meno problematiche dei corsi di vita "normali": dal raggiungimento della soglia di abilità necessaria a decodificare e utilizzare i nuovi media alla funzione genitoriale, dalla capacità di prendersi cura degli ascendenti alla possibilità di essere coinvolti in iniziative collettive e partecipative;
- *del disagio conclamato* (anche l'infanzia con problemi), cioè dell'intervento nei confronti di quelle fasi e/o condizioni dell'esistenza (salute mentale, carcere, senza dimora, disoccupazione) caratterizzate da un livello di malessere accentuato e composito che supera la soglia di accettabilità individuale e/o sociale, e che può avere come concausa deprivazioni educative della storia di vita dei soggetti interessati o dei gruppi sociali o familiari di appartenenza. Una condizione di disagio conclamato che può essere affrontato con interventi educativi in interazione (possibilmente non subalterna) con le altre aree disciplinari operative interessate ai soggetti caratterizzate da disagio conclamato) finalizzati a recuperare o a compensare l'educazione (non) ricevuta dai soggetti nel corso della loro vita;
- *dell'infanzia "no problem"*, riconducibile a esperienze educative strutturate, nelle quali lo spazio-tempo educativo è delimitato dalla triangolo-

lazione tra: l'età dei partecipanti, gli obiettivi derivanti da un compito sociale univoco (favorire la crescita individuale intrecciandola con sufficienti livelli di pre-socializzazione collettiva), un mandato familiare esplicito e intenzionale e, volendo, anche da una tradizione pedagogica con forti tratti di identità e distinzione.

Quali competenze? La parola competenze appartiene alla categoria dei termini "all'incirca", cioè di quei termini molto utilizzati (come sociale, territorio, inclusione ecc.) ma dal significato non sempre del tutto chiaro e condiviso. In questa sede con competenze s'intende, prosaicamente, la capacità di affrontare operativamente i compiti che l'attività professionale pone, cioè tutto quello che la figura professionale dovrebbe saper fare quando la sua azione è richiesta; dove il saper fare, volendo, può essere distinto dal sapere, consistendo nell'assemblaggio applicativo intelligente e nel governo ad hoc, in un tempo e in un luogo, dei saperi necessari alla bisogna.

Le competenze della figura professionale subiscono la stessa sorte della definizione della figura e della sua formazione, attivano cioè la ricerca di un equilibrato mixaggio tra quelle trasversali e quelle specifiche (Tramma, 2008); una ricerca che, nel caso della figura in questione, si pone in termini complessi poiché alla definizione e alla pratica delle competenze hanno concorso, e ancora concorrono, i "saper fare" propri, oltre che delle figure educative non professionali familiari e vocazionali, delle altre figure professionali (Palmieri, 2000). Non solo la figura dell'insegnante delle scuole "di ogni ordine e grado" – come la spiccata tradizione umanistica dell'educare potrebbe invitare a pensare – ma anche di quelle che agiscono in ambito sociale, assistenziale, sanitario ecc. Si pensi, per esempio, ai colloqui tra assistente sociale e utente, alla predisposizione dei progetti di intervento individuale e territoriale di qualsivoglia tipo, alle campagne preventive di educazione sanitaria o ai "consigli" elargiti dal medico di base ai propri pazienti. Si tratta quindi di competenze aspecifiche e generali in stretta connessione con quelle tecnico-operative specifiche, ma più di tutte alla madre di tutte le competenze: la capacità di analizzare, progettare e gestire l'esperienza educativa.

In particolare, alcune delle competenze generali sono individuabili in:

- competenze *storico-sociali*: il lavoro educativo non può ricercare e individuare il senso della propria azione, gli obiettivi e le modalità operative restando confinato all'interno del proprio limitato contesto professionale. È auspicabile che gli operatori e le operatrici siano in grado di posizionare il loro lavoro, e anche loro stessi, oltre la stretta dimensione

professionale all'interno del tempo storico (economico, sociale, culturale) nel quale operano e vivono, e ciò anche perché i processi generali (finanziarizzazione dell'economia, mondializzazione, processi migratori, individualizzazione dei corsi di vita) hanno delle ricadute nei concreti e minuti contesti operativi, i quali non possono essere analizzati e affrontati solo in termini squisitamente tecnici e, apparentemente, neutrali. Si tratta quindi della capacità di leggere i luoghi e le azioni professionali nel più ampio contesto storico-sociale, connettere il micro con il macro, per evitare il rischio dell'asfissia da micro, così come, del resto, sarebbe opportuno ridurre il rischio dell'iper-ossigenazione da macro.

- competenze *pedagogico-politiche*: il lavoro educativo è immediatamente politico, si colloca all'interno di un contesto sociale che è sempre e comunque denso di agire politico, e si colloca tentando una mediazione tra quelli che potrebbero essere ossimoricamente definiti dei principi parzialmente e provvisoriamente universali (il “fine” dell'educazione) con i molteplici vincoli del mandato sociale (educare qui e ora). Il nesso tra politica e lavoro educativo può essere esplicito e diretto, oppure implicito e indiretto, e in entrambi i casi deve essere analizzato e “gestito”. In questo senso, quella pedagogico-politica diventa una competenza necessaria se si vuole conoscere e analizzare, oltre che il quadro politico generale, anche lo scenario intermedio nel quale il lavoro educativo è inserito: le forme e le dinamiche del governo della città, le politiche dei servizi sociali ed educativi agenti nei contesti territoriali, la rielaborazione pedagogica del mandato politico e la rielaborazione politica del mandato pedagogico.
- competenze *relazionali*: la capacità di attivare, sviluppare, consolidare e governare relazioni educative asimmetriche in quanto a consapevolezza e responsabilità. Non si tratta quindi solo di competenze “empatiche” e d'ascolto dell'altro, ma anche capacità analitiche e di governo del complesso della relazione. Inoltre, tali competenze non sono inerenti solo alla relazione 1:1 di primo livello (che 1:1 non è mai poiché, sempre e comunque, l'esperienza educativa vede il coinvolgimento di una molteplicità di attori) ma riguardano anche il piccolo gruppo (in situazioni sia strutturate, come potrebbe essere l'asilo nido, sia aperte come quelle riconducibili a prassi o logiche di educativa di strada) e i soggetti istituzionali e organizzati.
- competenze *progettuali*, intese come capacità di pensare e attuare progetti di intervento, cioè di organizzare verso un obiettivo opportuno, giustificato, credibile ed effettivamente valutabile le risorse e gli strumenti a disposizione. È una competenza apparentemente solo “tecni-

ca”, cioè mettere in ordine una serie di passaggi standard (dall’analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati) riscontrabili in qualsiasi situazione operativa, ma che in realtà è competenza squisitamente pedagogica anche per la necessità che la progettazione diventi un’occasione di apprendimento e di crescita per tutti i soggetti coinvolti. Attualmente, inoltre, le competenze progettuali sono tra quelle che più risentono degli inviti alla misurazione e alla quantificazione, in particolare, degli obiettivi e delle risorse, alla algoritmizzazione (anche) dell’educare, cioè inviti a una postura che non coglie la complessità della progettazione e, tanto onnipotentemente quanto riduttivamente, ritiene che il tutto sia controllabile attraverso approcci di tipo ingegneristico. Infine, la progettazione è quella tra le componenti pedagogiche del lavoro educativo che più risente della riduzione al piano economico: il rischio è che la progettazione per antonomasia, e le competenze prevalenti da apprendere ed attivare, finiscano con il coincidere con la capacità di rispondere ai “bandi” per i finanziamenti.

- competenze *auto ed etero riflessive*, cioè capacità di affrontare alcune domande costitutive del fare educazione professionale (in una logica di tendenziale ricerca di risposte e non/non solo di contemplazione della “domanda-che-genera-altre-domande”) che si distinguono da quelle progettuali perché riguardano la propria collocazione nel lavoro educativo: “cosa ci faccio qui?”, “quali sono i miei obiettivi?”, “si conciliano con quegli degli altri attori presenti?”, “come sono cambiate le mie motivazioni e aspettative?”, “riesco a tenere sotto il livello di guardia l’oblatività”?; “riesco sufficientemente a pensarmi anche come lavoratore/lavoratrice”?

3. Generale e particolare

Gli ambiti d’intervento e le competenze richieste alla figura professionale rendono inevitabile pensare a una contraddizione in termini, cioè a una figura che sia contemporaneamente generalista e specializzata, con competenze tanto trasversali quante specifiche. Di conseguenza, si pone la questione del dosaggio tra una formazione specifica e esaustiva e una generale e trasversale, evitando, da una parte, il rischio della iperspecializzazione, che incardina asfitticamente a un’utenza o a una dimensione dell’esistenza, dall’altro, il rischio del genericismo e del pressapochismo. Cioè una figura che, come recita la proposta di legge: «è un professionista che svolge funzioni intellettuali con propria autonomia scientifica e responsabilità deontologica, con l’uso di strumenti conoscitivi specifici di tipo teorico e

metodologico, per la progettazione, programmazione, intervento e valutazione e supervisione, indirizzati alla persona e ai gruppi, in vasti contesti educativi e formativi, per tutto il corso della vita, nonché con attività didattica di ricerca e di sperimentazione» (art. 2.2).

La logica della specializzazione ha le sue ragioni, ciò è indubitabile: la necessità di avere sufficienti conoscenze e competenze concernenti le particolarità degli utenti, e in questo ogni destinatario potrebbe, e a ragione, rivendicare delle particolarità che necessitano di operatori adeguatamente specializzati: bisogna essere sufficientemente specializzati per lavorare con l'infanzia quanto con la vecchiaia, con gli adolescenti, con i detenuti e nelle zone urbane a rischio. Tutto ciò rischia di sfociare in un iper-specialismo che determinerebbe il frazionamento, anzi la polverizzazione della professione in tante unità indivisibili quanti sono non solo i gruppi destinatari, bensì gli individui o i problemi che li caratterizzano, essendo le storie individuali non riconducibili tout court alle storie del gruppo (dei gruppi) di appartenenza.

La questione “specializzazione vs generalismo” è parzialmente superabile, oltre che con la consapevolezza della sua irrisolvibilità, quindi con la necessità di una serena convivenza, soprattutto riconducendo la figura professionale alla sua essenza, così come è emersa dalle pratiche sociali dell'educare dagli anni Settanta a oggi, quella dell'EP è una figura che può, e deve, essere in grado di intervenire competentemente tanto con i minori quanto con gli anziani, tanto con la marginalità quanto con la “normalità”, e può fare ciò se è ricondotta alla sua identità pedagogico-educativo, quindi alla sua capacità di analizzare, disvelare, progettare, modificare, organizzare l'esperienza educativa nella quale essa è inserita. Una figura che ha come compito, in qualsiasi contesto e con qualsivoglia destinatario operi, quello di favorire l'acquisizione di apprendimenti in grado di recuperare, stabilizzare, aumentare l'autonomia del soggetto all'interno di un processo di socializzazione il più condiviso possibile dai diversi attori sociali che albergano o sono interessati dall'esperienza. In questo l'EP è “colui che si occupa dell'istituzione di un “campo d'esperienza”, mediato dalla relazione educativa, che permetta di sperimentare altri stili e modalità relazionali, di formulare e interiorizzare nuovi significati attraverso cui prefigurare nuove prospettive progettuali” (Oggoni, 2014, p. 54).

Tutta la problematicità riguardante la figura professionale, i destinatari e gli ambiti di riferimento del suo operare, si riversano sul piano della formazione di base. Se la definizione della figura e delle sue competenze deve mantenersi in equilibrio tra la specializzazione ed il generalismo, altrettanto deve farlo la formazione, la quale deve fornire degli strumenti che siano in grado di candidare il futuro EP a operare nei confronti dell'insieme del-

le utenze evitando, come accennato, iperspecialismi da una parte, genericismo e pressapochismo dall'altra.

In questo senso, una qualsiasi riflessione sulla figura professionale dovrebbe sottrarsi al fascino riduttivistico (e controproducente) che emana dal tentativo di ipotizzare un percorso formativo di dettaglio che, utilizzando le parole di un sommo poeta, "lo dichiari e risplenda come un croco perduto in mezzo a un polveroso prato".

È del tutto inopportuno pensare di definire, per una figura tanto complessa, un percorso formativo che, magari a livello di leggi nazionali, precisi nel dettaglio crediti e insegnamenti. È inopportuno in quanto, essendo una figura profondamente inserita nei contesti territoriali, risente delle esigenze locali, ed essendo figura operante all'interno delle conseguenze quotidiane delle trasformazioni storiche, risente dei cambiamenti che investono la società contemporanea. Si rende necessaria una formazione definita tanto centralmente quanto localmente; centralmente, al fine di assicurare la strutturazione di un operatore sufficientemente solido da potersi riconoscere, ed essere riconosciuto, con una propria distinta identità, in qualsiasi contesto; localmente, allo scopo di adattare costantemente questa identità alle esigenze specifiche dei destinatari, dei luoghi e dei tempi.

Sicuramente, per quanto precedentemente sottolineato rispetto al peso delle dimensioni educative informali e non intenzionali, non è possibile pensare a una formazione che non consideri, valorizzandolo e, nello stesso tempo, decostruendolo e sottoponendolo a disanima critica, il sapere educativo pregresso delle persone che si accostano all'esperienza formativa. È cioè necessario lavorare sulle competenze pedagogiche ingenue e pregresse che sono maturate nel corso della storia di vita delle studentesse e degli studenti. Si tratta di valorizzare il pregresso, non considerandolo alla stregua di materiale da eliminare nel più breve tempo possibile, facendolo emergere, filtrandolo e, nel caso riconvertendolo, non tacendo di tutte le ambivalenze dell'educazione (Iori, Bruzzone, 2015); per esempio, non si tratta di somministrare immediatamente il "giusto" protocollo osservativo, bensì di partire dall'osservazione realmente praticata (e ingenuamente teorizzata) nelle diverse esperienze educative che i soggetti hanno attraversato e/o da cui sono stati attraversati. In altri termini, la formazione è, per molti aspetti, la rielaborazione, anche radicale, del sapere pedagogico informale in possesso di chi si accosta all'esperienza formativa, e non l'espulsione dello stesso.

Ultime, ma non in ordine d'importanza, alcune riflessioni relative alle questioni di genere che trovano nella figura dell'EP alcune delle loro massime esplicitazioni. Il lavoro educativo è svolto prevalentemente da donne e, a differenza del lavoro sociale, non è però declinato al femminile (è

d'uso comune dire *le* assistenti sociali e non *gli* assistenti, *gli* educatori professionali e non *le* educatrici). Quello socio-educativo è un lavoro che potrebbe essere inteso, e storicamente lo è stato, come prevalentemente a vocazione femminile (Brambilla, 2016). Una prevalenza derivante da una consolidata, e socialmente collocata, divisione del lavoro che vede alcune professioni (sociali, di cura, educative) ancora prevalentemente “affidate” alle donne. E la questione della presunta vocazione delle donne al lavoro educativo non è importante solo rispetto alle pratiche sociali delle differenze di genere, ma anche perché quella dell'educare è una professione nella quale le questioni della vocazione, della missione, della naturalità delle competenze, della predisposizione a educare, quasi dell'esistenza di un talento educativo innato, si pongono ancora come elementi di resistenza all'idea che l'educare, professionale o meno che sia, è costituito da una gamma di competenze acquisite nel corso del tempo formativo e/o esperienziale, tra loro, e con altro, connesse da una sufficiente intelligenza pedagogica. In tale contesto si può assistere a una sinergia tra le convinzioni legate ai ruoli di genere e quelle connesse alla “naturalità” dell'educare (Ulivieri, Pace, 2012): l'educare sarebbe una predisposizione naturale delle donne che, al più, necessita solo di una didattica maieutica che la sappia far emergere. La disparità quantitativa stimola a riflettere attorno all'esigenza, oltre che di aggiustamento del mercato del lavoro (i maschi trovano lavoro prima), alla necessità di politiche di “pari opportunità” e di attività di orientamento mirate alle questioni di genere, in attesa che l'onda lunga delle modificazioni nel rapporto tra i generi e tra i generi e le professioni, renda quello educativo un lavoro pressoché *fiftyfifty*. Sta di fatto, dunque, che la questione di genere nella professione e nella formazione a essa costituisce ancora un argomento che non riceve le necessarie attenzioni, mentre dovrebbe riceverle, e non solo perché politicamente corretto farlo, bensì perché costituisce uno dei fattori fondanti di alcune delle culture del lavoro educativo.

Bibliografia

- Bauman Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck U. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: il Mulino.
- Brambilla L. (2016). *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*. Pisa: ETS.
- Ferrario P. (2014). *Politiche sociali e servizi. Metodi di analisi e regole istituzionali*. Roma: Carocci.
- Girotti F. (2013). Welfare state. In A. Campanini (a cura di), *Nuovo dizionario di servizio sociale* (pp. 786-802). Roma: Carocci.

- Giuliodoro G., Scarpa P.N. (2010). I problemi prioritari socio-sanitari della popolazione di riferimento. In AA.VV., *Il core competence dell'educatore professionale* (pp. 39-56). Milano: Uniclopi.
- Iori V., Bruzzone D. (a cura di) (2015). *Le ombre dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Oggioni F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Orefice P. (2017). Presentazione della ricerca. In P. Orefice, E. Corbi (a cura di), *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo* (pp. 23-50). Pisa: ETS.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Saraceno C. (2013). *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*. Bologna: il Mulino.
- Sennett R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*. Bologna: il Mulino.
- Tramma S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Ulivieri S., Pace R. (a cura di) (2012). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: FrancoAngeli.

La Pedagogia come scienza del pedagogo professionista

Pedagogy as a Science of Professional Pedagogist

Piero Crispiani

Ordinario di Didattica generale e Pedagogia speciale / Università degli Studi di Macerata

abstract

Professional practice as a theoretical source of pedagogy and Pedagogists as a specialized professional and apical figure with expertise, decision making and professional responsibility. The text recalls aspects of the history of pedagogy with the aim of capturing some of today's set-ups both as science and as a profession. Scientific tendencies and professional trends don't binder, however, the gradual emergence of skills, role-playing styles, and the role of "Pedagogist as Practitioner", even though there is a strong debt in Italy concerning the set of rules.

Keywords: *professional profile, differential pedagogical, scientific pedagogical domain*

L'agire professionale come fonte teorica della pedagogia ed i Pedagogisti come figura specialistica e apicale dotata di competenze, decisionalità e responsabilità professionale. Il testo richiama aspetti della storia della pedagogia per coglierne quindi alcuni assetti odierni sia come scienza che come professione. Tendenze scientifiche e tendenze professionali, pur in presenza di un forte debito normativo in Italia, non ostacolano tuttavia il progressivo affermarsi delle competenze, degli stili di lavoro dei ruoli e delle funzioni dei "Pedagogisti sul campo".

Parole chiave: profilo professionale, differenziale pedagogico, scientificità pedagogica

La Pedagogia come scienza del pedagogo professionista

1. Contesti

Se può darsi un motivo di autoidentificazione della storia sofferta e poliedrica della pedagogia, questa appartiene probabilmente alla costante riflessione identitaria che da sempre la accompagna, lungo stagioni più o meno consapevoli o votate ad un'azione di scavo ed analisi che ne ha marcato la vicenda secolare. Alla pedagogia pertiene una costitutiva vocazione alla critica autodefinitoria, dai tratti certamente ontologici. Tralasciando i significati di alto profilo assiologico e storico già espressi nei paradigmi della *politeia* e *paideia*, che in Aristotele non mancano di considerare il profilo di quel sapere che si definisce come politica-educazione, ma non di meno al variegato ragionamento sulla destinazione educativa del pensiero dei grandi Padri della Chiesa e di quella filosofia teologica intrisa di pedagogismo che fu la *scolastica*, sempre rimanendo entro i confini a noi noti, della cultura occidentale, non mancano contributi in tal senso. In Comenius, J. Dewey, M. Montessori, M. Debesse, G. Mialaret, Clause, sono presenti riflessioni e proposizioni teoriche sull'esistere della pedagogia che si iscrivono direttamente nell'epistemologia.

Tenendo sullo sfondo i mutamenti di paradigma che dalla fine dell'Ottocento hanno connotato “un nuovo modo di concepire la scienza, il pensiero scientifico e le conseguenti rivoluzioni”, traspare il “ritardo verificatosi in Italia, da parte della stessa pedagogia scientifica, nel recepire e nel confrontarsi con i nuovi modelli epistemologici” (Fornaca, 2008). La criticità, in realtà, non si è mai sopita come testimoniano le pur divergenti teorizzazioni espresse per tutto il '900, includendovi le posizioni nullificatrici di Gentile e dei suoi epigoni idealisti italiani, a fronte di quelle invece propositive di S. De Giacinto, L. Borghi, F. De Bartolomeis, A. Visalberghi, T. Hüsen, G. De Landsheere, di molta pedagogia tedesca e nord-europea, per giungere al noto ed ampio dibattito degli anni '70 condotto da A. Granese e G. M. Bertin.

Anticipata da F. Bertoldi, S. Chiari, A. Fabi, N. Filograsso, R. Fornaca, R. Massa, L. Trisciuzzi, ed altri, una nuova stagione ha preso corpo sul fi-

nire del '900, sotto la spinta di molteplici lavori (L. Bellatalla, F. Blezza, S. Calaprice, F. Cambi, M. Corsi, A. Criscenti, P. Crispiani, G. Dalle Fratte, E. Frauenfelder, I. Loiodice, U. Margiotta, L. Mortari, P. Orefice, B. Rossi, C. Xodo), nonché da alcuni odierni sviluppi (L. Cadei, F. d'Aniello, L. Fabbri, A. Porcarelli), a conferma che la pedagogia oggi è maggioritariamente *epistemologia pedagogica*, ricongiungendo la propria *ontologica vocazione* alle urgenze che la pressano sui piani professionali, culturali, giuridici, occupazionali.

Appaiono alcuni consolidamenti potremmo dire istituzionali, nel senso della “pedagogia istituzionale”, sui quali si rileva oggi ampia convergenza ed una qualche appartenenza alla tradizione:

- L'autonomia disciplinare della pedagogia e del suo statuto epistemologico.
- Le autentiche relazioni disciplinari, in luogo della separatezza o dell'ancillarità.
- Le figure professionali pedagogiche, ad oggi indicabili in: Docente, Educatore sociale, Educatore socio-sanitario, Pedagogista.
- La formazione universitaria.
- La collocazione apicale e professionistica del Pedagogista.

Si tratta di assunti che tendono a definire il *proprium* della pedagogia e, pertanto, il *differenziale pedagogico* (Xodo, 2017) che ne rende riconoscibili i tratti specifici e quelli condivisi in aree transdisciplinari. Si accede dunque ad un *Profilo Professionale del Pedagogista* recuperato dalla convergenza di una pluralità di fattori oggi nettamente riscontrabili o comunque ben consapevoli:

- le pratiche professionali;
- i percorsi formativi;
- i sistemi di certificazione;
- i saperi (piano epistemico);
- gli assetti scientifici (statuto epistemologico);
- i ruoli e le funzioni esercitati;
- i siti lavorativi;
- le forme giuridiche della professione di Pedagogista.

Si riconosce dunque una globale *maturazione istituzionale* dell'idea e delle manifestazioni del Pedagogista, quali si esprimono sul fronte scientifico ed in quello culturale più esteso, ad includere la più elevata considerazione civile e la crescente richiesta di servizi a tale figura, dunque un cer-

tamente favorevole *zeitgeist*, a fronte tuttavia di una insostenibile e dannosa assenza di riconoscimenti e di tutele giuridiche, espressione della più ampia assenza di un'accettabile politica delle professioni in Italia.

Alla storica domanda "Chi è il Pedagogista", intrisa di retorica per un verso e di attrazione per i luoghi comuni per l'altro, ed alla più composita interrogazione sull'*esistere pedagogico* (Bertolini, 1983), si oppongono discriminazioni ben più significative e di alto interesse professionale, inerenti l'*agire pedagogico*, dunque:

- quale differenziale con altre professioni;
- quali procedure diagnostiche o di analisi;
- quali procedure di ricerca;
- quali domini di azione;
- quali stili professionali.

Si configura dunque un *Profilo Professionale del Pedagogista* dai tratti autentici ed in radicale sinestesia scientifico-professionale rinvenibile in un oramai solido *esistere pedagogico professionale*.

2. Smarrimenti identitari

La condizione della pedagogia italiana nella modernità, messa a nudo principalmente negli anni '70 dall'intenso dibattito condotto da Granese e Bertin sulle pagine di *Scuola e Città*, ma non di meno dalle denunce della "fine della pedagogia", pretestuose ad un rilancio in senso piuttosto innovativo, attivate da R. Massa (1988, 1990, 1997), tradisce almeno due ampie criticità avvertite dagli osservatori più attenti e dotati di corposi significati e di consapevolezza della prospettiva storica e teorica. La rincorsa alla scientificità della pedagogia ha impegnato molti autori, a partire dai positivisti fino allo scavo di M. Montessori, per giungere alle elaborazioni di L. Borghi, F. De Bartolomeis, D. Izzo, E. Frauenfelder, L. Trisciuzzi e molti altri, mantenendo una giusta pluralità di posizioni sullo stesso modo di concepire la scienza ed il mito del "metodo scientifico", una difformità di idee che, paradossalmente, intercetta quanto nello stesso periodo realizzava la filosofia della scienza in contesto occidentale.

Contemporaneamente, la pedagogia fu interessata dal moto più internazionale di disaggregazione in direzione della "Scienze dell'educazione", costruito dapprima presente in Dewey come nella letteratura francofona, che ha espresso in quegli anni il punto di maggiore sfilacciamento, fino alla soppressione dello stesso titolo di laurea ed ai relativi danni alla confi-

gurazione giuridica della professione. Quegli eventi, pur generati da uno storico smarrimento identitario e dalla ricerca di rinvigorismento scientifico, condiviso in Italia da molti autori, negli anni 70/80 posizionarono una fragile immagine epistemica della pedagogia e la frammentazione della relativa formazione. La pedagogia restò come una disciplina indistinta, separata dalle “educazioni” e dalle altre forme professionali, vagamente sospinta allo specialismo sub-disciplinare, inevitabilmente sottomessa all’invasione di altre discipline come la psicologia e la sociologia. Il danno professionale fu netto, ed alla de-istituzionalizzazione della pedagogia coincise la *depersonalizzazione del Pedagogista* e resta motivo dello stato di disordine culturale, professionale ed accademico che permane ad oggi.

Se si fa eccezione per pochi ambiti di esercizio della pedagogia, come quelli inerenti la scuola e la famiglia, e con maggiore pertinenza il riferimento alla disabilità, giusta l’osservazione di Fornaca (2008, p. 44), si rileva una storica *distanza epistemica* tra la riflessione etico-sociologica e l’analisi delle pratiche educative nella loro complessità. Si osserva dunque un *esistere in tendenza parallela* (Crispiani, 2017), che solo negli ultimi decenni tende a ricomporsi anche sul fronte accademico e dei titoli di laurea (a partire dall’Università di Macerata che, per prima in Italia, recuperò la dichiaratoria di “Pedagogista” in un Corso di laurea magistrale tra il 2002 e 2003). Del resto, appartiene all’intera epistemologia contemporanea l’intensa *ricucitura epistemica* di quella generale e poliedrica diade che si tende a configurare come il teorico e l’agire. È dunque la stessa riflessività scientifica vocata a definire i saperi umani, che chiamiamo epistemologia generale, ad affermare una costituzionale *identità epistemica* onde *l’epistemologia oggi è l’epistemologia delle professioni*.

3. L’irruenza dei Bisogni Educativi

Un complesso intricato e scarsamente isolabile di fattori presenti nel vivere odierno, alle cui diffuse ed efficaci analisi socio-culturali rimandiamo¹, per gli effetti piuttosto pervasivi sugli stili di comportamento, di comunicazione e sui vissuti esistenziali di gruppi e di individui, è probabilmente all’origine di un processo di *dilatazione istituzionale del paradigma dell’educazione*. Le pratiche educative osservano infatti un progressivo am-

1 Ci piace indicare i raffronti di tematiche e di problematicità tra due connazionali polacchi come Z. Bauman e B. Siemienicky.

pliamento di dominio in un'estesa platea di servizi, liberando e concretizzando una *inattesa capienza* di ruoli e di funzioni che più avanti vengono qui declinati.

Per altro, l'esperienza diretta e molta documentazione testimoniano l'incremento di *Servizi alla Persona* oggi richiesti ed utilizzati a fronte di crescenti e diversificati *Bisogni Educativi* a carico di persone di ogni età e nelle più diverse situazioni vitali.

La condizione umana, con particolare riferimento alle fasce deboli o maggiormente esposte a criticità, quali l'infanzia, l'anzianità, il disagio, la diversità, la disabilità, la precarietà e la disoccupazione, esprime sacche di *vulnerabilità* psicologica ed evolutiva (Fermani, 2017), fragilità dei processi di adattamento, insufficienza delle competenze comunicative e relazionali. Non meno rilevante sembra proporsi un crescente fenomeno di non ottimali processi evolutivi, o di *crescita biologica* (Ulivieri, 2015, p. 4), oggi denunciati in età sempre più precoci dai genitori, in relazione agli sviluppi funzionali della motricità, del linguaggio, dell'organizzazione spazio-temporale, delle capacità coordinative in genere, riconducibili a condizioni disfunzionali di ordine qualitativo identificabili come disprassia, disturbi delle funzioni esecutive, disordini degli automatismi, disturbi prassico-motori, ecc.

La maggior frequenza di stati di disturbo, disabilità, menomazione, patologie invalidanti e di situazioni le più varie di svantaggio socio-culturale, unitamente all'allungamento delle prospettive di vita, schiudono e rendono urgenti servizi professionali di aiuto, in gran parte configurati in ambito sia pedagogico che sanitario, ma per lo più progettati e condotti in regime di pratiche educative (pratiche di abilitazione, riabilitazione, training, aiuto, potenziamento, orientamento), pertinenti agli esercizi vocationali di Educatori e Pedagogisti.

Dunque un universo di persone che nelle forme sia individuali che sociali esprimono la diversità, con insistenza oggi sottolineata come bio, neuro o socio-diversità, e che nei servizi educativi e scolastici può rendere il senso di un prorompente *vivaio di diversità* (Pavone, 2010, p. 7). Esse reclamano diffuse e variegate forme di *aiuto*, latamente intercettate dalle figure pedagogiche, come interpretazione dell'universale "logo" educativo, reso in filosofia, pedagogia e psicologia, come *relazione di aiuto*.

Costituiscono espressioni della richiesta di aiuto educativo:

- Attività di prevenzione allo sviluppo (motorio, percettivo, comunicativo e linguistico, spazio-temporale, relazionale, grafo-motorio, cognitivo, adattivo, ecc.).

- Valutazioni funzionali.
- Valutazione di condizioni evolutive non patologiche.
- Trattamenti educativi individuali (abilitazione, aiuto, potenziamento, rieducazione, riabilitazione, monitoraggio, sostegno, orientamento, training, mediazione).
- Servizi di aiuto e consulenza alla scuola: screenings diagnostici, prevenzione, accompagnamento, aiuto allo studio, mediazione scolastica, cura di protesi e sussidi, azioni formative integrative (laboratori, esperienze, specialismi, documentazioni).
- Servizi di aiuto a disabilità e fasce deboli.
- Servizi di orientamento ed accompagnamento al lavoro di disabili e fasce deboli.
- Servizi per la formazione motoria e sportiva.
- Assistenza allo studio.
- Training di potenziamento cognitivo e dello studio².
- Attività educative di gruppo.
- Orientamento scolastico e professionale.
- Orientamento alla vita.
- Conduzione e consulenza per attività motorie e sportive.
- Conduzione di servizi ludici.
- Conduzione di servizi culturali.
- Conduzione di musei e siti didattici, fattorie didattiche.
- Conduzione di servizi per la prima infanzia.
- Conduzione di servizi culturali e ricreativi per adulti ed anziani³.
- Conduzione di servizi per la pubblica lettura.
- Aiuto alla coppia.
- Aiuto alla gestazione e genitorialità.
- Servizi giuridici (Consulenze Tecniche, perizie, accompagnamenti, colloqui, ecc.)⁴.
- Servizi di consulenza e monitoraggio ad affidamenti e adozioni⁵.
- Servizi di assistenza e formazione per l'infanzia abbandonata, non-accompagnata, deprivata.
- Conduzione e direzione di Comunità sociali (case-famiglia, comunità...).

2 Ad es. la figura professionale del *Personal Tutor Studio*, cfr. www.centrostudiitard.it

3 Ambito della Pedagogia Geriatrica.

4 Ambito della Pedagogia Giuridica (Crispiani, 2010a).

5 Ambito della Pedagogia Giuridica.

- Servizi di orientamento e formazione di migranti.
- Servizi per il turismo⁶.
- Consulenza editoriale.

L'intenso fermento e la produttività progettuale dei *Pedagogisti sul campo* conosce motivazioni anche di natura strettamente contestuale, e talvolta in forma urgente, connesse ad una prevedibile *tensione inversamente diretta* che congiunge la criticità esistenziale di molte fasce di persone (precarietà, disagio, disturbi, disordini, vulnerabilità, deprivazione) con la richiesta di servizi di aiuto alla persona. *Bisogni Educativi e Servizi alla Persona* costituiscono pertanto vettori reciproci interessati da processi di complessificazione e di implementazione in domini scientifico-professionali certamente transdisciplinari ed a forte vocazione educativa, nei termini di prevenzione, analisi funzionale, trattamenti educativi, abilitativi, riabilitativi, training, monitoraggio, mantenimento, progettazione e cura di ambienti, sussidi, attività, ecc., con riferimento ad ogni età.

4. Ribaltamenti

Rendendo proiettiva l'analisi kuhniana delle dinamiche scientifiche e dei *corporate* scientifici, del resto confermate da studi sociologici e dalle indagini moriniane sui moti dei saperi odierni, si rileva che le *rivoluzioni professionali* generano *rivoluzioni disciplinari* invertendo una pre-moderna, o tradizionale, condizione di dipendenza della prassi dalla teorizzazione. Il fenomeno è riconosciuto in sede pedagogica a partire dalle prime consapevolezze sulla essenzialità dei temi dell'*agire didattico*, della *pedagogia clinica* e *professionale* ma, principalmente, nelle esperienze in ambito di disabilità, dove l'agire professionale funge da volano essenziale per i relativi saperi anziché derivare da essi.

Mutuando da W. K. Richmond, si registrano una serie di *esplosioni dell'educazione* dai significati concettuali e professionali prorompenti, essendosi dissolte talune *regolarities* della storia dell'educazione, il solo e limitativo riferimento all'infanzia, a scuola e famiglia, il primato gerarchico della teoria sulla pratica, l'idealità o astrattezza dei pronunciati (proposizioni concettuali), la primaria e compiaciuta forma espositiva letteraria e retorica, ecc. L'assetto odierno dell'esercizio delle professioni pedagogiche

6 Ambito della Pedagogia del Turismo (Curatola, 2012).

che rivela infatti mutamenti essenziali in diverse direzioni o vocazioni dell'educazione:

- a tutte le età;
- all'interezza della persona (ecologia);
- all'individualità (singolarità, personalizzazione, clinica);
- in ogni condizione umana;
- in ogni sede;
- sotto ogni cultura ed etica;
- per differenziati scopi formativi (culturali, lavorativi, sportivi, sociali);
- oltre l'unicità istituzionale di famiglia e scuola.

In ragione di tali *ribaltamenti*, il senso della “sfida pedagogica”, in più sedi illustremente evocato, appare nella sua primarietà di riflessione sulle proprie condizioni epistemologiche, quindi a ridefinire fattori del proprio statuto invertendo una storica debolezza connotativa della pedagogia. Molteplici motivi infatti possono giustificare, ad uno sguardo più prospettico, la forte e prolungata esposizione della pedagogia alla critica epistemologica e persino definitoria:

- La componente problematicista e/o criticista sempre compresa nelle matrici speculative ed etiche della pedagogia europea.
- La forte e perdurante permeabilità alle influenze ed ai monitoraggi di altre discipline, piuttosto che a fondate ibridazioni inter o trans-disciplinari.
- La frequente permeabilità alle “mode” lessicali e tematiche.
- Le reticenze, ambiguità e criticità con cui da sempre la pedagogia ha affrontato il tema della ricerca (Calvani, 2012; Calvani, Vivanet, 2014; Cottini, Morganti, 2015; Covelli, 2017; Crispiani, 2001, 2016; Mortari, 2007).
- La costante “oscillazione tra paradigmi teorici e approcci applicativi” (Cottini, Morganti, 2015).
- La storica insofferenza alla selezione lessicale (*polisemia allargata*).
- La storica latitanza della riflessione sulle professioni pedagogiche non di docenza.

Si tratta, tuttavia, di motivi dalla duplice valenza, dal momento che il ritardo definitorio costituisce, ad un tempo, una fertile condizione per la disponibilità alla continua ridefinizione di sé e dei propri tratti fondativi. Come, del resto, giustifica l'immagine di un *Pedagogista come professionista riflessivo*, benché formula sin troppo abusata nella sua elementarità concettuale, ma di sicuro interesse dal momento che rivela almeno due

fronti di riflessione. L'una esogena e contestuale, quale analisi e comparazione delle tendenze delle professioni in generale, ambito di sociologia, ergonomia, pedagogia del lavoro (d'Aniello, 2009, 2015a, 2015b; Rossi, 2005, 2008). L'altra endogena, di autoriflessività vissuta e scavata dai *Pedagogisti professionisti*, diremmo condotta empiricamente dagli empirici, con focus sul proprio quotidiano *agire pedagogico*.

Alle pratiche professionali ragionate pertiene la rappresentanza dell'agire e la riflessività che l'accompagna, pertanto lo stesso agire costituisce la fonte decisiva dell'*ontologia scientifica* della pedagogia. Naturalmente una riflessività ad alto spessore epistemologico ed etico-civile, ovvero di filosofia della scienza ed antropologica. Dunque osserviamo un mutamento di paradigma in direzione professionale, effetto dell'individuazione di una *epistemologia intrinseca all'agire professionale*, espressione del passaggio da una condizione di tradizionale distonia alla sintonia teorico-pratica, in una condizione di *dialogicità costitutiva*.

Appartiene agli stessi snodi concettuali un'ulteriore discriminazione di senso, qui solo enunciata, inerente gli istituti della *competenza* e della *pertinenza*, sponde dell'esprimersi di professioni e di saperi, in intima reciprocità, una diade irriducibile nella cui interdipendenza prende corpo l'agire professionale ma anche la denuncia di incongruenze normative, conflittualità, tensioni che, nel caso della pedagogia e delle professioni pedagogiche conosce, oggi in Italia, il punto più basso di definizione giuridica, ovvero l'assenza.

5. La fonte primaria: i Pedagogisti sul campo

Percependo la diade oppositiva posta tra la tradizionale relazione gerarchica "dalla teoria all'agire professionale" (di educatori, insegnanti, genitori) ed il più recente ribaltamento in una logica di "radicale interattività tra i due vettori", in un comune "terreno epistemologico", ma anche "pianura paludosa" (Fabbri, 2008), figlia delle epistemologie del '900 ed esaltata dalla cultura complessista, si perviene ad una sostanziale *rivoluzione dell'esistere pedagogico* che ne stressa l'originaria concettualità di azione eticamente e logicamente idealizzata (preconcettualizzata, idealmente prefigurata, astratta e generalizzabile).

In sua vece, il protagonismo di Educatori e Pedagogisti ha *costruito* (nel senso costruzionista/costruttivista delle scienze cognitive e socio-culturaliste) *pratiche professionali* mirate ai bisogni educativi ed alla loro poliedrica fenomenologia, generate sul piano esperienziale più che sperimentale⁷, di cui sono testimonianza le straordinarie realizzazioni in sede di di-

sabilità e di diversità, in genere operate principalmente da medici-pedagogisti (Itard, Seguin, Pizzoli, De Sanctis, Decroly, Konig, Korczac, Montessori, Descoudres, Pikler, Milani Comparetti, Zappella ed altri) (Bocci, 2011, 2016; Crispiani, 2001, 2016; Lascioli, 2007). L'istituto delle pratiche esprime molto bene l'integrato divenire di procedure e competenze provate, consolidate, controllate e rilanciate nelle sedi della quotidianità ed in ogni condotta. Una forte storicità connota dunque l'agire professionale del Pedagogista, in aderenza all'empiricità di situazioni reali, spurie, diverse, avverando pertanto quella funzione di *acceleratore del pensiero* che appartiene all'agire, che rende le pratiche professionali volano privilegiato della teorizzazione.

Il Pedagogista è spesso teorico di se stesso, conduttore di riflessione epistemologica, poiché oggi *l'epistemologia è l'epistemologia delle professioni*, processo che in pedagogia, per i noti ritardi di autonomia, si genera talvolta in forma disorganica o episodica, in sedi reciprocamente impermeabili a quelle della ricerca e della teorizzazione.

Il Pedagogista sul campo opera spesso in solitudine teorica, in alta contestualità storica, in incerto autoriconoscimento o autoaccreditamento, perpetuando una condizione di smarrimento identitario e di conseguente insufficiente valorizzazione sociale e politica.

Di nuovo la pedagogia rivela costituzionale incoesione prassico-teorica che solo in tempi recenti esprime consapevolezza, seppur in forme ancora critiche come quelle ancorate ad un improbabile sperimentalismo classico, o ad un non unitario senso dell'Evidence-Based Education⁸, per diverse

7 Lo "sperimentalismo" è qui riferito correttamente nel senso galileiano, tale che rivela la propria incongruenza con la irriducibile complessità dei fenomeni del comportamento umano e dei processi educativi. Con ciò si differenzia da altri pronunciamenti sul senso dello sperimentalismo, ad es. in J. Dewey di *Democrazia e educazione*.

8 Il paradigma del *Evidence-Based Education*, anch'esso di provenienza extra-teorica (dalla medicina), pur corrispondendo ad una opzione culturale e professionale in direzione della necessaria piattaforma esperienziale ed affidabile delle informazioni sui fenomeni in analisi, non risolve le ambiguità concettuali del principio/etichetta della *evidenza*. Essa appare inevitabilmente disviante per la propria semantica, poiché rimanda all'assunzione certa del dato comportamentale, come da cultura sperimentalista classica ed empirista, atto gnosico primario e decisivo della cultura empirico-sperimentale, preventivo della successiva elaborazione statistica del suo manifestarsi. Lo svolgimento logico e procedurale del paradigma EBE, nelle ottime ricostruzioni di Calvani, Cottini, Morganti, Slavin, volgono in realtà ad una riproposizione del luogo dell'*evidenza* nei termini del riscontro statistico, della comparazione, della sintesi, della meta-analisi ovvero valori propri della conoscenza qualitativa e sociale.

sue contraddizioni o limitazioni di campo, o nelle plurali pieghe della pedagogia in assetto professionale. Al pedagogista sul campo ed alla sua spinta costruttivista, da vero *project professional* (project educator, trainer, therapist, conductor, evaluator, ecc. – Crispiani, 2017b), autore di un *design formativo* (Frauenfelder, 2008), pertiene una reciprocità esistenziale con le sistemazioni teoriche, affinché la scienza pedagogica possa configurarsi in un vero regime autonomo ed autentico, come *pedagogia in proiezione professionale*, a partire da un insopprimibile *engagement* innovativo (Corbi, Sirignano, Oliverio, 2008), necessario esercizio per cui *la pedagogia studia cosa fanno i pedagogisti*.

6. Tendenze scientifiche

Tensioni complesse – per riprendere la bella intuizione di J. Delors – accompagnano i saperi e le professioni nei tempi odierni in una condizione di pluralità e di criticità costitutive (globale-locale, soggettivo-oggettivo, semplice-complesso, ecc.), tali che riecheggiano nelle scienze del comportamento in generale e nella pedagogia nella sua ancora disomogenea manifestazione di teoria e di professione.

Indubitabile “la crisi della Pedagogia ereditata dal Novecento” e la “fase di rifondazione disciplinare” (Orefice, 2009, p. 27), nell’insieme vi cogliamo un processo di emancipazione epistemico ed epistemologico, consistente nell’invigorimento e nella maggiore socializzazione dei saperi pedagogici, quindi della loro credibilità. Ad un tempo si riscontra la crescente consapevolezza di convenire meglio le opzioni di stato della stessa pedagogia, che definiamo “statuto epistemologico”, e che riguarda la migliore individuazione del dominio di lavoro, delle relazioni con le altre discipline, del linguaggio, dei processi di ricerca, delle declinazioni professionali, ecc.

Conveniamo con quanti ritengono insufficienti le risposte che la “modernità” ha fornito a domande sull’oggetto di studio e sugli scopi della pedagogia, e riconosciamo la necessità di osservare la moriniana riforma del pensiero in ambito pedagogico, generata dai Pedagogisti sul campo e da non molti teorici accademici.

Si tratta di un processo di emancipazione della pedagogia, azionato e sospinto principalmente dall’incremento dei bisogni formativi, quindi delle pratiche e dei servizi educativi, che ad oggi consente di isolare taluni indicatori rifondativi inerenti le strutture ed i processi del pensiero pedagogico, in tal senso *tendenze scientifiche*.

- Una spinta ontologica essenziale, come assertiva vocazione all'autodeterminazione come scienza, nel senso critico e plurale dei saperi scientifici e delle loro naturali tensioni.
- La ridefinizione del proprio “oggetto di studio”, meglio indicabile come “dominio di lavoro”, non più riducibile alla sola educazione come processo astratto, ideale e generale, ma in favore di un sapere pedagogico che ricomprende e pone in centrale postazione l'indagine sui processi di sviluppo umano, quindi lo sviluppo biologico, psichico, adattivo, ecc., come ovvio riscontro delle accelerazioni scientifiche che il '900 ha prodotto in materia di comportamento, di neurobiologia, neuropsicologia, neuro-bio-pedagogia. La *svolta di dominio* è principalmente consapevole negli assunti fondativi di pedagogie sensibili alla neurobiologia (A. Fabi, N. Filograsso, E. Frauenfelder, L. Trisciuzzi), della “pedagogia clinica” (Crispiani, 1999, 2001, 2008), della “clinica della formazione” (Massa, 1990, 1997), della “neuropedagogia” (E. Frauenfelder, F. Fabbro, M. Sibilio, P. C. Rivoltella) ovvero come “scienza della formazione” orientata al “processo formativo umano” (Orefice, 2009, p. 29).
- La consapevole estensione delle relazioni disciplinari, dal modello *inter* alla più sostanziale *transdisciplinarietà*, come dinamica indicata da Morin nella parziale sovrapposizione di saperi, dotati di *confini deboli*, già perseguita dalla Pedagogia clinica e dalle opzioni in direzione della bio-pedagogia o della neuropedagogia sopra richiamate.
- La crescente declinazione in ambiti scientifico-disciplinari oltre quelli di tradizionale pertinenza (scuola, famiglia, disabilità): pedagogia giuridica, del potenziamento cognitivo, dello sport, del turismo, del lavoro, della formazione professionale, del tempo libero, dell'alimentazione, della coppia, del gioco, delle comunità sociali, ecc.
- La maggiore propensione alla ricerca su basi empiriche e con accreditamenti sociali (di riscontri comparativi, contestuali, intersoggettivi, ecc.).
- La tendenza “positiva” della pedagogia e dell'educazione ad affrontare i problemi della formazione come riedizione degli storici paradigmi dell'*educabilità* e dell'*ottimismo pedagogico*, in luogo di atteggiamenti o posizionamenti solo prospettici, rinunciatari, dispensativi o deleganti.
- L'emersione di una crescente autonomia lessicale rinvenibile nell'agire quotidiano, nella letteratura e nei glossari autoctoni, oggi redatti da più autori.
- La crescente analisi e costruzione di tecniche e tecnologie/pratiche per i processi educativi.
- La consapevole estensione di campo degli interessi, all'interezza della

persona (modelli bio-psico-sociale o bio-psico-operante), ad ogni fase della vita e ad ogni situazione vitale.

- Lo sviluppo di analisi meta-pedagogiche e di meta-professionalità, come riflessione sull'*esistere pedagogico professionale*.

Teoria e prassi, pedagogia e professioni pedagogiche tendono ad intensa sinergia e danno luogo ad un *unico epistemico*, orientato specularmente alle storiche forme di ancillarità extra-disciplinare per un verso, ed a gerarchie di senso per l'altro, dunque un sapere pedagogico autentico e transdisciplinare che coincide con la professione pedagogica e ne comprende i mutamenti, le declinazioni, le connessioni, gli sviluppi e le criticità consentendo l'accesso ai due livelli di definizione socializzata della professione: il *Profilo Generale del Pedagogista* e le *Carte Professionali del Pedagogista*.

7. Tendenze professionali

7.1 Condizioni e dinamiche

Del pari alle tecniche ed alle tecnologie il cui principale connotato odierno è l'evoluzione, le professioni interpretano una pressante spinta di adattamento sia ai problemi formativi tradizionali, che a quelli di nuova generazione (Bisogni Educativi, Servizi Educativi), operando una costante *rivoluzione scientifico-professionale*. Non meno intensi sono i mutamenti di contesto, di natura economica, politica o giuridica, ma anche di competizione/concorrenza, che giustificano all'analisi ergonomica l'attivazione di poliedriche e talvolta contraddittorie *dinamiche professionali*, a carico delle consuetudini e degli stili d'azione.

Scienze del lavoro, come bio-pedagogia, pedagogia, psicologia e sociologia, ci consegnano l'immagine di un sistema lavorativo in continua trasformazione e motivo di sollecitazione costante delle professioni all'adattamento (A. Costa, F. d'Aniello, L. Fabbri, B. Giovanola, D. A. Schön, J. Rifkin, B. Rossi, R. Sennet, G. Tacconi, C. Xodo). Una serie di dinamiche professionali accompagnano l'esistere delle professioni intellettuali oggi, stressandone lo stato emotivo e relazionale, chiedendo assertività e capacità di adattamento, nella suggestiva prospettiva di un *homo col-laborens* (d'Aniello, 2015). Tali tensioni indichiamo in:

- Mutamenti delle professioni.
- Obsolescenza di professioni.

- Emersione di nuove professioni.
- Logoramento dell'idea delle "professioni forti".
- Nuove relazioni tra le professioni.
- *Deregulation* formale di molte professioni.
- Inedita "unicità" di alcuni problemi professionali.
- Provenienza "non-formale" o "informale" di molte professioni.
- Comparsa di professioni specialiste sul lavoro e sulla professionalità.
- Richiesta di alta professionalità.
- Certificazione progressiva delle professioni e delle competenze.
- Pluralità di accessi alle medesime professioni.
- Incremento delle professioni non materiali.
- Declino delle professioni totalmente individuali.
- Diffusione delle Organizzazioni professionali.

Ulteriori moti innovativi appartengono alla scarsa presa teorica (inadeguatezza e/o obsolescenza) di sistemi di analisi atomistica, o parcellare, delle competenze umane, residuo di visioni associazioniste ed elementiste del comportamento umano, alla maniera behaviouristica o gerarchico-tassonomica, con pretesa di scomporre in sezioni il pensiero e l'agire intenzionale. In tal senso il superamento della distinzione e separazione tra competenze diversamente classificate in letteratura come in Documenti internazionali⁹, ripetendo una banale discriminazione tra conoscenze, competenze e abilità, espressione di vecchie logiche tassonomiche ed improprie in riferimento alle prestazioni intellettuali.

7.2 *Lo stato professionistico*

La professione di Pedagogista, come gran parte degli altri profili professionali, si declina oggi in contesti meno regolati e più esposti ad una generale connotazione di liquidità, complessità, decisionalità sollecitata dal dominio delle tendenze di mercato, dei sistemi di accreditamento della precarietà e flessibilità. Permangono tuttavia connotati ben riferibili alla condizione del professionista, nelle cui espressioni il Pedagogista appartiene in modo sempre più coerente per effetto di fattori culturali e di conduzio-

9 Quadro Europeo delle Qualifiche (QEQ), Referenziazione Nazionale delle Qualifiche dell'*European qualifications framework* assunta dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, dal MIUR, dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, dall'ISFOL.

ne dei ruoli che egli interpreta e vive in una forma consapevole, secondo un “saper essere” proprio dello “status” professionistico. Egli infatti assume valutazioni e decisioni in sintesi concettuale tra le linee teoriche generali e le valutazioni contestuali, alla maniera del pensiero complesso e del suo distendersi tra quadri teorici generali e casi specifici/individuali, tra “grandi numeri” e “piccoli numeri”, per usare la nota diade di I. Stengers (Stengers, 1985).

Confermando le analisi della più recente epistemologia delle professioni, i cui paradigmi si sono diffusamente espressi anche in riferimento alle figure pedagogiche (G. Cerini, L. Fabbri, B. Rogoff, D. A. Schon, E. Wenger), quella del Pedagogista volge dunque a declinarsi come:

- prestazione intellettuale;
- fondata su riconosciute competenze di base;
- capace di valutare le situazioni, i casi, le singolarità;
- progettuale di situazioni ed interventi;
- decisionale con autonomia di giudizio;
- responsabile del proprio agire;
- latore di atti pubblici;
- ricompreso in elenchi professionali;
- regolato da concorrenza e confronto sociale;
- orientato a quadri civili e deontologici.

Nel segno della complessità, il Pedagogista esercita comunque il sapere pedagogico in posizione di “specialista” o di “decisore apicale”, in alta convergenza di competenze e di progettualità, nelle vesti di un *project professional*, conduttore di molte azioni e situazioni (*multitasking*) nei *Servizi alla Persona orientati alla Relazione di Aiuto*.

Ciò ha richiesto una risoluta emancipazione culturale e identitaria, intraprendenza ad accettazione delle sfide, a fronte degli indugi o delle dispersioni accademiche, generando un protagonismo sul campo del Pedagogista, testimoniato dall’elevata quantità di Pedagogisti liberi professionisti, specialisti in servizi cooperativi, associativi, di associazioni professionali (ad oggi almeno sette), di studi associati, di servizi pedagogici esternalizzati in scuole, centri sociali, centri clinici, ecc.

7.3 *Lo Statuto autentico*

Una complessiva *maturazione di Statuto* fronteggia pertanto l’instabile contesto tecnologico e mercantile e la pochezza di politiche delle profes-

sioni. Unitamente alle maturazioni della scienza pedagogica e dell'agire professionale pedagogico, la pervicacia di Pedagogisti e di associazioni di Pedagogisti è all'origine di una composizione dei saperi e delle pratiche che, a partire dal precursore per eccellenza Jean Marc Gaspard Itard, fino ad oggi, ha dato corpo ad un visibile *Statuto Epistemologico della Pedagogia professionale*. In essa oggi rinveniamo infatti, sufficientemente soddisfatti, gli indicatori costitutivi dello Statuto di una scienza, in quanto sapere e pratica professionale.

Costituiscono i principali *Indicatori di Statuto della Pedagogia professionale*, il convenuto significato e riconoscimento di:

- *Dominio di lavoro*: ambito di indagine e di azione inerente l'educazione o la formazione secondo le accezioni di tali termini, con odierna polarità sul concetto di "Relazione di Aiuto".
- *Fini e scopi*: la conoscenza dei processi di educazione o formazione, della loro progettazione, attivazione, valutazione, ecc. e la formazione di pertinenti professionisti o educatori familiari.
- *Tradizione di riferimento*: millenaria riflessione e narrazione dell'educazione (allevamento, istruzione, formazione) della persona, del cittadino e delle genti.
- *Quadro concettuale istituzionale*: quadro minimo condiviso di concetti sull'educazione/formazione.
- *Letteratura e fonti di pertinenza*: antichissima ed estesa letteratura ed oralità sull'educazione/formazione.
- *Definizioni e linguaggio autentici*. Con ritardo e disomogeneità, la Pedagogia si dota di un linguaggio socializzabile e di definizioni di paradigma (assunti, proposizioni, didascalie). Costituisce l'indicatore più critico dello Statuto.
- *Relazioni disciplinari*. Con ritardo e disomogeneità, la Pedagogia conduce relazioni aperte con le altre discipline e professioni in senso *inter* o *trans* disciplinare. Indicatore critico dello Statuto.
- *Procedure di ricerca*. Consapevoli e diffuse riflessioni critiche sulla teoria della ricerca e sul senso della scientificità in ambito pedagogico.
- *Pratiche professionali*. Consapevoli pratiche (stili, tecnologie, procedure, maestrie, expertise).
- *Figure professionali di pertinenza*. Universale e progressivo incremento di professionisti dell'educazione/formazione: Educatori, Docenti, Pedagogisti, Terapisti, Trainer, Orientatori, Mediatori, Valutatori, Formatori, Abilitatori, Gestori/Direttori di servizi, ecc.
- *Riconoscimento sociale e valore economico*. La richiesta e la valorizzazione economica dei servizi professionali del Pedagogista.

- *Linee per la formazione.* In sedi pubbliche o private, universitarie e post-universitarie sono attivi sistemi per la formazione, specializzazione e certificazione delle figure pedagogiche.

8. Ruoli e funzioni

Lungo un processo discontinuo e disomogeneo, marcato da differenze territoriali, da stagioni di interessi e da altre condizioni, i Pedagogisti esercitano funzioni ed interpretano ruoli socialmente sempre più riconoscibili in molti ambiti dei servizi alla persona. Si tratta di sistemazioni talvolta consolidate e ben definite, ad uno stadio maturo, ed altre in via di attestazione, con ampi margini di precisazione, ad uno stadio iniziale o precario. Forme professionali a volte diffuse ma anche molto minoritarie o solitarie che, tuttavia, conoscono un processo positivo di progettazione costruttiva, espressione dei naturali processi biologici e culturali di *differenziazione*. Per tale motivo, in pedagogia come nelle altre professioni intellettuali, le azioni di descrizione e classificazione saranno sempre in regime di provvisorietà e di costante processualità, onde l'idea che all'*Educazione come processo* corrisponde un *Pedagogista in processo*.

La conoscenza diretta, attraverso le associazioni professionali, ci consente di assumere, ad oggi, una ragionata lista dei ruoli interpretati dal Pedagogista:

- Pedagogista della famiglia.
- Pedagogista della coppia.
- Pedagogista giuridico.
- Pedagogista scolastico.
- Pedagogista della gestazione e della maternità.
- Pedagogista geriatrico.
- Pedagogista della motricità.
- Pedagogista dello sport.
- Pedagogista interculturale.
- Pedagogista del turismo.
- Pedagogista della salute.
- Pedagogista nei centri di riabilitazione.
- Pedagogista terapeuta di patologie/sindromi.
- Pedagogista specialista dei disordini funzionali.
- Pedagogista specialista di condizioni di disadattamento e disagio.
- Pedagogista mediatore.
- Logopedagogista esistenziale.

- Pedagogista dell'alimentazione.
- Pedagogista coordinatore di servizi per la prima infanzia.
- Pedagogista di centri e di comunità di accoglienza.
- Pedagogista di comunità sociali.
- Pedagogista del lavoro.
- Pedagogista orientatore scolastico e del lavoro.
- Pedagogista delle Risorse Umane.
- Pedagogista delle emergenze.
- Pedagogista editoriale.
- Pedagogista dell'educazione alla salute.
- Pedagogista nella Dirigenza scolastica.
- Pedagogista responsabile di servizi formativi.
- Pedagogista del gioco e dei servizi ludici.
- Pedagogista della promozione culturale.
- Pedagogista formatore/docente di pedagogia.

Crispiani, 2001, 2008, 2010, 2017

Anche il livello di esercizio di tali ruoli nelle sedi pubbliche o private conosce differenziazioni, o piani gerarchici di responsabilità, corrispondenti alle forme di organizzazione del lavoro ed alla credibilità che la Comunità o la dirigenza attribuiscono al Pedagogista. Si tratta di assetti professionali non privi di criticità ed insufficienze definitorie, in attesa di migliore sistemazione concettuale e normativa, soprattutto quando incrociano le medesime inadeguatezze a carico di profili contigui a partire dagli Educatori e dalla pluralità di figure similari (Terapisti, Trainer, Tutor, Mediatori, Conduttori, Counselor, ecc.) che danno luogo a distinzioni e sovrapposizioni non sempre percepibili.

Non mancano ovviamente contrasti con altre figure scientificamente prossime, in genere molto più forti e tutelate, rendendo conflittuale e disomogeneo il territorio dei servizi alla persona. In tale contesto, e nelle plurali sedi (pubbliche, private, di enti, cooperative, associazioni, studi associati, studi libero-professionali), i Pedagogisti interpretano un crescente adattamento alle richieste di servizi educativi in senso lato, per ogni età ed ogni condizione umana, mostrando alta capacità di leggere gli sviluppi dei bisogni e dei servizi, prontezza nell'elaborazione di strategie d'azione. Insospettabili progettualità ed innovazione di competenze e tecnologie sono liberate dai Pedagogisti che, pertanto, testimoniano autonoma propositività, un lavoro di riflessione e di conoscenza che si costruisce unitamente all'agire, nei modi dell'*unico epistemico*.

Ad oggi si registrano funzioni pedagogiche di:

- a. Operatore, Educatore, Trainer, Terapista, Tutor, incaricato di servizio, orientatore, ecc.
- b. Specialista.
- c. Coordinatore di servizi.
- d. Direttore di servizi.
- e. Dirigente di servizi.
- f. Responsabile di servizi.
- g. Consulente specialista.
- h. Progettista di azioni professionali e di servizi.

9. Criticità ed emergenze

Nella processualità che qualifica l'esistere pedagogico odierno trovano ragioni motivi critici di ordine concettuale e di condizione sociale alla stessa maniera dei saperi complessi e delle professioni meno definite e garantite sul piano giuridico. Ciò insiste in Italia, malgrado il contesto di discreto *welfare* e di buona cultura dei diritti della persona, su una condizione di immobilismo delle politiche sulle professioni e di lontananza dalle tendenze comunitarie orientate ai valori della pluralità professionale e delle rappresentanze, della tutela e della scelta del cliente, della certificazione delle competenze. Resta infatti una netta differenziazione tra le professioni *ordinate*, dotate di regole, tutele e poteri di autodeterminazione, a fronte di professioni parzialmente *regolamentate*, per effetto della Legge 4/2013 (la legge, in realtà, regola le Associazioni professionali) prive di *audit* nelle sedi politiche ed amministrative, quindi di tutele e di accreditamenti.

Una forte discontinuità traspare tra il *Dominio di lavoro* del Pedagogista ed il suo *Dominio giuridico*, tale da rendere urgente la soluzione della *questione del Pedagogista*, sollevata oramai in sedi sia scientifiche che politiche.

Privi di riconoscimento giuridico sono atti ed eventi che in forma poliedrica premono sui diversi versanti in relazione alla figura del Pedagogista:

- Norme di accesso alla professione.
- Certificazione.
- Formazione post-laurea.
- Configurazione fiscale (codice IVA inesistente).
- Definizione delle pertinenze.
- Definizione del valore giuridico degli Atti professionali (relazioni, perizie, valutazioni).

- Tutela di settori professionali definiti pedagogici (ad es. il “coordinamento pedagogico” nei nidi e nelle Comunità sociali).

In trend positivo paiono invece costrutti concettuali tradizionalmente deboli, dianozi richiamati, oggi osservabili nella spinta riflessiva ed operativa dei Pedagogisti sul campo, ed ineriscono la ricerca, la documentazione, la selezione del linguaggio, la tendenza alle proposizioni (asserti, corollari, formule, locuzioni), la ricerca di validazioni sociali (comparazioni), l'estensione del dominio di lavoro, l'assunzione di responsabilità, la pubblicità degli atti e servizi, ecc.

Sostengono tali spinte emancipative alcuni paradigmi o quadri teorici ad elevata ricaduta sull'agire professionale, presenti e teorizzati come pedagogia clinica, bio-pedagogia, neuro-pedagogia, educazione come cura, pedagogia positiva, pedagogia evidence-based, pedagogia cognitiva/cognitivista, pedagogia narrativa, ecc.

Il sapere pedagogico, così variegato e percorso da riflessività, in realtà rilancia la capacità di comprendere e modificare la realtà di esistenze individuali o di gruppi sulla scorta di rinnovate pratiche di ricerca, validazione, sintesi, riscontri sociali, interpretazione, realizzazione tecnologica che ne fanno, piuttosto, un sapere in progress, protagonista della propria *rivoluzione scientifico-professionale*.

Bibliografia

- Bellatalla L. (2009). *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*. Roma: Anicia.
- Bertolini P. (1983). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biagioli R. (2003). *L'orientamento formativo*. Pisa: ETS.
- Bleza F. (2001). *Pedagogia della vita quotidiana*. Cosenza: Pellegrini.
- Bleza F. (a cura di) (2009). *Pedagogia della prevenzione*. Torino: S.I.Pe.M.
- Bocchi G. L., Ceruti M. (a cura di) (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura*. Firenze: Le Lettere.
- Bocci F. (2016). I medici pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione educativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 1, pp. 25-46.
- Boffo V. (2011). *Relazioni educative tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Cadei L. (2005). *La ricerca e il sapere per l'educazione*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Calaprice S. (2010a). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Bari: Laterza.
- Calaprice S. (2010b). *La pedagogia penitenziaria, l'educatore e il coordinatore*

- pedagogico. In P. Crispiani (a cura di), *Pedagogia giuridica* (pp. 98-115). Bergamo: Junior.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani A., Vivanet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS Journal*, 9, pp. 127-146.
- Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di) (1995). *I saperi della pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F., Fratini C., Trebisacce G. (a cura di) (2008). *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*. Pisa: ETS.
- Corbi E., Sirignano F. M., Oliverio S. (a cura di) (2008). *L'engagement pedagogico*. Napoli: Liguori.
- Corsi M. (1997). *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
- Covelli A. (2016). La Ricerca dell'evidenza in Pedagogia Speciale: questioni epistemologiche e metodologiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 45-56.
- Criscenti A. (2010). Devianza minorile: prevenzione, responsabilità e azione formativa. In P. Crispiani (a cura di), *Pedagogia giuridica* (pp. 55-96). Bergamo: Junior.
- Crispiani P. (1999). *Itard e la pedagogia clinica*. Napoli: Tecnodid.
- Crispiani P. (2001). *Pedagogia clinica*. Bergamo: Junior.
- Crispiani P. (2008). *Pedagogia clinica della famiglia con handicap*. Bergamo: Junior.
- Crispiani P. (2004). *Didattica cognitivista*. Roma: Armando.
- Crispiani P. (a cura di) (2010a). *Pedagogia giuridica*. Bergamo: Junior.
- Crispiani P. (2010b). La questione del pedagogista. In S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità nella società complessa* (pp. 143-160). Firenze: University Press.
- Crispiani P. (a cura di) (2016). *Storia della pedagogia speciale*. Pisa: ETS.
- Crispiani P. (2017a). La pedagogia clinica e le professioni educative. In C. Xodo, A. Porcarelli (a cura di), *L'educatore. Il "differenziale di una professione pedagogica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Crispiani P., Palmieri E. (2017b). *Champion Pressing*. Chiaravalle: Istituto Itard.
- Curatola A. (2012). *Oltre le barriere. Verso una pedagogia del "turismo inclusivo"*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- D'Alessio C. (2017). Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione. Un approccio critico-euristico. In L. Ghirotto (a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione, Teorie e metodi della ricerca in educazione* (pp. 412-419). ATTI Convegno SIPED. Bologna.
- d'Aniello F. (2009). *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- d'Aniello F. (2015a). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras.
- d'Aniello F. (2015b). Educazione e lavoro. Riflessioni pedagogiche sulle trasfor-

- mazioni post-fordiste del lavoro produttivo. In S.S. Macchietti, F. d'Aniello (a cura di), *Parole e questioni dell'educazione*. Fano: Aras.
- Dalle Fratte G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*. Roma: Armando.
- De Giacinto S. (1977). *Educazione come sistema*. Brescia: La Scuola.
- Dellabianca M. P. (2009). *Il pedagogista. Ambiti professionali e competenze*. Bergamo: Junior.
- De Michelis M., Leghissa G. (a cura di) (2008). *Biopolitiche del lavoro*. Milano-Udine: Mimesis.
- Fabbri L. (2005). Pluralità di attori e comunità di pratiche. Tra cambiamento organizzativo e sviluppo professionale. In B. Rossi (a cura di), *Sviluppo professionale e processi di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbro F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue*. Roma: Astrolabio.
- Fornaca R. (2008). Leonardo Trisciuzzi e la pedagogia scientifica. In F. Cambi, C. Fratini, G. Trebisacce (a cura di), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi* (pp. 41-58). Pisa: ETS.
- Frauenfelder E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E. (1986). L'improponibile frontiera tra eredità ed ambiente in educazione. In A. Granese (a cura di), *Destinazione pedagogia*. Pisa: Giardini e Stampatori.
- Frauenfelder E. (1994). *Pedagogia e biologia*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E. (2008). Suggestioni bioeducative per una ingegneria pedagogica. In F. Cambi, C. Fratini, G. Trebisacce (a cura di), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi* (pp. 89-115). Pisa: ETS.
- Lascioli A. (a cura di) (2007). *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Lojodice I. (2010). I professionisti della formazione tra riconoscimento sociale e professionalità competente. In S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità nella società complessa* (pp. 224-236). Firenze: University Press.
- Margiotta U. (a cura di) (2011). *La pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Massa R. (1988). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (a cura di) (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Massa R. (1997). *La clinica della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Morin E. (1974). *Il paradigma perduto*. Paris 1973. Milano: Bompiani.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

- Oggionni F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Orefice P. (1997). *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*. Napoli: Liguori.
- Orefice P. (2009). *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*. Roma: Editori Riuniti University press.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (a cura di) (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: Cedam.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Pichierri A. (2005). *Introduzione alla sociologia dell'organizzazione*. Bari: Laterza.
- Rivoltella P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi B. (2005). *Sviluppo professionale e processi di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Rossi B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sennet R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Sennet R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
- Sibilio M. (2010). Il profilo professionale dell'educatore nei servizi e nelle attività motorie e sportive: aree di competenza e ambiti di intervento. In S. Olivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità nella società complessa*. Firenze: Firenze University Press.
- Sibilio M. (2016). L'agire corporeo. In L. Perla, G. Riva (a cura di), *L'agire educativo* (pp. 108-119). Brescia: La Scuola.
- Siemieniecky B. (2011). *Introduzione alla pedagogia cognitiva*. Torun 2010. Roma: Armando.
- Slavin R. E. (2008). Evidence-Based Reform in Education: What Will It Take. *European Educational Research Journal*, 7.
- Stengers I. (1985). Perché non può esserci un paradigma della complessità. In G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità* (pp. 61-83). Milano: Feltrinelli.
- Trisciuzzi L. (1995). *Elogio dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi L., Cappellari G. P. (a cura di) (1996). *Fondamenti di psicopedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Olivieri S. (a cura di) (1997). *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Olivieri S., Cambi F., Orefice P. (a cura di) (2010). *Cultura e professionalità nella società complessa*. Firenze: Firenze University Press.
- Olivieri S. (2015). Editoriale a *Pedagogia oggi*, 2, pp. 1-8.
- Kuhn T. (1999). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Xodo C., Porcarelli A. (a cura di) (2017). *L'Educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Pedagogical consultants for disability and marginalization

Consulenti pedagogici per la disabilità e la marginalità

Luigi d'Alonzo

Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale / Università Cattolica di Milano

abstract

Practitioners who approach the disabled/problematic individual with trained awareness understand that their interventions must be pedagogically based and founded on the highest expertise and best practices. They carry a heavy burden of responsibility because the individuals involved are important and working for their benefit means being aware of the decisive role they play in their lives, in the knowledge that the initiatives rolled out on the ground are either of a high quality or detrimental.

Keywords: *pedagogical consultants, responsibility, competence*

Coloro che si avvicinano consapevolmente alla persona problematica si rendono immediatamente conto della necessità che il loro intervento sia fondato pedagogicamente e ancorato al più alto livello di conoscenze e soluzioni sperimentate e sicure. Grande è la responsabilità di chi si occupa di pedagogia speciale, perché in essa sono importanti le persone ed operare per il bene di soggetti con problemi significa avere coscienza che si è determinanti per la loro vita, nella consapevolezza che l'intervento che si mette in campo o è di qualità o è deleterio.

Parole chiave: consulenti pedagogici, responsabilità, competenza

Pedagogical consultants for disability and marginalization

Introduction

In advanced Western countries and in culturally developed democratic societies, educational attention to the most helpless and the most problematic individuals is both a moral and an institutional duty. People with personal difficulties – such as individuals with a disability or those who cannot adapt to the norms of civil society due to exogenous conditions – need the help of others to cope in a dignified manner with a life that is complicated for everyone, but especially for those less well equipped and protected.

Society today demands that individuals be more highly educated: schooling is required for many years, training periods have expanded, numerous skills are needed to enter the workplace and continuous education has become indispensable for furthering one's career. The marvellous but extremely difficult world we live in also demands special education, where the adjective *special* indicates an action specifically aimed at the individual's well-being. This educational intervention is neither ordinary nor commonplace, but involves a high degree of professional or 'special' competence, since it is unique, highly specific in terms of intensity and determination, and can understand, interpret and recommend appropriate solutions for individual needs.

1. Areas of intervention in special pedagogical counselling

The phenomenology of special educational interventions obliges us to focus on education as a process that takes place at a certain time in an individual's life: it involves him intensely, together with one or more educators who are often – but not always – aware of their role and importance in influencing his development. In any case, special education takes place in precise areas of life that are only apparently unrelated to one another, such as in the family, at school and in prescriptive, participatory, cultural, and religious contexts.

Working in these areas requires, firstly, an understanding of their characteristics and peculiarities and of the value they assume whilst bearing in mind that “the main task of education is primarily to form man, or rather to guide the dynamic development by which he shapes himself into a man” (Maritain, 1976, p. 14).

The family context is paramount. It is widely recognized that the very concept of ‘family’ is increasingly under strain in our complex society, with an increase in new relationship groupings, fewer marriages and a steady rise in cohabitation, separations, and divorces. However, the family is still the most important educational arena for personal growth: its contribution to an individual’s fully rounded development is indisputable and indispensable, as are its duties, which should be encouraged.

The proper educational and affective impact of the family environment is always crucial even when the child, growing physically and improving his motor skills, feels energetic and begins to interact intentionally with the environment, manipulating objects, engaging with toys and occupying the available space. In this case, the child’s need for autonomy must be accompanied by the educational action of attentive and non-invasive family members who can contain his thirst for exploration and his will to succeed as well as understand, foster and direct his legitimate aspirations. Educational action translates into indispensable educational wisdom, because if at this stage “he is not gradually led towards autonomy, the child will turn his need for discrimination and manipulation onto himself” (Erikson, 1982, p. 235). This risk also exists for disabled children who are over-protected by parents: to avoid problems, the child’s legitimate aspirations are curbed, thereby precluding not only the achievement and correct exploration of space but also the inner experiences that accompany this ‘autonomous’ act. Clearly, such frustration in a child with problems can have numerous consequences, including a lack of stimulus towards autonomous action, which may be missing if the child’s disability is particularly marked. A spirit of initiative is attained through experiences of freedom and comes about when spontaneous action is integrated with the ability to plan, making the individual independent and able to manage his emotions. As a child grows physically, he becomes increasingly aware that the world is at his disposal.

If a disabled child lacks relationship with peers – whether denied or unsolicited – he is deprived of the fundamental emotional and affective experiences that arise in the company of others. It is therefore crucial that parents provide opportunities for social interaction.

The next period in a child’s life begins with primary school. The sense of industriousness that emerges at this age enables the child to acquire im-

portant skills and knowledge almost naturally. Yet it is precisely at this point – when children experience increasingly complex and sophisticated activities – that parents often realize their child has problems. Coming face to face with a child's objective difficulties may lead parents to worry about social acceptance and interaction, and they often feel 'shame' and profound apprehension.

Sometimes a child's problems do not become apparent until primary school. Often, unconscious denial in the parents prevents them from recognizing the disability. One of the most delicate moments is when parents are told that their child exhibits certain objective difficulties that need to be examined by an appropriate specialist. Even though educators are good communicators, news of this sort can sometimes cause impulsive, if not furious, reactions. At this point, a very long and difficult journey begins for the family that includes painful acknowledgement of the child's objective situation.

In our complex cultural context, the family – which is the primary educational vehicle – risks clinging to dated relational-educational models and means of communication that no apply in a novel, fast-paced world. Parents' educational decisions are consequently often directed by objective necessity and strongly influenced by the youngsters themselves. This becomes more apparent during adolescence, when the role of parents is essential in steering the teenager's development. Adolescence is also a time of ambivalence when a teenager develops in fits and starts in his efforts to attain independence, and may fail to mature and develop a perception of self that coincides with the opinion of others. If he fails to build this shared identity and constantly receives negative messages, he risks not understanding who he is and what role he might play in society. Rarely do parents succeed in handling the typical 'up and downs' of adolescence or responding adequately to the need for self-determination. The building of an 'adult' identity seems increasingly long and complex, to the extent that nowadays the period is widely referred to as an 'interminable adolescence'. For the parent of a disabled teenager, this period, coinciding with the explosion of the adolescent sex drive, can be especially worrying. Already overwhelmed both practically and emotionally, they must guide their child with all his affective, social and sexual needs, into adulthood.

The participatory context thus assumes fundamental importance. Many years of integrative experience have demonstrated that concrete interaction with others is the only way to provide the motivation for achieving fulfilling goals in a life: personal growth comes about via the verification of one's abilities in relationship with society. The child with disabilities also needs to be interact right from the start and can become a more

fully round human being only if he learns from challenging experience. Research suggests that in the case of a disabled individual, such experience can be likened to a gym: an environment in which he can test his abilities and resources in a real training context. It provides him with a true reflection of himself because it is not 'artificial' and tailor-made for him. Consequently, special education must always bear in mind the participatory realm as one of the conditions for improving well-being and quality of life.

Only in recent decades has social participation been recognized as particularly valuable in the education of the disabled. Intentional interaction in a context that requires reciprocal understanding and respect helps to mature a personal awareness of self, an identity that becomes consolidated alongside lived experience. If there is no participation, there can be no sharing and, as a result, exclusion and marginalization are reinforced. When a person feels marginalized, his sense of sense is diminished and he risks perceiving himself as a 'non-self', making educational efforts fruitless. To fully develop his potential, every individual needs to be integrated into a valuable social and cultural context that enables him to acquire a social identity, achieve adequate autonomy, learn appropriate cultural and communication skills, and contribute to productive activity. There is no reason why those with a physical or cognitive disability should be excluded.

The culture that suffuses a society is crucial to promoting the human, educational and professional development of its citizens and thus increasing their 'humanity'. The more this culture is present and widespread, the better it can support those who are the subject of special education initiatives.

It is evident that educational advances require cultural contexts capable of responding adequately to citizens' needs: culture generates knowledge, critical faculties, respect and understanding, and only in the cultural sphere can planning and support for special educational initiatives come about.

However, to make a qualitative leap, a socially-oriented culture of this sort often needs to be demanded and fought for. This is what happened after an extended period of cultural mutism that ran through the 1800s and most of the 1900s. It was not until the 1960s that cultural upheavals and the striking declarations of N-E. Bank Mikkelsen and Bengt Nirjje put the need for people with disabilities to "live their lives like others and among others" (Nirjje, 1969) firmly on the agenda. Whilst this principle seems obvious today, at that time it caused a cultural revolution referred to as 'normalization', making the entire Western world aware of the rights of the disabled. In Italy, it led to Basaglia's battle to 'de-institutionalize' in-

dividuals with disabilities and to Don Milani's campaigns against selective schools and in favour of more resources for the weakest in society. These interventions made a significant contribution to the spread of innovative ideas that led to the reforms of the 1970s.

Due to the shockwaves that went through the whole of society and the peculiar combination of political and social conditions that came about, Italian parliament passed a number of innovative laws that reformed educational programmes for disabled youngsters, allowing them to access and integrate into normal classrooms. In the 1970s in Italy, laws n. 118 and n. 517 overturned a dated concept of respect for the dignity of the 'diverse' (who had previously been relegated to special institutions) and propelled Italy into the forefront of the process of complete social integration championed by associations for the disabled.

Culture's importance lies not only in promoting awareness and respect for everyone's rights, but also in its ability to transmit the cultural norms by which we function in society. The question thus arises of how an individual with disabilities can learn these norms. The role of special education and special teaching is, in this regard, decisive because it can propose new roadmaps, advance sustainable objectives, and devise suitable methods to promote personal growth and the skills needed to live in a complex society.

We live in an extraordinary part of the world and point in history. Technological and cultural advances have enabled us to access such a wide range of information that the problem is no longer access to it, but the rational discernment of the same.

Societal pressure to manage and keep abreast of such rapid developments is increasingly massive. The question of how to deal with such complex and fast-moving change is common to all educators, teachers and pedagogues, but it especially concerns and preoccupies those working with disabled individuals. To be self-aware and fully-rounded, a person needs information, knowledge, experience, and increasingly refined intellectual skills that keep pace with new developments and this applies equally in the realm of special education. A knowledgeable and competent educator knows that his commitment and skills are required daily if his students are to have a concrete prospect of a better life. His understanding of cultural innovation thus enables him to devise the best possible educational programme for the disabled student's faculties and resources.

For man, religion has always represented an exceptionally important arena of action and the enormous power it has had throughout history testifies to its relevance and influence on individual and social life. The religious sphere should, therefore, be taken into consideration in the sphere

of special education, as it can help in understanding personal aspirations and feelings, provide values, and offer perspectives on life's deepest existential questions. Julien Ries affirms that for man, religion is the perception of a 'total Otherness', resulting in an experience of the sacred that gives rise to *sui generis* behaviour. This experience, which is not attributable to any other, typifies the *homo religiosus* in humanity's various historical cultures. From this perspective, each religion is inseparable from the *homo religiosus*, since it underlies and reflects his *Weltanschauung*. Religion elaborates an explanation of human destiny and leads to behaviour that, through myths, rituals and symbols, actualizes the experience of the sacred. (Ries, 1992). Special education should not ignore this experience, which often completes and enriches the lives of individuals who choose to embrace a religious creed.

In Special Education, the regulatory sphere provides a framework for all the resources required to enable the disabled individual to develop his personal, social and cultural aspirations. Legislation creates protection because it clarifies the boundaries of an action and marks out a precise path that, if respected, helps the individual to live a better life. In the field of special education, the power of legislation, administrative decrees and ministerial directives is not limited to merely protecting the individual (unlike in the early 20th century in Italy when their aim was simply to subsidize institutions). Legislation is much more valuable for the disabled when it becomes proactive, that is, when it is tasked with *changing* an unsuitable status quo. Very often in Italy, such laws and regulations have also had a 'culturally uplifting' effect on society at large. A case in point was Law n. 118 of 1971, which opened the doors of 'normal' schools to inclusiveness and Law n. 517 of 1977, which regulated the integration into normal classrooms of people with disabilities. The Constitutional Court's ruling n. 215/1987 established the basis for all subsequent norms and legislative measures on the issue of integration.

Analysis of the results of rehabilitation and educational programmes with and for people with disabilities indicates that education is best way to promote personal growth. Medical intervention is certainly important (prescription drugs, physical rehabilitation, cognitive therapy, etc) but without valid and competent special education, the core problems remain. The World Health Organization affirms this in its ICF (WHO, 2001), a framework based on overcoming an eminently medical perspective of problem solving for the disabled and providing a biosocial perspective where the educational component is a decisive element.

The educational field is the way forward for the disabled individual from the earliest moments of life, also embracing the family unit, as stated

above. If this educational relationship is properly set up, the individual can develop his potential and enjoy a more fulfilling life.

However, the family unit is not enough: over many years, special education has demonstrated that disabled individuals also need other important educational arenas, the principal one being provided by school.

From nursery through to primary, secondary, and university education, a disabled Italian has 21 years of schooling available to him, a period which can be very useful for his entire lifetime if well-invested. A working knowledge of all facets of Special Education is paramount for teachers, managers, educators and trainers. A student who is registered as disabled cannot be assigned exclusively to a support teacher: law n. 104 rightly states that the support teacher has the joint authority and responsibility to teach a *mixed* class that includes a disabled student. Unfortunately, there are still deplorable educational situations in which a disabled student is entrusted exclusively to a support teacher. Years of campaigning for special education, educational best practice programmes and clear and repeated regulatory measures have made expertise available to everyone in educational institutions, so where inclusivity is poorly managed, it is clearly done so knowingly and in bad faith. The persistence of such situations today is due to narrow-minded personal convenience, lack of care for students, parent-teacher committees that ignore special education issues and headmasters who are ignorant and unwilling to engage personally, except to improve the status of their institutions. Where work *is* done on the level of special educational, there are noticeable differences: problematic students are cared for by all the teachers, educational programmes are jointly planned and innovative practices are promoted in the classroom. Moreover, the support teacher cares not only for individuals but for the whole class and abandons top-down lessons in favour of more effective teaching methods. A climate in the classroom is thereby created that safeguards the principle of sharing and of respecting and participating in communal decisions, meetings are scheduled periodically and respected by all teachers, and the headmaster participates in the implementation of processes and contributes to the life of the school.

Special education is also valuable outside of school, such as in institutions that care for people with problems outside the family (e.g. assisted care homes or type B social cooperatives). In these areas of intervention, the disabled individual needs the right relational atmosphere of support to meet his needs. Years of experience have shown that all too often these agencies fail to offer effective special education due to lack of training amongst their educators and a level of staff turnover that undermines the need for continuous interpersonal relationships. Associative experience,

especially in parishes, is also an important arena for personal growth. These associations often provide enormous opportunities for significant social interaction and affective, extra-family relationships for the disabled, who otherwise spend most of their lives either at school, working in co-ops or in the family home. Like everyone else, however, a fulfilling life involves contact with friends, cultivating interests and meeting people outside their family circle. Even in these associations, the presence of staff with skills in special educational would play a decisive role in promoting the well-being of disabled or problematic individuals.

2. The need for very competent special pedagogical consultants

Berliner (2002, pp. 18-20) states that education science is not only difficult, but probably “the hardest-to-do science” as it must “face particular problems and must deal with local conditions that limit generalizations and theory building – problems that are different from those faced by the easier-to-do sciences [chemistry, biology, medicine]” (Berliner, 2002, p. 18).

Reflecting on the complexity of Special Pedagogy, one can undoubtedly say that it faces the most intractable difficulties of all the education sciences.

Two reasons support this thesis. The first concerns the wide variety of individuals involved. The visually disabled may have congenital or acquired blindness, while those with hearing impairment may have partial, total, temporary or permanent disability in one ear or both. In the case of mild intellectual impairment and disability in the sensory-motor sense, such individuals are often indistinguishable from those without mental retardation. More severe cases include individuals who, regardless of their age and the cause of their condition, cannot achieve the following goals: from the neuropsychological point of view, the ability to understand symbols; from an affective point of view, three-dimensional dynamics; and from a psycho-social point of view, the minimum degree of autonomy necessary for a sense of personal identity. In children, disability may range from behavioural problems relating to ADHD – where fundamental disability is more persistent, frequent and severe than is typically observed in subjects at a comparable level of development – to learning disabilities, “an umbrella term that covers a diverse range of persistent problems in cognitive development and learning at school” (Cornoldi, 2007, p. 28). Finally, there are individuals with and without disabilities who, due to a series of primarily exogenous conditions, fail to live a dignified life. It should be noted that even within the same syndrome, such as Down’s, there are huge differences and it is all too easy to talk simplistically about autism. It

is more appropriate to talk about autisms, since there are a whole plethora of degrees and variations within this category.

The second reason that special pedagogical counselling is extremely complex concerns the educational contexts in which it operates, including within families, schools, extracurricular socio-educational centres, workplaces and assisted care homes.

The family of a person with disabilities inevitably experiences very difficult and sometimes dramatic, situations that fall outside the normal sociological canons of study. The school environment and communal classrooms may foster either integration or exclusion, since inclusion in a class does not always guarantee real inclusiveness, just as a diverse programme undertaken outside the classroom does not always signify exclusion or marginalization.

Extracurricular educational contexts still appear inclined towards a welfare perspective: assisted care homes and community care (after individuals outlive their family members), are hardly ever taken into consideration and valid methods of social coexistence are difficult to develop. The complexity of the problems faced by individuals requires effort and investment and even when researchers conclude that “a practice in special education is effective, they must clearly specify for whom the practice is effective and in what context” (Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thomson, Harris, 2005, p. 139).

A severe problem is the difficulty that teachers and tutors experience in applying the recommended results in their institutional and operational contexts (schools, training agencies, assisted care homes, socio-educational day care centres). Rarely are the principles of intervention, validated by research, interpreted and translated into basic guidelines for different working environments and disseminated on the ground via practice by teachers and tutors.

There is therefore an urgent need for pedagogical consultancy for disability and marginalization that can positively influence the various environments in which disabled individuals live.

3. Degree in Pedagogical Counselling for Disability and Marginalization

It is crucial to train motivated and competent pedagogues and pedagogical counsellors who are forward-looking – bearing in mind the lifetime prospects of a tutee – and rooted in the real world, via a special educational programme that can make a real difference, underpinned by consolidated educational practice.

For over 10 years, *Università Cattolica di Milano* has conducted a Master's Degree course aimed at achieving the important goal of special pedagogical competence. Results indicate that the training programme achieves its goals: within a few months of graduation, some 85% of graduates secure jobs and fully integrate into the workplace.

The Master's Degree course in question has the following objectives:

- attainment of the highest theoretical and practical skills in the field of pedagogical, psychological, sociological, legal, historical, ethical, and medical sciences, with special reference to issues relating to disability and integration;
- acquisition of in-depth knowledge of prevention of child marginalization and resolution of personal conflicts at risk of deviance;
- acquisition of specialist skills for the designing, monitoring and conducting of innovative pedagogical research outcomes with the aim of solving issues of 'diversity' and evaluating the educational and training interventions implemented;
- acquisition of knowledge to intervene directly in educational and social contexts where the role of pedagogical competence is to address and co-ordinate the training and rehabilitation process of individuals experiencing difficult personal and socio-affective situations;
- attainment of skills conducive to undertaking educational initiatives in educational agencies and in the public and private institutions that care for individuals with specific needs from childhood through to adulthood;
- acquisition of advanced knowledge in the unified formulation of rehabilitative educational programmes and multidisciplinary communication methods for highly specialized educational initiatives to be included in the socio-administrative policies of the pertinent geographical area;
- development of skills for the acquisition of spoken and written fluency in the English language;
- acquisition of a good working knowledge of the main IT tools and on-line communication methods with reference to the fields of education and training.

The study programme is designed as follows:

Year 1	Cfu
– Pedagogy of special education interventions	10
– Personality and deviance: individual and psycho-social aspects	10
– Neuropsychiatry, public health and disability or Fundamentals of neuroscience	5
– Philosophy of the individual	5
– History of marginalization	5
– Theory of the care-giver relationship	5
– Training activities to be chosen by the student	10
– ICT and the information society II	3
– Foreign language (advanced English)	2
– Choice of 1 out of 3 laboratory workshops:	1
- Educational difficulties for persons with hearing impairment or	
- Educational difficulties for persons with learning disabilities or	
- Educational difficulties for persons with autism	
– Training	3
Year 2	Cfu
– Methodology for the integrated group management	10
– History of special education	10
– Sociology of inequality and diversity	5
– Public-law institutions and social legislation	5
– Psychology of atypical development and disability	5
– Choice of 1 out of 3 laboratory workshops:	1
- Educational difficulties for the blind or	
- Educational difficulties for persons in marginalized situations or	
- Educational difficulties for new forms of juvenile marginalization and deviance	
– Training	5
– Final exams	20

Conclusion

Special education is only effective when the context and the intended educational relationship are based on the highest pedagogical, didactic, psychological, medical and sociological knowledge. Practitioners who approach the disabled/problematic individual with trained awareness know that their intervention must be pedagogically based and founded on the

highest expertise and best practices in the field. They carry a heavy burden of responsibility because the individuals involved are important and working for their benefit means being aware of the decisive role they play in their lives, in the knowledge that the initiatives rolled out on the ground are either of a high quality or detrimental.

References

- Berliner D. C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31 (8), pp. 18-20.
- Cornoldi C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2016). *Marginalità e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L., Mariani V., Zampieri G., Maggiolini S. (2012). *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*. Roma: Armando.
- Maritain J. (1976). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Ries J. (1992). *Le origini, le religioni*. Milano: Jaca Book.
- Nirije B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel, W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Odom S.L., Brantlinger E., Gersten R., Horner R.H., Thomson B., Harris K.R. (2005). Research in special education: scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71.

0
P
P

LifeLong Learning and Higher Education: to Build Professions for the Future

LifeLong Learning e Alta Formazione: costruire professioni per il futuro

Vanna Boffo

Associata di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Firenze

abstract

The article focuses on the topic of the professions in the education and training field as output of the master degree of the pedagogical area starting from the results of an empirical research conducted among the master's degree graduates in the study courses in Adult Education, Continuous Training and Pedagogical Sciences. The transformation imposed by the labor market on educational professions in recent decades shifted the center of gravity of the formation from the certainty of the workplace to insecurity and uncertainty. There is the necessity to find new models of formation for innovative curricula in higher education. The category of employability is located right at the center of the curricular innovation. To interpret employability in the best way means to allow the creation of professionals who know how to learn from the change and operate in the educational and training areas of the future.

Keywords: *employability, adult education, higher education*

L'articolo pone all'attenzione il tema delle professioni educative e formative in uscita dalle lauree magistrali di area pedagogica a partire dai risultati di una ricerca empirica svolta fra i laureati magistrali di corsi di studio di Scienze dell'educazione degli adulti, della formazione continua e Scienze pedagogiche. La trasformazione che il mercato del lavoro ha imposto alle professioni educative negli ultimi decenni ha spostato il baricentro della formazione dalla certezza del luogo di lavoro alla precarietà e all'incertezza. Si rendono necessari nuovi modelli di formazione per curricula innovativi per l'alta formazione. La categoria di employability si situa proprio al centro dell'innovazione curriculare. Interpretarla al meglio permetterà di costruire professionisti che sapranno apprendere dal cambiamento e operare nei settori educativi e formativi del futuro.

Parole chiave: occupabilità, educazione degli adulti, istruzione superiore

LifeLong Learning and Higher Education: to Build Professions for the Future

1. To introduce: the context of master degree's professions in the formation area

The themes of work and professions as outputs of the routes of higher education are relatively new, if viewed according to the pedagogical perspective. In Italy also Adult Education was interested a little in the topic of professionalisation, on the contrary, in the Anglo-Saxon countries the theme has been much debated, so much so as to become a true wide field of research (Harvey, 1999, 2001, 2003; Pegg *et alii*, 2012; Yorke, Knight, 2003, 2006). More accurate studies on education and training professions can be found at Italian level, starting from the beginning of the year 2000 (Alberici, Orefice, 2006), thanks to research contributions considered very important for the legislation and the regulatory definition of these professions.

The contribution that the current research provides to the development of the reflection on the professionalisation in contexts of lifelong learning training and in those of formal, non-formal and informal education can be placed in continuity with the research on university curricula and the skills that higher education delivers to graduates. In this sense, the theme of professionalisation interfaces with that of the lifelong learning starting from the solidity of the competences and capabilities that the curricular paths are able to activate (Nussbaum, 2011). Already a decade ago the Italian research of Alberici (2006), Orefice (2006), Calaprice (2007), Federighi (2015), Loiodice (2015) put this in evidence, *a fortiori* today, emerges with particular attention the link between the three mentioned axes, for the construction of new professional figures.

The framework of the context is certainly changed, both from when the international research has detected a direct connection between university study paths, construction of skills for the employability and ability to orientate oneself in the world of work in continuous evolution, and from when, in 2008, the worldwide financial crisis hit the Western States discovering the problem of youth unemployment as one of the greatest for

the growth policies of the industrialised countries. Currently, the dimensions of youth unemployment remained far-reaching in Italy, Spain, Greece, they restricted instead in other European countries, leaving space to the problem of *skills mismatch* (OECD, 2016; 2017). The university paths in Italy are not exempt from the latter problem and in addition have to fight graduates' unemployment (AlmaLaurea, 2017).

We can say, however, that only recently the problem of graduates' employability has imposed and that the research question on the potential for employability in the transition to work, especially from the first to the second real job, was not so frequently investigated.

In this sense, it is possible to think that talking about professionalisation for the contexts of formation is an integral part of a reflection on the Adult and Learning Education, as today is called the field of study that deals with education and adult learning in a wide-ranging way. Study and research on the professionalisation in higher education have become important also for the didactical development of university curricula. If we consider the AVA 2.0 system, introduced by MIUR in December 2016 (MIUR, 2016), we can evaluate how, according to the new rules for the establishment and management of university study courses, the centrality attributed to the student is addressed to the construction of skills for the professional as well as personal future. We can say that the construction of a professional dimension is an integral part of the construction of the study curricula, didactical methodologies and the purposes for which the contemporary University exists and is a central institution for the future of the country.

The professionalisation is linked to the research, education and the Third Mission in an unequivocal way (ANVUR, 2015). To consider higher education from this point of observation, allows us to have a vision on the future strategies to be adopted to stay inside the university contexts with a sense of responsibility for the future of the generations that we are training and the world that research and other university missions contribute to change (European Commission, 2012, 2014).

We are doubly interested in the development of the professionalization both for the main interest to connect with the world of work – that as Dewey wrote, is also the world of life (Dewey, 1899, 1938) – and for the contribution that pedagogy could give to the reflection on these themes, and also for the commitment that we must assume in the definition of professional profiles that go out of the master degree's study courses that are of relevance for researchers and teachers who take care of the pedagogical, educational and formative areas inside the Italian university contexts.

To develop a reflection on the connection among curriculum, skills and

work is the main educational task of the University as institution and, therein, even of those involved in adult education and work pedagogy. Starting from these reflections we have set an empirical research that sustain the change inside the master degree in adult education and pedagogical sciences so as to form the practitioners to be able to live, work, transform and adapt to the tasks assigned by an ever-evolving world that is growing exponentially.

Let us add that we could speak, at the theoretical level, about a new way of studying the human formation, that represented the center of the pedagogical studies from the end of the Eighties of the twentieth century until at least the beginning of the Year Two Thousand (Cambi, 2000). We could say that this was a new way of dealing with the category of formation and care of the formation (Mortari, 2007). A formation that goes from the personal and micro level, to a professional and meso-macro level whereas the size of the professionalisation is not only a new research field, but a mandatory declination through which we look to the theme of human education and, therefore, of formation. Starting precisely from these considerations, we could say that it is necessary to investigate which are the professional fields, jobs, and above all, skills required to graduates in the teaching/education/formation context. To take care of these aspects, means to assign these fields the dignity and centrality that too many times, in the world of work, have been expropriated.

2. The category of employability

Framing the study of professionalisation starting from the category of employability can be a good starting point especially referring to the illuminating studies of Harvey, Yorke and Knight who at the end of the Nineties of the twentieth century opened innovative research paths at the Anglo-Saxons Universities, precisely to answer to the question, then diffused, on which was the bug in the preparation of the English graduates since the world of work, already then, could not recognize anymore the capacity of young people as suitable for the professional challenges of the future (Harvey, 2003; Yorke, Knight, 2006).

It gave origin to a new pedagogical thinking and opened new slopes of reflection that brought to the problematisation of the concept of employability that, since then, has been fundamental for the construction of development strategies for Higher Education, as today affirm Europe 2020 documents (European Commission, 2009). The macro analysis restores to us, however, also a possible vision for the meso and micro contexts, in-

deed, the definition of employability affect the labor policies, the construction of skills for the workplace, and the individual development, at a personal and professional level.

The concept used in the documents of the European Commission refers to a employment-centred definition: “a combination of factors which enable individuals to progress towards or enter employment, to stay in employment and to progress during their career” (European Commission, 2014, p. 62), i.e. refers to employability as a combination of factors that make the subject able to stay and progress in career and it is seen as the ability to obtain a significant work, to keep it and, therefore, stay in the world of work, while instead for the two British scholars, Yorke and Knight, employability is a life condition, that can be acquired through a formation centered on the ability to stay in the world of life. Yorke wrote in 2006 that employability is: “a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations” (Yorke, 2006, p. 8).

From the studies by the research group guided by Yorke and Knight origins the USEM model that took account of four important and linked components:

1. *Understanding* (Appropriate subject knowledge, apprehension and applicability);
2. *Skills*. (Subject-specific and generic abilities. The term is used here because of its significance in political and employment circles, but there is a real danger of its being given a simplistic and unhelpful interpretation. A term such as ‘skillful practice’ is probably more appropriate.);
3. *Efficacy beliefs*, (Awareness and understanding of one’s self and one’s abilities) (The ability to reflect on and regulate one’s own learning and behaviour) students’ self-theories and personal qualities. Of critical importance is the extent to which students feel that they might ‘be able to make a difference’ – not every time, but in a probabilistic way;
4. *Metacognition*, encompassing self-awareness regarding the student’s learning, and the capacity to reflect on, in and for action (Yorke, 2006, p. 5).

The model focuses the attention on personal qualities and individual capacities, suggesting that the acquisition of employability is a task of the subject, student, graduate, doctoral student or Phd. We should recognize to the USEM model the extensive study on work-related didactics as well as the elaboration of a pedagogy for employability (2012).

Another model for understanding the construction of career paths is the DOTS model drawn up by Anthony Watts (2006) and founded on

four pillars: 1. Decision Learning (to be able to plan and guide the acquired knowledge), 2. Opportunity awareness (to be able to take as well as to create opportunities), 3. Transition Learning (to be capable of transferring and orienting opportunities) 4. Self-Awareness (to be able to articulate and recognize motivations, skills, responsibility that can support the career path).

Even more clearly, we can see in the Harvey's definition from 1999 a reminder to the centrality of the relationship between formation and employability "Employability of a *graduate* is the propensity of the graduate to exhibit *attributes* that employers anticipate will be *necessary* for the *future* effective functioning of their organisation" (Harvey, 1999, p. 4). If Yorke emphasizes the need to equip graduates with abilities, skills, knowledge, understandings and transversal skills, personal attributes, Harvey puts the accent, already twenty years ago, on the need to ensure that the graduate is aware of him/herself, has the propensity to exhibit attributes, to develop the capacity to anticipate and stay in the future, has the critical and reflective thinking necessary to look at his/her own life and the context in which he/she acts. These insights anticipate unequivocally what we are currently seeing: it is important for graduates to acquire a 4.0 training in order to be able to enter a world of work, that is, already today, a world of the future:

Employability raises fundamental questions about the purpose and structure of higher education. Employability is not about training or providing add-on skills to gain employment. On the contrary, *employability is about how higher education develops critical, reflective, empowered learners*. Despite appearances to the contrary, the real challenge is not how to accommodate employability but how to shift the traditional balance of power from the education provider to those participating in the learning experience (Harvey, 1999, p. 13).

We are referring here to an idea of learning as human experience that higher education must be able to consider and understand through the construction of curricula that can deliver the appropriate skills to stay, to be, to become men and professionals of the future. Following this original idea of employability, research has evolved until reaching a wide definition.

The new model proposed by Dacre Pool and Sewell in 2007 is known with the acronym CareerEDGE and complete what was missing from previous models, summarizes the claims, integrates, deepens and develops them. The elements on which it is based are five and we can say that the

novelty introduced regards emotional intelligence as the ability to stay in balance and connect to others in professional relationships. These elements are: 1. Career development learning (summarizes all the points of the DOTS model); 2. Experience (emphasizes the importance of the experiences developed both in workplaces that in informal contexts of daily life); 3. Degree subject knowledge, understanding and skills (as in the USEM Model, knowledge and skills are essential as landmark); 4. Generic skills (emphasizes the need to possess soft skills that, here, are defined as generic); 5. Emotional intelligence (introduces a main element for motivation, self-awareness and of others, individual development and group work). The five elements, subject to reflection and evaluation, can support the reinforcement of self-effectiveness, self-esteem, self-confidence.

As Dacre Pool and Sewell explain in their article, the first diagram of the model provides the necessary elements and the connections to reach the development of employability. The following development of the model takes the form of a metaphorical “key” that can open the door, we could say, of the world of work, having any capability that can accompany consciously the students toward the professions, but also toward their own continuing education (Dacre Pool, Sewell, 2007, p. 281). The model looks, indeed, to the subject individuality and proposes an effective reading of the capacity/skills/knowledge that are necessary for an appropriate transition. It stresses in a less evident way the role of social dimensions and environment. In the same way, it influences the personal development. It seems clear, in any case, that is confirmed and supported the thesis that employability is a process strongly correlated with the learning places and with everything that has to do with the formation of the subject. Thus, it becomes a central element, from which we should begin to reflect on the new forms of didactics, teaching and guidance.

CareerEDGE model seems to be a good reference model even if it focuses a little on the important aspect of learning. For this reason, other models have been proposed as the one called *Learning and Employability Framework* by Sumanasiri, Yajid, Khatibi. The model combines simplicity and clarity, opening the way to a considerable number of empirical researches that will validate its usability and application (Sumanasiri, Yajid, Khatibi, 2015, p. 55) and it is explained in four steps. The *Learning and Employability Framework* takes into consideration as the first set of elements, considering them as a *unicum*, the CareerEDGE model in which it finds its origins, noting critically that only a few empirical studies evaluated it while evidence demonstrates that it was very widespread. Other studies, in fact, have justified the Dacre Pool and Sewell model (Sumanasiri, Yajid, Khatibi, 2015, p. 56). Secondly:

Studies on learning reveals that above five employability skill categories proposed by Dacre Pool and Sewell (2007) in CareerEDGE framework are similar in focus to learning environment and process according to LEPO model of learning (Philips *et al.*, 2010). LEPO model summarizes learning to three broad concepts Learning environment, learning process and learning outcomes and clearly stands out as from other models of learning as generalized and integrated conceptual framework on learning [...]. Further, many national and international higher education quality frameworks have identified learning outcomes as one of the main deliverables of university education [...] with VSA (Voluntary System of Accountability) doing a leading role in US higher education system through evaluation of core learning outcomes of universities by evaluating common, multi-disciplinary and university wide skills. Therefore, it's clear that the five lower-tier employability skills constructs career development learning, work and life experience, degree subject knowledge and understanding, generic skills and emotional intelligence have direct relationship with learning outcomes of university degree programs (Sumanasiri, Yajid, Khatibi, 2015, p. 57).

Thirdly, the researchers from the University of Malaysia affirm that employability is clearly linked to the results of the university learning as well as to programs of the degree courses (Finch *et al.*, 2013) whose activities should be based precisely on the fact that soft-skills that are vital in their turn for the development and implementation of employability. The authors continue:

The framework combines the simplicity and clarity with strong theoretical support to produce a practical framework that is of interest to stakeholders such as students, graduates, faculty, employers and various other groups. "Learning and employability framework" is still theoretical in nature and is ready for quantitative testing methods since all constructs are directly measurable through quantitative methods unlike many of its predecessors including CareerEDGE (Dacre Pool, Sewell, 2007), USEM (Knight, Yorke, 2003), and Employability skills model (Cotton, 1993) [...] The model can be used as a guide for curriculum designing, pedagogic approach improvements, and also to understand the skill gap between industry demand and university supply (Sumanasiri, Yajid, Khatibi, 2015, pp. 57-61).

This is our same consideration. Can a higher education system not being adequate to the requests that come from the world of professions,

from the world of work, that is in the end the world of life itself? The centrality of the category, in comparison with other quality indicators that can be used to review the potential of a system to provide students with every capacity and expertise appropriate to the work and life, it concerns the fact that there have been many empirical studies, experimental scientific, which led researchers to assume the validity of the consideration of the same category. The studies of Yorke and Knight spread the culture of didactic measurability of employability, the reports that the Educational Centers and the Career Service of many Anglo-Saxons, Canadian, Australian Universities have produced, revealed precisely the validity and verifiability of didactic and educational practices now spread worldwide.

Considering the evolution of this construct, which is the perception of graduates regarding their study curriculum? Are the skills that make up the construct of employability really possessed by the graduates in the study courses of the educational sciences area?

3. The results of a longitudinal research and the skills needed for the professions of lifelong learning

In June 2014 started a longitudinal research, ended in December 2016, with the aim of investigating the transition to employment of young master degree's graduates in Adult Education, Continuous Training and Pedagogical Sciences at the University of Florence. The purpose of the qualitative research carried out was to verify if: "The curriculum and the core competences taught within the master degree in Adult Education, Continuous Training and Pedagogical Sciences (LM-57 & LM-85) are appropriate for the employability of the graduates". The case study analyzed had the purpose: 1. to see in depth which were the trajectories of the job search of graduates, 2. to analyze the hard and soft skills that graduates possessed when going out of the study course; 3. to understand the knowledge of the world of work possessed by graduates; 4. to understand volitions and desires of graduates¹.

1 The research funded by the Ministry of Education, University and Research PRIN2012 LATR9N, *Employability & Competences* "Designing innovative curricula for personalized learning paths, building skills for employability, valuing talents to create new professionalism. Positive strategies of higher education to assist young unemployed adults to answer the social crisis". University of Padua – Research Unit I (Monica Fedeli), University of Padua – Research Unit II (Michelangelo Vianello), University of Florence

With regards to the context of the research, some general data may give an idea of the work condition of graduates in the educational sector: “At the end of the study course, 55% of Bachelor graduates want to continue studying. Three years after graduation, 66% has found a job. The level rises to 72% for Master graduates. The acquisition of professional skills linked to career development is the most important element in the work search. The consistency between outgoing profile and employment is in 46.9% of graduates” (Alma Laurea, 2016).

With regards to the context the research question is articulated on three levels, micro, meso and macro:

MICRO LEVEL	The graduate perspective
How do young adults approach the work transition?	
MESO LEVEL	The perspective of the Curriculum of Studies
Are the curriculum and the core skills developed within the master degree in Adult Education, Continuous Training and Pedagogical Sciences adequate for the development of the employability of graduates?	
MACRO LEVEL	The institutional perspective
Which is the role of University in the development of employability?	

The research carried out allowed to get in touch with different cohorts of graduates who have been followed longitudinally for two years. The sample was composed by all the students enrolled in the master degree LM-57&85 at the University of Florence who discussed the thesis between July 2014 and November 2016. The graduates were guided longitudinally for two years after the dissertation through a communicative-relational approach². The total data were:

- Research Unit (Vanna Boffo), University of Naples Parthenope Research Unit (Francesco Lo Presti), University of Siena Research Unit (Claudio Melacarne).
- 2 Some reference on the methodological nature on the Prin research: following the grid defined by Mortari (Mortari, 2007, p. 53) the author indicates briefly the methodological and instrumental aspects, and gives account of the protocol that was followed. With regard to the methodology, the researchers followed the qualitative method and adopted the epistemological context of the grounded theory, focused on the person and on the interpretation of the educational and formative path. The strategy of the research was the case study and the research tools used were the focus group and the in-depth interview. With regards to the research tools, focus groups and interviews followed a strict protocol and concentrated on: description of the phenomenon of transition, identification of the interpretative keys, creation of a metadata grid that could

- 10 samples of graduates (10 sessions of thesis);
- 52 students (30 from the University of Florence + 2 from the University of Padua + 9 from Würzburg University);
- 110 interviews and 10 focus groups;
- comparison at a national level (Padova);
- comparison at an international level (Würzburg).

With regards to the analysis of the research carried out through the transcription of all the interviews and through the creation of a metadata grid was highlighted that:

- The transition from university to work is connected to the way of being, its transformation, the inner self, to the vision of the world;
- No transition begins with the graduation even if it is in that moment that it is prepared;
- Skills are the result of an educational path (even if graduates are not always aware of it) linked with practice and traineeship;
- Employment is always verified (although often as part-time job or other types of job);
- The postgraduate transition lasts about 10 months, or more;
- The transition aims at reaching a goal that is in line with the study undergone;
- There is a distance between the undergraduate and postgraduate volitions;
- Graduates are aware of the possessed competences and those required by the labor market;
- The formal and informal networks are important for the job search;
- Workplaces have a high formative and guiding potential.

The results may be summarized in these terms: 1. Employability is an umbrella category; 2. Job Placement is the result of an educational process; 3. The relationship between study courses and labor market must be strengthened; 4. Professional and business culture, knowledge of the labor market must be included in the study curriculum together with the development of a set of skills required by the labor market for the professional profiles of the education/training field and the social economy; 5.

allow researchers to understand the characteristics of the transition. Elements under investigation were desires, competencies, the channels of the job search and expectations for the future of interviewed graduates.

The development of core skills can be defined within the academic study programs, 6. There are no actual cases of unemployment but all interviewed students proved to be active workers.

The work done in the field has focused on the aspects of the social economy that are in constant evolution and that strongly require a different modeling of the curricula of the study courses in the area of education. We could say that the research revealed the urgent necessity to have a direct and synergistic contact with the world of work because of the creation of new professions that require different skills in comparison with those offered, even when considering those indicated by the study courses regulations and arising from the jurisdictions whose guidelines are laid down by MIUR. We have also noted the significant phenomenon (to which we attach a strong symbolic value) that extends for one year the period needed to enter the world of work. This year after graduation has a crucial role for professional development. During this year, young adults: 1. Redefine their professional identity (starting from their false expectations); 2. Seek alternatives to formation, especially when this is the field work; 3. Build and use relationships and dynamic learning networks.

4. Conclusions: open questions for the future

The research carried out and the knowledge of a labor market in constant change pose the problem of competence supply. As Paolo Federighi said at the International Conference *Employability and Competences: Innovative Curricula for new professions*, at Florence, in march 2017:

In the past, the issue of competence supply has been resolved through the formation of good heads. This was also thanks to the correspondence between business models and business schools which took charge of the growth of people. Today, most companies require increasingly leaner training models and intellectual mobility. This requires staff with high levels of seniority, capable of working on projects in the medium term. This has a direct consequence on the function of the educational systems and the University, creating problems of mismatch (Federighi, 2017, p. 6).

We are facing a very high risk to prepare graduates who are not also good professionals. Indeed, what do business managers that constitute the natural target for the master degree' graduates in the area of education say?

Executives answer that our graduates have high communication-relation skills in line with the demands of the labor market, in the same way

they are very proficient with regards to the principles of lifelong learning; on the contrary they must strengthen their organizational and managerial skills and their economic and legal knowledge (Boffo, Federighi, Torlone, 2015). Some indications come from interviews carried out among some managers of Tuscan enterprises and are particularly revealing on the professional profiles required (Boffo, 2015, p. 160):

The *project designer*: graduates that are proposed to this kind of job should strengthen the writing skills and the knowledge of the devices required (Interprofessional Funds, l. 53/2003, ESF...) and economic knowledge. They should know what it means to manage a contract and a grant.

The *service coordinator*: is responsible for a single service (educational training, ...). The graduates that are proposed to position of this type usually develop their careers and grow within the service itself (e.g. from educator, to responsible, to coordinator). What emerges from this is that once someone becomes a coordinator, some skills, such as technical-managerial, organizational, budgeting and planning skills, are missing.

The *coordinator of multiple services* is responsible for more services and has particularly developed the relational and management skills and the knowledge of the regional policies in the triennial programming. Also has a strong social innovation spirit.

In the same way, new professions for market 4.0 can be highlighted: manager of no-profit organizations; coordinator of facilities and educational services; service designer; entrepreneur for new cooperatives; fundraiser; manager and designer for innovative models of the social economy; learning platforms manager; social entrepreneur (Boffo, 2015, p. 165).

To conclude, we can refresh the question that was the starting point of the research and remember the answer, i.e. "Are the current paths suitable for the preparation of the future professional?". To reread the actions that higher education can develop through the category of employability may represent a concrete change in the perspective on the role that the Universities in the future will have for Italy, formation and the progress of the research.

Three possible strategic actions on the development of employability within the master degree study paths in the educational/pedagogical/formation area that emerged from the research carried out, give an impulse and support the work transition of our graduates: 1. Be able to integrate the work culture within the study courses without limiting it to the traineeships or some events/services so that it is possible to build a consistent professional identity, also for the changing world of work. 2. Support

the University career services that can prepare students to the entrance into the world of work and ensure the acquisition of those skills necessary to appear ever more prepared and able to support the request for flexibility, team work, listening, sharing, proactivity. 3. The most positive cases of work transition are linked to a close relationship between teaching and applied research. To undertake traineeships for a few credits is not enough to encourage this practice within the mass-university, yet there is an urgent need to reformulate the study-and-work program, the practice of writing thesis within and in accordance with the businesses, the construction of joint activities with the world of work.

Higher education has radically changed its role since the development, also in Italy, of a mass university accessible to the entire student population. Lifelong learning and the pedagogical and transformative function of learning must be applied to the structural conditions that need to look at the innovation and change processes. At the same time, new professions in the area of training require specialist paths connected to a world of work radically modeled by global economies. Research on these themes is challenging and necessary for our graduates and for social services for whom we are preparing the professionals of the future.

References

- Alberici A., Orefice P. (2006). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Alma Laurea (2017). XIX Indagine. Condizione occupazionale dei laureati. Rapporto 2017. In http://www.almauniversita.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione15/rapporto2017_occupazione.pdf (ultima consultazione 20/08/2017).
- ANVUR (2013). Autovalutazione, valutazione e accreditamento del sistema universitario italiano. In http://www.anvur.org/attachments/article/26/documento_finale_28_01_13.pdf (ultima consultazione 20/08/2017).
- ANVUR (2015). Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale per la Terza Missione. In <http://www.anvur.org/attachments/article/888/Linee%20guida%20per%20la%20compil~.pdf> (ultima consultazione 20/08/2017).
- Boffo V. (2015). Employability for the Social Economy: the Role of Higher Education. In V. Boffo, P. Federighi, F. Torlone, *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy* (pp. 147-168). Firenze: Firenze University Press.
- Boffo V., Fedeli M., Melacarne C., Lo Presti F., Vianello M. (2017). *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education*. Milano-Torino: Pearson.

- Calaprice S. (2007). *La formazione educante tra lavoro ed età adulta*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cotton K. (1993). *Developing Employability Skills*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Dacre Pool L., Sewell P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of. *Education + Training*, 49, pp. 277-289.
- Dewey J. (1899). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- European Commission (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') . *Official Journal of European Union*. (2009/C 119/02).
- European Commission/EACEA/ Eurydice (2012). *The European Higher Education. Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Brussels: EACEA.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federighi P. (2006). Profili professionali con formazione superiore e alta formazione e le relative competenze: il manager dei processi formativi nelle reti di innovazione. In A. Alberici, P. Orefice, *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria* (pp. 71-84). Milano: FrancoAngeli.
- Federighi P. (2015). Youth policies and institutional learning among regions. In E. Nuissl, H. Nuissl, *Bildung im Raum* (pp. 161-179). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Federighi P. (2015). How to solve the issue on mismatch between demand and supply of competences. Higher education of education and training professionals in the social economy. In V. Boffo, P. Federighi, F. Torlone, *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy* (pp. 121-146). Firenze: Firenze University Press.
- Federighi P. (2017). The Future of Higher Education: an Institutional Perspective. In <http://empecoprin.it/wp-content/uploads/2014/06/March9-RoundTable-Federighi.pdf> (ultima consultazione 23/08/2017).
- Finch D. F., Hamilton L. K., Riley B., Zehner M. (2013). An exploratory study of factors affecting undergraduate employability. *Education+Training*, 55 (7), pp. 681-704.
- Furlong A., Cartmel F. (1997). *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Harvey L. (1999). *Employability: Developing the Relationship Between Higher Education Employment*. Scarman House: Warwick University.
- Harvey L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 97-109.
- Harvey L. (2003). *Transitions from Higher Education to Work. A Briefing Paper*. York: The Higher Education Academy.
- Harvey L., Geall V., Moon S., Aston J., Bowes L., Blackwell A. (1998). *Work Ex-*

- perience: *Expanding opportunities for undergraduates*. Birmingham: Centre for Research into Quality.
- Harvey L., Locke W., Morey A. (2002). *Enhancing Employability, Recognising Diversity*. London: Universities UK.
- Hillage J., Pollard E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis*. London: Department for Education and Employment.
- Knight P.T., Yorke M. (2003). Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), pp. 3-16.
- Kolb D. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. In D. Kolb (Ed.), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Loidice I., Dato D. (a cura di) (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progedit.
- Mezirow J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MIUR (2016). D.M. 12 dicembre 2016, n. 987. *Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari*.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- OECD (2016). *Skills for a Digital World. Policy Brief on the Future of the Work*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Getting Skills Right: Good Practice in Adapting to Changing Skill Needs – A Perspective on France, Italy, Spain, South Africa and the United Kingdom*. Paris: OECD Publishing.
- Pegg A., Waldock J., Henty-Isaac S., Lawton R. (2012). *Pedagogy for Employability*. York: ESECT and HEA.
- Phillips R., McNaught C., Kennedy G. (2010). Towards a generalised conceptual framework for learning: The Learning Environment, Learning Process, and Learning Outcomes (LEPO) Frameworks. *Proceedings of the 22nd annual World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 2495-2504). Toronto: Association for the Advancement of Computers in Education.
- Sumanasiri E.G.T., Yajid M.S.A., Khatibi A. (2015). Review of Literature on Graduate Employability. *Journal of Studies in Education*, 5 (3), pp. 75-88.
- Watts A.G. (2006). *Career Development Learning and Employability*. York: The Higher Education Academy.
- Yorke M. (2006). *Employability and Higher Education. What it is – What it is not*. Heslington: The Higher Education Academy.
- Yorke M., Knight P.T. (2003). *The Undergraduate Curriculum and Employability*. York: Learning and Teaching Support Network.
- Yorke M., Knight P.T. (2006). *Embedding Employability into the Curriculum*. Heslington: The Higher Education Academy.

Reflexivity and educational professions

Professioni educative e riflessività

Maura Striano

Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale/Università degli Studi di Napoli Federico II

abstract

The reflective paradigm in educational research has been mainly inspired by two parallel approaches: a pragmatist approach-developed on the basis of Dewey's idea or reflective thinking and Schön's notion of reflection in action-as well as on an approach inspired to Critical Theory, with particular attention to the work of Habermas and his analysis of the relationship between knowledge and interest. The two approaches have been often contrasted and not explored within a continuum which has determined an impasse in the exploration of educational agency. In order to overcome this impasse, it is useful to refer to a perspective internal to educational practices, aimed at highlighting their complex phenomenology. This leads us in identifying the different forms of intentionality as well as the structural dynamics that shape educational practices as specific forms of social agency inscribed within educational systems, and explored focusing on the forms of reflexivity imbedded within those systems.

Keywords: *reflection, reflectivity, reflexivity*

Il paradigma riflessivo nella ricerca educativa è stato ispirato sostanzialmente da due approcci paralleli: un approccio pragmatista, sviluppato sulla base della idea deweyana di pensiero riflessivo e della nozione di riflessione nel corso dell'azione elaborata da Schön ed un approccio ispirato alla Teoria Critica, con particolare attenzione al pensiero di Habermas ed alla sua analisi della relazione intercorrente tra conoscenza ed interesse. I due approcci sono stati frequentemente contrapposti e non esplorati all'interno di un continuum, il che ha determinato un'impasse nell'esplorazione dell'agire educativo. Per superare questo impasse, è utile fare riferimento ad una prospettiva interna alle pratiche educative finalizzata ad illuminare la loro complessa fenomenologia. Ciò ci conduce ad identificare le differenti forme di intenzionalità insieme alle dinamiche strutturali che danno forma alle pratiche educative, considerate come peculiari forme di azione sociale inscritte all'interno dei sistemi educativi ed esplorate focalizzandosi sulle forme di riflessività situate all'interno di questi sistemi.

Parole chiave: riflessione, pensiero riflessivo, riflessività

Reflexivity and educational professions

1. The reflective paradigm and its dicotomies in contemporary debate

In the last thirty years the reflective paradigm has been a strong reference in contemporary epistemological debate regarding educational practices and professionals.

Within this paradigm, the terms “reflection” and “reflectivity” have been understood in various different terms, according essentially to two approaches and perspectives.

According to an approach grounded in the pragmatist tradition, reflection is essentially a form of thinking which emerges from within human experience and helps in detecting problematic issues, formulating problems, identifying and testing hypothesis, defining outcomes and organizing funds of knowledge; moreover, this form of thinking leads us to connect previous and further experiences in a continuous chain, and to identify further and even long term consequences and outcomes of our actions and thoughts.

Reflection or “reflective thinking” as Dewey defines it, is the main tool that supports scientific inquiry and its structure models a method for the individual and collective exploration of human experiences; reflective thinking it is also a tool for ethical inquiry, as it grounds “reflective morality” which is a “habit of examination and judgment, of keeping the mind open, sensitive, to the defects and the excellences of the existing social order” and, at the same time, to “one’s own behavior in relation to the existing order” (J. Dewey, *Ethics*, MW.5, 1908, p. 169).

Rodgers has distilled four criteria that characterize Dewey’s notion of reflection and the purpose he felt it served identifying it as: “a meaning making process” that moves us from one experience into the next with deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas”; “a means of essentially moral ends”; “a systematic rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry”; a process that “needs to happen in community, in interaction with others”

and that “requires attitudes that value the personal and intellectual growth of oneself and of others” (Rodgers, 2002, p. 845).

Within this framework, reflection is therefore a “transactional” thinking process emerging from contextual situations and engaging multiple actors in a process of joint inquiry which produces new understandings, and sustains individual and collective agency and practice.

Along this line, Schön (1993) has explored the implications of the use of reflective thinking within the context of professional practice in general and in educational practice in particular, and has highlighted how reflection is an essential element of professional agency, as it grounds the possibility of making meaning of professional actions while they occur and unfold.

The idea of “reflection in action” helps us in looking at educational agency as an experiential continuum sustained by a process of exploration aimed at clarifying and understanding events, occurrences and situations and at focusing on its own ethical implications, taking into account its reference to the contexts as well its consequences and outcomes.

This approach has been very influential in contemporary educational discourse, and has oriented the focus of educational research on the complex and undetermined dimension of educational practices, in order to identify and sustain the emergence of reflective processes within them, while not taking into account other kinds of related issues (such as for example issues of legitimacy, power, recognition...).

According to an approach referred to the Critical Theory (and in particular to Habermas’ analysis of the relationship between knowledge and interest in scientific inquiry as well to his theory of communicative agency) reflection is, instead intended as a process sustained by forms of critical judgement, that help us in identifying the cultural and social implicit and hidden constraints of any form of social agency, as well as the underlying practical interests that orient the processes of inquiry and knowledge construction within our practices.

Habermas’ articulation of the different interests and relative forms or rationality sustaining the processes of scientific inquiry and knowledge has guided Van Manen in outlining different levels of reflectivity of deliberative rationality, associated with corresponding interpretations of the practical within educational contexts.

Within this framework at a first level the practical is concerned mainly with means rather than ends; accordingly educators are forced into adopting an attitude that embraces these principles as the criteria for practical action but “when the nature of this constraint is recognized, the need for a higher level of deliberative rationality becomes apparent”; on this sec-

ond, higher level of reflectivity “it is assumed that every educational choice is based on a value commitment to some interpretive framework” and, accordingly, “the practical then refers to the process of analyzing and clarifying individual and cultural experiences, meanings, perceptions, assumptions, prejudices, and presuppositions, for the purpose of orienting practical actions” (Van Manen, 1977, p. 226).

At this level of the practical, the focus is on an interpretive understanding both of the nature and quality of educational experience, and of practical choices.

Nonetheless, in order to deliberate the worth of educational goals and experiences, a still higher level of reflective rationality is needed.

Therefore “It is on this highest level of deliberative rationality that the practical assumes its classical politico-ethical meaning of social wisdom” involving “a constant critique of domination, of institutions, and of repressive forms of authority” (ivi, p. 227).

Gu-Ze’ev, Masschelein & Blake have offered an analysis of the two approaches above described, contrasting them by using the term ‘reflectivity’ to identify the Deweyan approach which, according to the authors “represents the hegemonic realm of self-evidence and the productive violence of social and cultural order” and the term “reflection” to identify the critical theory approach, which “aims to challenge the supposedly self-evident and the present order of things” (Gu-Ze’ev, Masschelein, Blake, 2001).

The authors claim that within the framework of what they define “normalizing education” there is no room for reflection, but only for reflectivity; reflection can therefore occasionally emerge only in contexts and situations of “counter education”.

If reflectivity, intended according to the pragmatist tradition, as a process of inquiry (with deep ethical implications) aimed at making meaning of educational experiences is the reference for the definition of a reflective epistemology of educational practices, critical reflection is the matrix that shapes emancipatory and transformative processes.

Within this analysis reflectivity could not play any possible role in promoting change from the inside of the educational systems, understood as “normalizing” structures; moreover, the exercise of reflective thinking, in the form of “reflective morality” would not have any ethical and moral outcomes since it is not transcendently oriented according to a critical frame of reference.

On the other end, reflection aims at transcendence and represents a moral commitment in respect of the “otherness of the Other”, which “power relations in every realm of self-evidence oblige us to neglect, to destroy or consume” [...].

Indeed a radical opposition and separation of the two approaches in these terms is not useful in understanding the emergence of reflective processes and practices within the educational contexts according to different interests, motives and needs and to analyse their unfolding, taking into account the complexity and continuity of educational experiences.

In order to overcome the *empasse* determined by a dicotomic understanding of the two approaches (which should, instead be considered as referring to two different educational dimensions) an epistemic move is required, which would position us inside the complex phenomenology of educational agency and practice.

It is within this context that reflective processes may emerge and unfold according to different patterns and can, therefore, be explored and analysed through a contextual and situational frame of reference, which will allow us to identify the dimensions that ground and shape them in different forms and at different levels.

Integrating a phenomenological and a structuralist approach, we will eventually come to an epistemological reframing of the notions of reflectivity and reflection the basis of an exploration of their generative ground, focusing on the intentional and structural dimensions of educational agency.

Within this framework, the notion of reflexivity intended as the basic condition that allows the emergence of reflective processes will finally help us in highlighting the different the different functions that they perform within educational contexts.

2. The complex phenomenology of educational agency and practice

Grounded in what Husserl defines “Lebenswelt” (a world made of intentional acts, objects and contents which always refer to a subjective consciousness), educational agency and practices are, indeed, characterized by a complex phenomenology, which calls for a pedagogical approach aimed at highlighting the constitutive referentiality and directedness imbedded within them, including the pre-cognitive and pre-logical elements characterizing their background.

In order to have a full understanding and control of their development and their outcomes we should, therefore, explore the different forms of intentionality that inspire, motivate and sustain them.

This requires to engage educational agents in forms of reflexivity that relate individual and collective consciousness to self consciousness and create the conditions to explore the intentional elements characterizing and defining educational agency within a specific context.

According to Husserl, intentionality should be analyzed in terms of three central ideas: intentional acts, intentional objects and intentional content.

While the intentional act is the particular kind of mental event (perceiving, believing, evaluating, remembering...) occurring within a specific situation, the intentional object is what the act is referred to.

As there are different ways to refer to an object, any correlation occurring among an intentional act and object is framed by an intentional content which defines the position of the agent, the approach and perspective used in the engagement with the object, the meaning emerging from the engagement itself.

If we analyze educational agency and practices focusing on their phenomenology, we should therefore primarily identify the intentional acts, objects and contents that form them as a complex whole by directly engaging the different agents implied, through different degrees of consciousness and self-consciousness.

Educational agents are therefore reflexively engaged in the exploration of their observations, perceptions, representations of educational events, facts, situations focusing on the ways they frame and understand them, but also on the cultural and pre-cognitive elements that somehow determine those intentional contents.

With reference to educational practices an intentional act could be, for example, defining an educational objective such as “developing self awareness” (which becomes, indeed an intentional object) and the relative intentional content is related to what “self awareness” stands within a specific educational framework (awareness of one’s own emotions and feelings; awareness of one’s own cognitive moves in a metacognitive perspective; awareness of one’s beliefs and representations, according to a critical and reflective perspective...) and within a specific cultural and social context.

In a normalizing context within which education is understood as a process of inculturation into shared customs, mores and traditions, self awareness could be understood in terms of self control and self regulation in order to conform to specific patterns, and this vision would have an impact on the planning and organization of educational actions and practices in a conformative fashion.

On the other side, in a context within which education is understood as a process sustaining individual and collective growth, self awareness could be understood in terms of self exploration, self-determination and self-understanding, and this vision would frame educational experiences and activities according to an inquiring and reflective pattern.

Understandings, representations, visions are the pre-cognitive elements that ground and frame the different forms of intentionality embedded within educational agency and practices, and should therefore explored in depth in order to value their influence on educational processes through various forms of reflection and related forms of rationality.

Moreover, as it is always inscribed within a cultural and social texture, educational agency should be seen as inherently social, and therefore understood as a particular form of social agency.

Within this framework, the notion of reflection defined by Bourdieu could be useful in providing a deeper understanding of the nature and structure of educational agency.

Bourdieu focuses on the reflective relationship between the social agent, who acts according to the “logic of practice” performed in the context of habitus, situation, or embodiment and the observer, who is constantly engaged in a process based on the logic of reflection, useful to highlight the hidden patterns of routinary practices.

The repetition of experiences and behaviours enables social agents to progressively gain an inclination to act, to express, or to think in a specific way, which eventually becomes an habitus.

This is the primary source of thoughts, perceptions, expressions and actions, which are always conditioned by the historical and social bases of their production.

Habitus indeed is the matrix of schemes of perception, as well as the “generative grammar of practices”, which are therefore performed on the ground of possessed predispositions, unconsciously operationalized.

All these elements require to be explored in depth in order to gain a deep understanding of the underlying intentionalities in educational agency, and here is when reflection comes to the scene allowing the educational agents to identify the generative elements of their practices and therefore to modify and revise them.

3. The ecology of educational reflective practice between agency and structure

In the same line Giddens distinguishes “discursive consciousness” and “practical consciousness”.

“Practical consciousness” lies both in the unconscious as well as the non-conscious knowledge about social rules, which enables social actors to manage social relationships and engage social actions without reflecting on their motives and implications.

Both “discursive consciousness” and “practical consciousness” lead social actors to the use of “mechanisms of retrospection, which operate in the settings of action” and keep them “in contact with the fundamental reasons of their activities” but it’s the actors’ capacity not only to be aware of, but to reflect on the motives of their own actions and to share them with the others that paves the way for the emergence of “discursive consciousness”.

Giddens’ notion of “discursive consciousness” is grounded in a theory of structuration, which sees social life as an interplay of agency and structure and is extremely useful in understanding educational practices focusing on the structural elements that constrain them, and on the reflective role of educational agents, and highlights the situativeness of educational agency and practices.

This structural approach is extremely useful in identifying the degrees of structural distance in space and time between the educational practitioners and the professional situation in which they work, and helps us in framing educational practice focusing on its situatedness.

According to Giddens *structures* are “rules and resources” (Giddens, 1979:64) according to which we understand how things should be done drawing on “authoritative” and “allocative” resources.

Whereas “authoritative resources” are the roles and functions played by the different agent in a specific institution, organization or situation, “allocative resources” are those available in a specific contextual configuration and arranged in order to perform a specific practice.

Structures are organized in form of “mutual knowledge” which is taken for granted knowledge about how to act and which resources make use of, which persist among diverse groups of people and are lodged in agents’ heads in ‘memory traces’.

Our practices are organized around those understandings as well as the capabilities that support those understandings; accordingly, most of educational practices take place at the level of practical consciousness, where professionals just act referring to predetermined structures.

Educational institutions are structurally made of practices, which have become routinized, carried out across time and space by a number of different agents who keep on repeating those practices over and over again.

The structures imbedded in the educational institutions have a double function: they are the outcomes of the practices which have previously been performed, and are the ground of further practices to be performed; a structure only exists in practices and in the memory traces in agents’ practical consciousness, and has no existence external to these.

As structures do not reproduce themselves, it is always agents and their

practices that reproduce them, depending on specific circumstances and situations.

Educational agency and practices are therefore to be understood according to a situational ecology, through which making visible the complex interplay occurring between agency and structure.

This interplay can be reflectively explored through shared forms of “discursive consciousness” that offer to educational professionals the opportunity to clarify and explore their practices, focusing on the rules they refer to as well as the resources they have access to and make use of.

Reflection is, therefore, an emerging social function shared between multiple agents who are engaged in the complex task of organizing and reconstructing their practices.

Several authors have explored educational agency and practice referring to Giddens’ structural approach, but few contribute particularly interesting for a pedagogical reflection on the role of reflexivity in the acting of educational professionals focusing both on the individual as well as on the collective dimension.

Young suggests that teacher education policies should be based on reflexive not technocratic processes of modernization (Young, 1998) that view professional educational processes as opportunities to engage as active and reflective agents in a process of continuous revision and reconstruction of the rules and resources framing educational practices, and not as processes of engagement into pre-definite structures.

Educational professionals should therefore be engaged and encouraged as reflective agents whose role is not that of reproducing existing structures (in terms of rules, roles and resource arrangements) but rather of clarifying their function within educational practices, as well as deconstructing and reconstructing these practices according to specific situational conditions and needs.

Quicke highlights how the reflexive processes require to be carried on engaging not individual professionals, but professional communities within a “framework that guarantees individual agency as well as community ‘voice’” (Quicke, 1997).

In this perspective communities of educational professionals are reflectively engaged in discursive activities, which help them in exploring and sharing the motives and reasons of individual actions and practices, by inscribing them within a collective frame of reference aimed at defining and specifying their impact and relevance within educational systems.

4. Reflection and reflexivity within educational systems

Educational practices are always inscribed within educational systems which, according to Luhmann and Schorr, are characterized by a specific form of reflexivity.

Luhmann explains how reflexivity is a defining feature of all living, psychic and social systems, which include self-referential, self-organizational, autopoietic, autonomous and interdependent boundary-establishing processes.

Reflexivity generates the conditions to generate meaningful (self-) identities and to frame the spaces of encounter, communication and discourse between self-identities as well as within and among the different systems.

Within educational systems, reflexivity works as an underlying anthropological structure which sustains learning, knowing and understanding and is articulated in different functions such as thinking, representing, acting.

Reflexivity is essential for the self control and self regulation of educational systems, in order to simplify the increasing levels of complexity that characterize educational processes.

According to this framework, reflection is to be understood as an active force that works out particular and situational cases of reflexivity, aimed at: exploring the problematic issues emerging from educational practices and processes; creating connections among different educational actions; inscribing specific educational situations and experiences within a systemic frame of reference.

In this perspective, reflection implies the positioning of an agent (playing a specific role) on a secondary level, in order to make her/him be able to look at the educational experiences identifying and specifying the elements that characterize them.

Educational agents play, therefore, an essential role within educational systems.

They can be engaged in intersubjective and intrasubjective self-referential, self-organizational processes aimed at clarifying, defining, specifying functions, roles, procedures and at identifying problematic issues related to the identity and function of the systems and of the agents operating within them.

Moreover, they are called to explore the sense and meaning of the practices they are engaged in, and to reframe them according to different meaning perspectives.

Educational systems that can continuously create and re-create them-

selves on the basis of the capacity of educational agents to think within and on educational practices and situations, to represent them and to act according to new patterns.

That's why reflection plays an important function for the "autopoiesis" of educational systems that can maintain themselves only through a continuous processes of renewal and transformation, which require a systematic and specific engagement of educational professionals.

Finally, reflection sustains the creation of multiple spaces of encounter, communication and discourse within which educational agents define their personal and professional identities in a meaningful way, through the double reference to themselves and to the others as well as to the systems they are part of.

References

- Beck U., Giddens A., Lash S. (1994). *Reflexive Modernization*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu P. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, avec Jean-Claude Passeron. Paris: Minuit.
- Bourdieu P. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, entretien avec Loïc J.D. Wacquant. Seuil: Libre examen.
- Dewey J. (1908). *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, ed. by Jo Ann Boydston (Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1967-1991), "Ethics", MW 5.
- Dewey J. (1910). *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, ed. by Jo Ann Boydston (Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1967-1991), "How We Think", MW6.
- Giddens A. (1979). *Central problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Berkley: University of California Press.
- Giddens A. (1984). *The Constitution of Society Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Blackwell/Polity Press.
- Giddens A. (1991). *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Gu-Ze'ev I., Masschelein J., Blake N. (2001). Reflectivity, Reflection and Counter Education. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 2, pp. 93-106.
- Husserl E. (1928). Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins. *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*, 9, pp. 367-498.
- Husserl E. (1929). Formale und transzendente Logik. Versuch einer Kritik der logischen Vernunft. *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*, 10, pp. 1-298.

- Luhman N., Schorr K.E. (1979). *Reflexions probleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Malthouse R., Roffey-Barentsen J., Watts M. (2014). Reflectivity, reflexivity and situated reflective practice. *Professional Development in Education*, 40, 4, pp. 597-609.
- Quicke J. (1997). Reflexivity, community and education for the learning society. *Curriculum Studies*, 5, 2, pp. 139-161.
- Rodgers C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104, 4, pp. 842-866.
- Schön D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Young M. (1998). Rethinking Teacher Education for a Global Future. Lessons from the English. *Journal of Education for Teaching*, 24, 1, pp. 51-62.
- Van Manen M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 3, pp. 205-228.

Gli studenti universitari tra formazione e ricerca.
Il contributo della didattica alle professioni educative,
nei processi inclusivi

*University students between training and research.
The contribution of didactic to educational professions,
in inclusive processes*

Roberta Caldin

Ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale / Università degli Studi di Bologna

abstract

In this paper, we present some indications of enhancement of the didactics and, in particular, to enhance the apprenticeship. We twist this proposal with the relevance of the implementation of inclusive processes, referring – especially – to situations where we encounter minors with disabilities. In the economy of this paper, we try to highlight some elements that may be useful even when the social context and policy choices do not seem to support the goal of inclusion

Keywords: *educational professions, didactics for inclusion, itineraries of search in internship*

Nel presente contributo, intendiamo presentare alcune indicazioni di valorizzazione della didattica e, in particolare, del tirocinio, intrecciando questa proposta con la rilevanza dell'attuazione dei processi inclusivi, in riferimento – soprattutto – a situazioni nelle quali incontriamo minori con disabilità. Nell'economia del presente lavoro, cerchiamo di cogliere alcuni elementi che possano risultare fruibili anche quando il contesto sociale e le scelte politiche sembrano non sostenere l'obiettivo dell'inclusione.

Parole chiave: professioni educative, didattica per l'inclusione, itinerari di ricerca nel tirocinio

Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi

Premessa

In Italia, la certezza della garanzia del diritto all'inclusione – a cominciare da quella scolastica – può, talvolta, far perdere “l'entusiasmo dei pionieri”, il desiderio di nuove mete, il fascino di poter migliorare le situazioni, la possibilità di far nascere nuovi interrogativi; in tal senso, e sperando di non essere fraintesi, pensiamo che ciò che trova legittimazione sul piano dei diritti della persona rischia, talvolta, di abbassare la tensione che sollecita a ricercare nuovi esiti e nuove modalità per realizzarli.

I processi inclusivi, nel nostro Paese, continuano a mantenere – frequentemente – una connotazione “compensativa”, legata all'esigibilità dei diritti di seconda generazione (economici, sociali, culturali), nei quali, però, troppo spesso la disabilità si declina sulle mancanze e sulle deficienze, riproducendo una logica assistenzialistica e compensatoria che non induce all'iniziativa personale del singolo, della sua famiglia, della sua comunità. In tal senso, sarebbe opportuno tornare a riferirsi anche ai diritti di prima generazione – come il diritto alla vita, alla sicurezza; alla libertà di pensiero, di coscienza, di religione e di espressione, di associazione, di fondare una famiglia, di essere eletto, di partecipare alla vita politica ecc. – che portano alla costruzione dell'individuo come soggetto capace e protagonista del proprio progetto di vita.

La finalità formativa nei processi inclusivi, infatti, è rappresentata dall'intenzione educativa che l'inclusione non abbia una dimensione compensatoria, né esclusivamente specialistica, ma di carattere *ordinario*: cioè che cerchi di far sì che ciò che viene attuato possa, in senso ampio, produrre vantaggi per tutti, attribuendo a ciascuno quello che ognuno di noi può fare responsabilmente, nel proprio contesto.

I professionisti impegnati nell'area educativa hanno visto l'avvio dell'inclusione in Italia – al tempo, soprattutto in ambito scolastico, grazie alla Legge 517/77 – vivendo un periodo caratterizzato dalla necessità di “prendere in carico” le persone con disabilità, andando a confrontarsi e a misurarsi con le istituzioni chiuse nelle quali esse erano collocate. Il com-

pito attuale, però, dei professionisti dell'educazione, è quello di "riposizionarsi" rispetto alla *mission* formativa che si è rinnovata, evoluta e che appare maggiormente complessa.

Cosa può significare questo e quali ricadute può avere – in ambito universitario – per la formazione delle giovani generazioni di cui abbiamo *cura*? Diciamo che, innanzitutto, gli educatori, i pedagogisti e gli insegnanti che formiamo dovrebbero "riposizionarsi" rispetto agli obiettivi formativi della propria formazione iniziale, passando – nei processi inclusivi – dalla presa in carico effettuata all'interno di un unico contesto (ad esempio, l'istituto "dedicato") o di pochi contesti (ad esempio, la famiglia e la scuola) a svolgere un accompagnamento lungo un tratto del percorso di vita della persona che viene loro affidata, ponendo grande attenzione al contesto esistenziale di riferimento, scoprendo sviluppi diversi da quelli che si poteva immaginare, cambiando strada, aprendo varchi, ri-pensando e riformulando il progetto di vita e il ruolo – di protagonista – della persona disabile stessa. L'inclusione, infatti, non è un processo che conduce a obiettivi pienamente raggiungibili e definitivi, ma un *ideale regolativo* che spinge sempre ad andare avanti, a camminare e a raggiungere nuovi traguardi; in tal senso, i processi inclusivi sollecitano, avviano e potenziano modalità emancipative, volte alla crescita e all'autonomia dei genitori e dei figli, degli educatori, degli insegnanti e degli studenti, in un processo dinamico e intrecciato che palesa quella sfaccettatura dell'educazione – di comeniana memoria – come un *topos*, un luogo, una dimensione che noi percorriamo per tutta la vita, spostandoci ogni giorno "oltre" il territorio esistenziale già esplorato.

1. La didattica e il tirocinio

Nel documento CUN del gennaio 2017 (CUN, 2017, pp. 3-23), si leggono alcuni dati estremamente interessanti per i contenuti che intendiamo trattare. Il documento, in riferimento all'Università, indica una generale riduzione degli immatricolati, con marcate differenze territoriali: queste possono anche essere ascritte allo scarso riconoscimento del mercato del lavoro alla formazione universitaria (ad esempio, per alcune regioni italiane – tra cui il Veneto – questo aspetto appare molto evidente), alla crisi economica, alla carenza del sistema italiano del diritto allo studio ecc. In questo documento, viene posta l'attenzione alla rilevanza dell'orientamento nelle scuole superiori e alla prospettiva di un sistema integrato di orientamento Scuola-Università, a partire dal 4^o anno della scuola superiore, con la proposta di una formazione in situazione (laboratori, stage ecc.) che

conduce ad un ripensamento anche della didattica erogata e della qualità della didattica stessa.

Più che ad una didattica dell'insegnamento, nella quale la lezione rimane insostituibile per l'inquadramento problematico degli argomenti e per la sintesi concettuale degli stessi, desideriamo qui riferirci a una didattica – come luogo formativo – che *ha cura* dell'apprendimento; l'idea – fortunatamente molto diffusa – è che la didattica debba *aver cura* non solo di chi insegna, ma anche di chi apprende e, ancor più, dei problemi di chi apprende.

Possiamo intendere la didattica come scienza autonoma, con una propria teoria della conoscenza e una metodologia d'azione specifica, che pone al centro della propria riflessione teorica e operativa l'interazione-comunicazione tra il soggetto in formazione e gli oggetti dell'educazione (conoscenze, competenze, modelli di comportamento socio-affettivo), all'interno delle istituzioni intenzionalmente formative, come, ad esempio, l'Università (Frabboni, 2006, 2015).

Trattare di didattica per l'inclusione significa orientarsi con un approccio scientifico (costruito sulla base delle conoscenze disponibili e verificato con specifiche esperienze), non solo nella direzione di individuare le attività più adeguate da svolgere, ma anche in quella di valutarne l'applicabilità nel contesto e l'utilità per tutti gli studenti, in modo da riuscire a strutturare un modello riproducibile in momenti diversi e in altri ambienti. In estrema sintesi, diciamo che intendiamo la didattica per l'inclusione come scienza capace di riflessioni che possano creare l'opportuna mediazione tra l'allievo che apprende e gli oggetti dell'apprendimento (Cottini, 2008; d'Alonzo, 2017).

Dal nostro punto di vista, il nodo centrale della didattica rimane il rapporto tra docente e studente e, in tal senso, possiamo dire che la responsabilità (del rapporto con l'altro) è la dimensione fondante della didattica. Ovviamente parliamo qui di una certa responsabilità, che non è avulsa dal contesto nel quale siamo impegnati; riteniamo che la miglior idea di responsabilità sia quella che si declina rispetto a qualcosa o qualcuno, cioè rispetto ad un contesto, fatto di situazioni, ambienti, persone, ma soprattutto di "appartenenze", costituite da elementi di possibile dinamicità e di co-evoluzione, perché l'appartenenza necessita di essere aggiornata, confermata, disconfermata, attenuata, potenziata (ad esempio, a seconda se lavoriamo con un bambino piccolo o con un preadolescente).

Nella didattica vi è, quindi, una responsabilità che riguarda se stessi non disgiungibile da quella che riguarda la comunità nella quale siamo professionalmente impegnati; aggiungiamo che il ruolo del professionista per l'educazione è ineguagliabile e carico di responsabilità poiché egli usa

se stesso quale strumento principale (anche se non esclusivo) del/nel suo lavoro.

Come pedagogisti speciali, continuiamo a chiederci come mai le nostre ottime strategie didattiche per l'inclusione incidano così marginalmente sul progetto complessivo di vita delle persone con disabilità e, pur risultando decisamente mirate e eccellenti nel percorso scolastico, si rivelino solo parzialmente utili o fruibili negli itinerari esistenziali post scolastici. Le conferme di ciò vengono dal fatto che una piccolissima percentuale di disabili lavora e ha una cittadinanza "attiva", mentre in altri Paesi ciò avviene con maggior incidenza. Questo potrebbe attribuirsi, genericamente, al fatto che nell'area della disabilità è presente un approccio culturale complessivo che non chiede mai troppo, né dà mai troppo (diciamo che non è esigente con se stesso e neppure con gli altri). Questa prospettiva induce un sistema di *welfare* prevalentemente assistenzialista, privo di progettualità, di lungimiranza, di richieste, di sogni futuri, senza alcuna fiducia nella modificabilità della situazione; d'altra parte, chi eroga "servizi" può farlo e, proprio in ragione del fatto che "offre" gratuitamente qualcosa, non richiede di essere valutato. Frequentemente, anche i professionisti dell'educazione che formiamo nelle nostre aule universitarie rischiano di maturare questa consuetudine di pensiero. Probabilmente, non si pensa abbastanza al fatto che anche i percorsi di autonomia rappresentano un importante percorso cognitivo (basti pensare a quanto sia importante il potenziamento delle condotte esplorative nei bambini con ritardo mentale, limitate fin dalla primissima infanzia) e di quanto queste siano didatticamente collegabili al progetto di vita.

Nel lavoro didattico che promuove prospettive inclusive, sono indispensabili forti sollecitazioni a mettere in campo modalità inusuali, flessibili, che si possano misurare con situazioni complesse, che si muovano con dinamiche di complementarità, di reciprocità, che abbiano un carattere utopico, di traino, perché le situazioni problematiche sono poliedriche e richiedono un percorso euristico che vede nel gruppo uno strumento di eccellenza per la formazione: si tratta di co-evolvere nell'apprendimento, punto nodale dell'integrazione degli apprendimenti e della conoscenza delle difficoltà e delle disabilità. Nodale perché lega nella qualità reciproca dell'integrazione gli apprendimenti e la vita (e quindi riguarda anche il progetto di vita); in tal senso, la pratica didattica deve enfatizzare l'aspetto interattivo tra docente e studente, tra docente e studenti, tra docenti, tra studenti. Co-evolvere significa anche cooperare, trovare insieme una nuova ragione (e non tanto chi ha ragione), ritirando pian piano il proprio aiuto, la propria azione per lasciare posto all'altro. È necessario che impariamo a percepire i bisogni di chi vive una situazione di difficoltà non fissati

una volta per tutte, ma articolati secondo i contesti, le epoche, le stagioni dell'esistenza; è utile raffigurare la risposta al bisogno non nell'istante in cui si presenta, ma in una prospettiva continuativa e lungimirante (Canevaro, 2015).

Nei processi inclusivi, si tratta di pensare anche ad una didattica che faccia i conti con le rappresentazioni mentali standardizzate e/o devianti che indicano la persona disabile come un malato da curare o come un bambino da proteggere; una didattica che promuova conoscenza diretta di persone in situazione di disabilità (ad esempio, grazie a testimonianze in aula) e/o di agenzie educative impegnate in quest'area (scuola, famiglia, servizi ecc.), attraverso una *postura attiva* di ricerca che implementi, potenzi e valorizzi il tirocinio come luogo privilegiato di ricerca (Zuccherma-glio, Scaratti, Ferrai, 2012, pp. 76-92).

Crediamo, infatti, che sia proprio il tirocinio il luogo propizio all'innovazione didattica per i futuri professionisti dell'educazione: un tirocinio che vada a connettere l'identità dello studente con quella del futuro professionista; che promuova ricerca e non solo osservazione, né esclusivo affiancamento; che sia in grado di porre "dilemmi disorientanti" (Mezirow, 2003), domande di ricerca che producano nuove piste esplorative; un tirocinio che sia in grado di sollecitare e sostenere la capacità di interrogare i contesti e che ponga in luce competenze che possono diventare tali nell'approccio e nel confronto con i contesti stessi o che emergano proprio da questi; un tirocinio che chiarisca e amplii gli interessi di apprendimento e non solo li confermi (Galimberti, Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2016, pp. 667-685); un tirocinio che aiuti ad apprendere e ad acquisire dall'esperienza, non solo che faccia *fare esperienza* (Mortari, 2003; Hooven, 2014; Flott e Linden, 2015); un tirocinio, insomma, che potenzi e valorizzi pienamente il ruolo del Tutor di tirocinio e che spinga ad immaginare possibili prefigurazioni professionali, mettendo insieme Tutor, Docenti e Studenti come promotori e coordinatori di *esperienze di ricerca*, svolte in gruppo, rielaborate in gruppo e individualmente; che comprenda, ma anche che oltrepassi, l'approccio del *service learning*; che produca un auto-orientamento in chi lo svolge e in chi lo incontra, perché generativo e foriero di sviluppo.

Tutto ciò, all'interno di alcuni obiettivi dei processi inclusivi che mirano a ridurre l'autoassorbimento narcisistico degli adulti (male fra i più orrendi della nostra epoca); che sollecitano ad abitare i contesti di tutti; che spingono a fare i conti con i confini che i minori pongono agli adulti; che vada a ad ampliare le relazioni, facendoci esercitare cognitivamente con la complessità e con il superamento dei problemi.

3. Didattica e professioni educative: itinerari di ricerca.

È importante *abitare il tempo che viviamo*, anche grazie alla trasformazione di situazioni puramente ri-creative (che pur conservano la loro valenza educativa) in azioni di *ri-costruzione* volte a compensare, riequilibrare, ridurre, integrare, accogliendo la diversità, favorendone il dispiegamento integrale, alla ricerca di quel potenziale infinito da attualizzare, soprattutto in ambito extrascolastico e nel territorio: esistono, infatti, reali problemi di inclusione delle persone con disabilità dopo l'obbligo scolastico e/o nel tempo libero e questo rappresenta la sfida dell'inclusione, oggi: non è possibile, infatti, *escludere* (dalla vita sociale, dal lavoro, dal tempo libero) – limitando la partecipazione – dopo aver *incluso* nella scuola di tutti.

Chi ha un deficit ha bisogno di vivere relazioni non dominanti: è necessario riflettere sulla relazione e sulle relazioni affinché esse non siano statiche, presentistiche, ma possano vivere un'evoluzione: noi siamo responsabili di quanto avviene, siamo responsabili perché ci situiamo e ci leggiamo dentro ad un'appartenenza, e non ci percepiamo come autoreferenziali. Si tratta di una progettualità che orienta l'azione, l'*agere*, direbbe Vico, ovvero, ciò di cui ci occupiamo in questo momento; si tratta di qualcosa che si svolge in un *presente intensivo* (Orlando Cian, 1997), che spinge al cambiamento, travalicando i problemi contingenti.

Il modello antropologico sceglie la persona, non sceglie le logiche di mercato, né la logica della competizione, né quella della meritocrazia avulsa dalla dimensione sociale; il talento, infatti, va messo a confronto e non sotterrato; va investito, va fatto circolare, va immesso, diciamo così, in una dimensione sociale dove il merito non sia agganciato a dimensioni isolanti e segreganti: "L'istruzione ha un ruolo fondamentale nella costruzione del futuro per tutti, sia per l'individuo, sia per la persona come membro della società e del mondo del lavoro. *Il sistema educativo* deve essere il *luogo centrale* che assicuri lo sviluppo personale e l'inclusione sociale, che consentiranno ai bambini e ai giovani di essere quanto più indipendenti possibili. Il sistema educativo è il primo passo verso una società dell'*integrazione/inclusione*" (Dichiarazione di Madrid, 2002, art. 7).

Solo la stabilità delle figure professionali può permettere la competenza (del singolo e del contesto): è importante che la modifica di un contesto rimanga patrimonio nell'organizzazione futura; cioè bisogna fare in modo che rispondendo alle esigenze originali di un individuo si possano avere dei miglioramenti che vanno al di là della sua originalità: questo ampliamento della risposta porta ad una responsabilità distribuita (Carazzone, 2006, pp. 22-23).

Una categoria fondante del lavoro didattico che ha come fine lo svilup-

po e il potenziamento dei processi inclusivi è quella che G.M. Bertin, rifacendosi a Nietzsche, indica nella *lievità*, che libera la realtà dai connotati della pesantezza, trasformandola nel desiderio del volo, nella tensione al lontano, nelle attività del riso, della danza, del gioco, dell'immaginazione e della costruzione creativa (Bertin, 1977).

In tal senso, vari sono i livelli nei quali può realizzarsi il lavoro didattico: certamente deve permettere a ciascuno di incontrare e di elaborare meta-significati da condividere con altri (attraverso attività artistico-espressive ecc.), dove l'adulto può essere anche *esperienza dell'altro* (Bertolini, 1988⁷), che incita e sollecita all'attraversamento di quei limiti (e non al rifiuto, né all'accettazione incondizionata), affinché un'esperienza corporea, emozionale, di sofferenza (come può essere un deficit) divenga metafora organizzatrice, dimensione simbolica, introspettiva, resa possibile anche da mediatori quali le mani, le braccia, il corpo, la voce, gli strumenti musicali, gli oggetti/mediatori, basilari facilitatori della relazione stessa.

È necessario un lavoro didattico ed educativo che vada a motivare o a ri-motivare il *recupero dei desideri*, perché la malattia, la disabilità *possono ingabbiare* il soggetto limitandone le dinamiche relazionali, nel senso che producono una distanza, quotidianamente rimarcata, tra *desiderio ed effettive possibilità di realizzazione*. Le dimensioni ludico-ricreative permettono l'avvio di un processo di pensiero-emozione-movimento che può far scaturire un'emozione precisa e una parola che risponda ad *istanze interiori* poco esplicitate (basti pensare all'alunno con ritardo mentale severo); oppure può sollecitare il corpo come strumento espressivo, rendendolo *corpo vissuto* (e non solo *subito*, come succede alle persone con disabilità motorie complesse), per riuscire a valorizzare e a rendere esprimibile il potenziale corporeo di ciascuno: le dimensioni ludico-ricreative, infatti, si configurano come ambito privilegiato di rielaborazione dei linguaggi, luogo nel quale ciascuno, con i suoi vincoli e le proprie risorse, può "dire" (narrare, mostrare) all'altro la propria esistenza.

Ma è necessario che le dimensioni ludico-ricreative promuovano e realizzino *atti relazionali/comunicativi* all'interno di gruppi di persone: è la gruppalità che si carica di significatività e che conferma il singolo nell'*appartenenza*, intesa come un *esistere dentro un campo di significati condiviso con altri*. La *regressione* nel gruppo, così ben indicata da Bion (1972; 1971), facilita la rielaborazione dei contenuti proposti e permette a ogni soggetto di sperimentare, a contatto con gli altri, dimensioni affettivo-emozionative tali per cui mentre attenua la percezione dell'individualità, aumenta quella di dipendenza funzionale riferita al bisogno dell'altro che ciascuno ha, in uno sfondo di reciprocità che limita situazioni di dipendenza infinita e di onnipotenza replicata. La regressione facilita l'appren-

dimento di elementi cognitivi e affettivi; produce un cambiamento nell'auto-organizzazione e nella percezione di se stessi, sorretto dall'esplorazione del sé e dal confronto con gli altri; le dimensioni ludico-ricreative possono sollecitare gli elementi creativi nei quali ciascuno possa divenire capace di iniziativa responsabile, collocandosi in un campo di possibilità e di azione progettuale (si vedano, ad esempio, le interessanti esperienze di teatro con persone disabili).

Il linguaggio gestuale viene incoraggiato soprattutto quando è necessario veicolare comunicazioni complesse, superando le difficoltà di comprensione interpersonale; acquisire disinvoltura e sicurezza anche con funzioni relazionali, di attenzione all'altro, di scambi informativi e simbolici tra due o più interlocutori. Talvolta, le iniziative didattiche con i minori disabili declinano l'operato sull'attaccamento, sulla dipendenza, anziché sull'autonomia personale e il far da soli. Bisognerebbe ricordare come, anche solo sotto l'aspetto antropologico, il deficit (in particolare quello mentale) significhi già *esperienza di essere agito da* (qualcun altro) (De Martino, 1975), che comporta la perdita di sé e che si trasforma nell'essere separati da se stessi. Si verifica, cioè, una fenomeno di depersonalizzazione e di grande alterazione dell'io, un'estraneità a se stessi, un vissuto di essere perennemente *agiti da altri*, e viene a mancare la "capacità valorizzante di essere al mondo come soggetto dotato di senso", dato che l'unico senso diviene quello della de-realizzazione che impedisce di segnare i confini, i limiti della propria territorialità e del proprio spazio vitale.

Perciò, la figura singolare e poliedrica dell'educatore (e del professionista dell'educazione) acquista particolare rilievo quando la sua attività è rivolta a persone con disabilità, dato che egli si adopera svolgendo una funzione mediatrice per un'educazione fisica e mentale del soggetto in difficoltà; le situazioni ludico-ricreative, in ambito di disabilità, possono rassicurare, accompagnare e sollecitare movendosi in ambiti di frontiera, individuando potenzialità latenti, residue, parziali, deviate; svolgendo una funzione trasgressiva verso l'esistente, per modificarlo; effettuando un percorso euristico di potenziamento di strumenti critici, di riflessione e operativi, di azione, di logiche integrate, interdisciplinari, plurimodali e reticolari, superando l'appiattimento esistenziale che può derivare dai deficit gravi, connotando di *lievità* gli scomodi percorsi esistenziali dei disabili: per aiutarli, insomma, a spiccare il volo anche se la loro pista di decollo è una carrozzina.

I professionisti dell'educazione devono avere una grande chiarezza mentale di se stessi e del proprio operato; in quest'ottica, divengono rilevanti le conoscenze che alcune discipline offrono agli educatori: in modo particolare, quelle provenienti dalla pedagogia, dalla psicologia e dalla psi-

coanalisi possono prospettare delle coordinate importanti per *il problema dell'igiene mentale* di chi esercita una professione educativa. Le professioni educative, infatti, più di altre, vengono a contatto, frequentemente, con due esperienze psichiche rilevanti: la frustrazione e i meccanismi di difesa. La prima risulta alquanto abituale nell'*educare*, poiché i tempi sono estremamente dilazionati e gli obiettivi, talvolta, raggiunti solo parzialmente; l'educatore, poco consapevole degli effetti di tali frustrazioni, può confondere gli insuccessi contingenti con l'incapacità personale e accrescere la disistima e la svalutazione di sé. I meccanismi di difesa, che assolvono ad un ruolo vitale di protezione e di salvaguardia, possono diventare abnormi quando le situazioni risultano particolarmente conflittuali e frustranti. Così, per esempio, quando non si riesce a fronteggiare un'occasione professionale complessa e gravosa (l'ambientamento particolarmente difficile di un bambino disabile molto piccolo; il distacco, molto problematico, di un bambino dai suoi genitori; la relazione educativa con un bambino con disabilità complessa ecc.), la si può privare di significatività attraverso un'estrema razionalizzazione o con l'uso sistematico della *proiezione* che induce ad attribuire ad altri l'insuccesso dei propri errori. In queste circostanze, una sufficiente conoscenza e una buona consapevolezza dei meccanismi di difesa possono guidare ad un loro veloce riconoscimento, mettendo l'educatore in grado di attivare strategie di *coping* o di limitazione degli stessi. A questi accorgimenti nell'esercitare la professione educativa, proficui per la salute psichica degli educatori – ma anche per quella dei bambini e dei loro genitori – si aggiunge quello di lavorare in équipe, o comunque non in solitudine, per promuovere e incrementare il confronto, la discussione, per attenuare il senso di onnipotenza e quello di coltivare una significativa, variegata e soddisfacente vita privata che aiuti a sdrammatizzare i contrasti e i dissensi delle contingenze professionali, senza che ne siano sviliti l'impegno e la tensione progettuale (Bertolini, 1988⁷, pp. 260-262).

Bibliografia

- Bertin G.M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1988⁷). *L'esistere pedagogico. ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bion W.R. (1971). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando.
- Bion W.R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.
- Caldin R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy. *Education sciences & society*, 2, pp. 65-77.

- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Carazzone C. (2006). Il bambino disabile come persona soggetto di diritti: cambiare prospettiva. In Fondazione Paideia-Cepim Torino, *Nascere bene per crescere meglio. Esperienze e percorsi nella comunicazione della disabilità* (pp. 17-32). Torino: Fondazione Paideia-Cepim.
- Cottini L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi.
- CUN (2017). *Università: le politiche perseguite, le politiche attese. Il difficile percorso delle autonomie universitarie 2010-2016*. Gennaio.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- De Martino E. (1975). *La fine del mondo*. Bari: Laterza.
- E. U. (2002). *Dichiarazione di Madrid*. Madrid.
- Flott E. A., Linden L. (2015). The clinical Learning Environment in Nursing Education: A Concept Analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 72, pp. 501-513.
- Frabboni F. (2006). *Didattica e apprendimento*. Palermo: Sellerio.
- Frabboni F. (2015). *La scuola comprensiva. Riflessioni su curriculum verticale e continuità educativa*. Trento: Erickson.
- Galimberti A., Gambacorti-Passerini M., Palmieri C. (2016). Formare il professionista educativo di secondo livello. Quali sfide per l'Università? *Scuola Democratica*, 3, pp. 667-685.
- Hooven K. (2014). Evaluation of Instruments Developed to Measure the Clinical Learning Environment. At Integrative Review. *Nurse Education*, 39, pp. 316-320.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Orlando Cian D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola
- UNESCO (2010). *Education for all*. Unesco.
- Visentin S., Caldin R., Chiandetti L. (2015). *Families with Pluridisabled Children: The Parental Point of View on their Relationship with Health and Social Services*, in: *Innovative Practice and Interventions for Children and Adolescents with Psychosocial Difficulties and Disabilities* (pp. 92-112). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Zucchermaglio C., Scaratti G., Ferrai L. (2012). Apprendere trasformando: costruire e abitare le proprie pratiche lavorative. *Scuola Democratica*, 4, pp. 76-92.

0
P
P

Educational Professions and Pedagogical Culture

Professioni educative e ruolo culturale della Pedagogia

Elsa Maria Bruni

Associata di Pedagogia Generale e Sociale / Università "Gabriele D'Annunzio" di Chieti-Pescara

abstract

This article explores the question of educational professions, their formation, and the role of pedagogy as a field of knowledge focusing on educational processes regarding today's subjects, seen as they are, rather than according to idealized standards.

Informal agencies play a significant role in the education of today's generations, hence what has come to the fore in current educational research and political debate is the will to reread education in its most authentic dimensions, considering above all the professional figures supporting education's most urgent needs. This paper encompasses the issue of defining the identity and profile of professional educators and pedagogues as well as the urgency of promoting a pedagogical culture capable of working out models while actively supporting the human formation of every citizen.

Keywords: *educational professions, pedagogical culture, educational path*

Il contributo indaga il tema delle professioni educative, della loro formazione e del ruolo della pedagogia come sapere che riflette sui processi formativi degli attuali soggetti, fotografati nei loro reali tratti e non secondo parametri idealizzati. Le agenzie informali ricoprono un evidente peso nella formazione delle attuali generazioni e ciò ha messo al centro della ricerca educativa e del dibattito politico la volontà di rileggere l'educativo nelle sue dimensioni più autentiche, in modo particolare partendo dalle figure professionali di sostegno ai bisogni e alle emergenze educative. Con un'attenzione circolare, la riflessione tiene insieme sia la questione dell'identità e del profilo degli educatori professionali e dei pedagogisti sia la necessità del rilancio di una cultura pedagogica capace di decifrare e promuovere modelli e azioni di reale aiuto alla formazione umana di tutti i cittadini.

Parole chiave: professioni educative, cultura pedagogica, formazione

Educational Professions and Pedagogical Culture

1. Educational professions

Over the last decade, Italy has witnessed an increasing awareness of the problems concerning education and extra-school activities, along with those connected with the reorganization of the process of formation of educational professions. In fact, what has emerged is a distinct responsiveness towards the whole world of educational professions, whose process of institutional recognition has been, from an historical point of view, neither smooth nor easy. In this respect, it is important to consider a certain propensity to define educators and pedagogues within the sphere of personal vocation rather than as profiles to be envisaged and shaped in connection with university courses and *curricula* aimed at acquiring manifold skills that could be deployed in the growing number of educational fields. Pedagogical professions have been increasingly defined in terms of what is done *within* informal contexts of education, namely beyond the school, albeit in close interrelation with it. In particular, the ideas of lifelong learning and lifewide learning have triggered the redefinition of the roles and functions of educators while at the same time redrawing the boundaries and the standards of educational spaces, increasingly seen within the frame of a learning society (See Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012).

From the point of view of scientific literature in the pedagogical field, it is worth mentioning the co-authored volume eloquently entitled *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, published in 2003 (Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini, Muzi, 2003). A decade before, in 1990, Duccio Demetrio wrote *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Throughout the 1990s, Paolo Orefice's research anticipated the key question of extra-school educators (1982, 1991, 1993); later, Silvana Calaprice's studies (2000, 2004, 2007) explored the meaning of social pedagogy and the question of educating educators, while Franco Frabboni (2002, 2008) and Luigi Guerra (1999, 2002) focused on the pressing issue of school teachers. In the

meantime, Piero Crispiani engaged in research projects as well as in the professional field presiding over the Federazione Italiana Pedagogisti from 2000 to 2010 and coordinating the Professions' Group in the Italian Society of Pedagogy (SiPed), along with Silvana Calaprice. In 2001, among other books, he published *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professioni* which testifies to his engagement in support of educators, currently more than 150.000, who have rejected their "clandestine" condition, while claiming a specific professional recognition. However, it is during the last ten years that increasing specialization and new contributions, from an international perspective as well, have enhanced research, while, most crucially, the scientific and political condition of educational professions has improved.

What stands out in the background is a changing society, undergoing a process of rapid if not violent transformation that began in the 2000s, from the point of view of education's most urgent needs in terms of support at different levels; from the point of view of the composition of populations primarily in consideration of the extraordinary migration flows; further still, from the point of view of the working world, with the reformulation of the institutional structure of both professional typologies and educational paths, as well as of the introduction of new instruments requiring innovative skills. Old and new weaknesses closely associated with a changed developmental psychology in the different moments of everybody's life, new forms of social, familial and intergenerational fragility, the urgency to building up solid social interconnections on a large scale are, broadly speaking, the revolutionary aspects of the organic structure of contemporary societies. In this respect, it is worth considering how human existence is more than ever in need of something else, how the social economy is creating new jobs, how indexes of absolute poverty are on the increase even within advanced societies such as our sand how a growing number of people are increasingly demanding social protection while family care and assistance are required (See Bertagna, 2016).

Furthermore, traditional forms are now fading away, from society and families, from time and place for formalized education to the configuration of spaces and relationships – both informal and non-formal – from a school-centred pedagogical-didactic model to the affirmation of more consistent worldviews as far as self-building processes, lifelong education and self-education are concerned. Eventually, it is worth taking into account the peculiar role of the university in instructing education professionals, a role which proves to be a crucial opportunity for promoting skilful responses to the demands of a society "of education", that is «a society wherein educational processes have become increasingly promi-

ment, increasingly varied, increasingly determinant for inhabiting the contemporary space where innovation increasingly functions as a universal and “fundamental” rule» (Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini, Muzi, 2003, p. 7).

On the one hand, the teacher’s profession, whose profile and role are the most clearly defined from a traditional as well as historical perspective, has undergone a thorough revision concerning its professional status and identity, so that, above all, teachers have become aware of the role they play: they see themselves as builders of processes and paths in line with today’s real men and women. On the other hand, educators and pedagogues are still undergoing a process of specification and formal recognition of identity, which requires a delimitation of professional boundaries, along with a classification of their profession’s range of action (DDL S. n. 2443, arts. 3 and 4) and eventually, a delineation of *curricula* aimed at regulating the work that educators and pedagogues do in non-formal contexts. In other words, what is necessary is a legitimization of their work in terms of policies and practices, so as to counteract the invasion of professionals from contiguous scientific fields, who deprive educators and pedagogues of their specific range of action.

As regards teachers, an *iter* was developed: starting in 1990 (law n. 341), it set up university courses for everybody, whatever their position. Consequently, specializing schools were established (SSIS, i. e. Scuole di Specializzazione all’Insegnamento Secondario) for the years 1999-2000 together with Education Studies at university (Scienze della Formazione Primaria) aimed at teachers in nurseries and primary schools (“infanzia” and “scuola di primo grado”: see Bonetta, Luzzatto, Michelini, Pieri, 2002).

As to educators and pedagogues, despite the manifold hindrances they encountered, including long legislative and political standstills, they were accompanied by relentless research studies conducted by academic research teams focusing on theory and project-building along with actual reflection and practical work led by educators and pedagogues who in time joined professional Associations (such as ANEP, ANPE, APEI, PEDIAS, UNIPED, ANPEF, ANIPED, AIF, ANFIS, AIEJI, APP, AECO and COLAP).

In the last decade, the National research group – formerly led by Paolo Orefice and currently by Silvana Calaprice – has played a key role on multiple levels, from territorial analysis to the delineation of the entire process of formation regarding non-formal educational professions; from the critical views evidenced to the analysis of university programmes – both first (BA degree) and second level (MA degree) – across the country; and, eventually, the formulation of hypotheses of shared

programmes for the foundation phase of these figures (Orefice, Carullo, Calaprice, 2011).

The C. 2656 bill concerning the professions of educator and pedagogue (“Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogo”) first signed by on. Vanna Iori, further filed on 7, October 2014 was a long-expected one: it regulates educational professions and aims at granting recognition to socio-educational educators and pedagogues, defining the education they require. This proposal, unified with the n. 3247 (Binetti) bill and approved by the Senate as DDL S. 2443 on 6 July 2016 recognises three professional figures: socio-pedagogical educators, socio-sanitary educators, and pedagogues.

The qualification of socio-pedagogical educator is awarded after completing a three-year programme in Education Studies (“Scienze dell’Educazione e della Formazione”, L-19), while the title of pedagogue is provided by a further two-year programme in Education Studies in LM-50 (“Programmazione e gestione dei servizi educativi”), or LM-57 (“Scienze dell’educazione degli adulti e della formazione continua”), LM-85 (“Scienze Pedagogiche”) or, finally, LM-93 (“Teorie e metodologie dell’e-learning e della media-education”).

The bill can be seen as the outcome of a joint engagement on educational professions that began a long time ago, though has only in the last few years seen interest converging in scientific and scholarly and political and parliamentary contexts, as well as in associations and the working world. Hence the awareness of the urgency to face complex issues concerning theory and practice in education, original environments of human formation and, broadly speaking, new forms and current modes of providing education. Above all, what has emerged is the pressing need to regulate, namely to “legalize” – that is, validate by law – the world of educational and pedagogical professions. Academic research, Parliamentary attention, as well as Professional Associations have brought to the fore criticisms and weaknesses due to the unclear definitions of educational professions, while dealing with the weaknesses emerging from different experiences across the country. Attention has primarily focused on university programmes (first and second level) and in particular on three-year curricula and two-year curricula in Education Studies, (L-19 and LM-50, LM-57, LM-85, LM-93 respectively).

In 2007 Franco Blezza already underlined the risk of ambiguity for pedagogical professions in the aftermath of the reform concerning university qualifications, noting that «allowing no further mediation, this reform [3 years +2 years] irrevocably aligns the *Pedagogue* with other “cousin” professions, in terms of cultural background as well: the pedagogical pro-

fession will start with a five-year programme (“Laurea Specialistica”, 3+2), like other highly-qualified ones, such as the aforesaid Doctors, Surgeons, Dental Practitioners, Veterinarians, Pharmacists, Lawyers, Accountants, Engineers and many more; whereas the *Educator* – with some specification – will start with a first level programme (namely a three-year curriculum, “Laurea Triennale”). It is no longer possible to use the term *Professional Educator*, seeing that the education and training for this profession is now chiefly provided by the Faculty of Medicine; a more appropriate name should replace it, Social Educator for instance» (Blezza, 2007, p. 41). In addition, the problem of revising former four-year programmes in *Education* and *Pedagogy* was to be dealt with; whereas, more recently, the effects of the Gelmini reform of Universities have come to the fore, together with local misinterpretations of the 2010 Bill whose important novelties have been circumvented through the disguised reinstatement of former structures of power by micro-sectors. Therefore, the possibility of offering didactical curricula aimed at meeting actual educational needs and demands of the working world has been prevented.

Unfortunately, this affects the Humanities and impinges upon the pedagogical programmes mainly included in multidisciplinary departments wherein the balance of scientific fields is fragile. Sometimes former faculties have not been directly replaced by departments whose numerical organization has rather resulted in alliances which have not proved favourable to the quality of teaching within the areas of education and pedagogy. Therefore, it is paramount to focus on the underlining question of the institutional structure of university programmes, before considering the scientific skills frame, professional identity and the specific professional skills of educators and pedagogues. In other words, an engagement within the academic world has proved capital, albeit difficult, for it is there that rooted academic framework affecting behaviour and ways of thinking resist change.

The Gelmini Reform is now seven years old and has found no real application, if we consider the dissimulations that, though consistent from the point of view of didactic programmes, they are nonetheless incoherent from the point of view of didactic regulations meeting the educational objectives only in part. More studies on academic programmes – first and second level – led by the SiPed Professions’ Group in collaboration with some professional Associations of educators and pedagogues have confirmed this situation, while foregrounding the gap between universities along with the efforts made by some of them to grant essential courses and strong curricular training as well; they have further brought to light an im-

balance that has proved disadvantageous to the pedagogical areas, in particular to the interclass courses¹.

2. University education and pedagogical culture

As has become evident in recent years, the educational professions have a large range of action, besides being involved in multiple informal areas (people and family, health, sport, education, social, environmental, judicial, cultural Welfare, local development and international cooperation, concerning work and culture); hence, two considerations have come to the fore, resulting, on the one hand, from the definition of university programmes for all educational figures and, on the other hand, from a wide-ranging reflection on pedagogical culture, that is on the impact of social and professional changes in pedagogy. From the point of view of an all-encompassing reasoning, anew reorganization of interpretive models is taking place, involving mankind, culture, social structures, educational dynamics in every place and time of human existence (See Ulivieri, Cambi, Orefice, 2010).

Since a university degree for educational professions is now compulsory, Universities have been at the core of an educational practice that refers to extremely complex professional skills and specializations.

The assigned task has been to regulate quality curricula aimed at the acquisition of wide-ranging and articulated skills, capable of going past the technical application of rules and knowledge, while being flexible and open to exploration in contiguous fields.

Shifting attention to the current configuration of university programmes in Pedagogical Studies, both first and second level, it becomes clear that the diversification of curricula across the country and the current restructuring of academic Departments function as a double-sided coin: while on one level they are an opportunity to provide suitable educational paths aimed at acquiring useful skills for educators and pedagogues in three-year and two-year courses respectively; on another level, they might deviate from the natural path of the objectives and aims of education, sometimes widening the gap between courses compared with the European strategic orientations, or the international guidelines of educa-

1 For a comprehensive picture of either first grade (L-19) or second grade courses (LM-50, LM-57, LM-85 and LM-93) see www.universitaly.it.

tional demand, owing to the differences in fund availability for each university.

Therefore, what emerges is a multi-layered issue, which could be analysed under multiple perspectives. As we have seen, social and cultural, as well as political and educational questions coalesce and involve a plurality of places and specific fields. In a sense, Universities are invited, and for several reasons, compelled to take charge of the imperatives proceeding from the national social system. Furthermore, it is important to note that Universities have a double responsibility, not only towards the national educational needs they are to meet, educating and training society's professionals for the manifold branches of the working world, but also because of their duty to provide education for the new "knowledge workers", that is emerging professionals in lifelong learning, now deemed a fundamental human right (See Orefice, Carullo, Calaprice, 2011)². It is as if Universities whose aim is educating people were called on to revise their role, their architecture, their modes of providing qualified knowledge and skills. Across Europe, where different situations still persist and where, in recent years, university programmes have tended towards the unification of the programmes for professional educators, the regulation of social professions, including educators and pedagogues, has already started while university courses besides those provided by national officially accredited centres have been redefined, paying close attention to integrate theory and practice with the introduction of a training period (see Magni, 2016, pp. 12-13).

In Europe and sometimes Overseas, what underlies these reformulations of educational paths for educational professions is a shared pedagogical structure underpinning the transformation of fundamental relationships in educational processes and, broadly speaking, socio-cultural processes. For instance, the relationship between school and society has changed, the traditional parental roles as well as the idea of the teacher as conveyer of knowledge have been questioned; further, there is the traditionally lacking and problematic relationship between universities as institutions and the context surrounding them, i. e. local and socio-educational agencies, the working world, the students' real needs. As Franco Cambi pointed out, educational professions "are difficult professions nowadays" (2003, p. 43)!

2 It is important to consider the law n. 4, January, 4th 2003, which regulates the professions outside Orders or Collegia, thus establishing a connection with the European directions on education, professional work and services.

Ten years after this comment, we can confirm that if they are still problematic professions, they are more than ever indispensable for the whole social system. Likewise, it is essential to connect their education upon new skills stemming from original educational principles without relying upon artificial and merely imitative knowledge. It is imperative to build up new professional skills for «very old activities», as Luisa Santelli Beccegato would say, stressing as we do today the need of «a close and incessant dialogue between Universities and the institutions outside them» seeing that «in recent years both in school and extra-school several skills have been refined through difficult and uneven paths: projects, initiatives and innovative tensions have surfaced demanding recognition and appraisal both in terms of education in service and of basic educational paths. Universities should be able to employ in the most significant and suitable ways the available resources in a given context taking into account experiences, and organisational and teaching knowledge» (2001, pp. 1, 15). Nowadays, universities should more than ever challenge the self-referential thinking and be ready to engage for educators and pedagogues, offering suitable university programmes capable of providing the required pedagogical and cultural-didactic skills.

Moreover, it is crucial to reinterpret and re-envision the curricula structure of knowledge so as to integrate it with training and laboratory activities. The connection between the didactic-disciplinary path and practice figures as a focal point for university education, all the more for the professions under scrutiny here, with their multifaceted identity: acquiring the necessary habits and tools to cope with, interpret and respond to the educational needs of new and manifold existential conditions depends upon the balanced as well as dynamic conjunction between the two terms (i. e. theory and practice). Further still, upon the integration of the two terms depends how the professionals of education appropriate methods of study, research and analysis not only to lead change but also to produce it, thus benefiting the educating community and the subjects who belong to it (See Bruni, 2015).

In particular, training is a crucial educational process functioning as a connection between theory and practice since it allows theoretical, methodological and technical reappraisal, thus standing as an experimental space of integration between theoretical knowledge and practical methodological knowledge stemming from experience (See Laneve, 1999; Frabboni, Guerra, Lodini, 2002; Sirignano, 2003; Czerwinsky Domenis, Grassilli, 2005; Perucca, 2005, Bartolini, Riccardini, 2006, Salerni, 2007, Bastianoni, Spaggiari, 2015; Traverso, Modugno, 2015). It is no coincidence that the Italian term for training is “tirocinio”, whose etymology

refers to a soldier's first service, that is first hands-on experience, facing the reality of education while also reconstructing one's own experience. It is, to sum up, a moment of self-education.

In current configurations of academic courses, both first and second level, this activity is compulsory in the final year, that is when students are able to synthesise their itinerary and reassemble their background knowledge so as to put it to the test through their first direct experience, with the assistance of professional figures, wherever educational professions are required. In this perspective, training is a key experience for it serves as an orientation moment offering the students the opportunity to become aware of their future profession in real contexts, thanks to practical activities supervised by academic tutors in the receiving institution.

The idea of complex learning emerges as the result of a change of perspective regarding the present generations' need to know and know-how; for them, knowing how to think and especially, how to use what they have learnt according to time and context has become crucial, not only in the working field but also in the existential sphere. In this respect, the whole being is concerned, while supporting figures are involved in order to facilitate the learning experience together with its continuous revision (Striano, 2002; Bruni, 2016). From this angle, in its theoretical basis, training can be seen as mirroring the necessary dimensions of pedagogical thinking/doing; further, it mirrors the conditions characterizing pedagogical culture. The latter is inevitably rooted in a marked historical sense, as a critical reflection on education and human formation, deeply engrained in the present, albeit projected towards the future (See Genovesi, 1989). Further, as historical knowledge, conceived in and for the present, it is social knowledge that, moving from real subjects, is given back to other subjects and to their education, again in real contexts. That is why it is also a kind of knowledge that reflects along a phenomenological perspective, while shifting first and foremost towards a hermeneutical direction, ceaselessly interpreting models and contexts in order to re-envisage its practices. From a critical angle, pedagogy today is called upon to enhance human formation as a process with ever-expanding boundaries, in a period problematized by the post-modern enigma, between social control and the risk of the decline of the individual (See Luhmann, 1990; Elias, 1990; Mariani, 2003; Cambi, 2006).

References

- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012). *Longlife-Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bartolini A., Riccardini M.G. (2006). *Il tirocinio nella professionalità educativa*. Verona: Grabrielli.
- Bastianoni P., Spaggiari E. (2015). *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Bertagna G. (2016). L'educatore e la custodia dei legami sociali. *Nuova Secondaria*, 2, pp. 3-5.
- Blezza F. (2007). *Il Pedagogista 2007. Una professione dalla storia antica e dalla necessità sociale attuale*. Roma: Aracne.
- Bonetta G., Luzzatto G., Michellini M., Pieri M.T. (a cura di) (2002). *Università e Formazione degli insegnanti: non si parte da zero*. Udine: Forum.
- Borghi B.Q., Guerra L. (2002). *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Bari: Laterza.
- Bruni E.M. (2015). Il senso dell'agire educativo e la formatività della relazione. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura. Senso e azione in educazione*, 21(XI), pp. 53-72.
- Bruni E.M. (2016). The time for thought... the meaning of education. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, 23(XII), pp. 200-215.
- Calaprice S. (2000). *Formazione, lavoro, soggetti deboli. La formazione dei formatori professionali. Ipotesi di percorso*. Bari: Laterza.
- Calaprice S. (2004). *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*. Brescia: La Scuola.
- Calaprice S. (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Bari: Laterza.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (2003). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Crispiani P. (2001). *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professioni*. Bergamo: Junior.
- Czerwinsky Domenis L., Grassilli B. (a cura di) (2005). *Nuovi contesti della formazione. Pratica professionale e processi riflessivi nel tirocinio*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Elias N. (1991). *The society of Individuals*. New York: Continuum International.
- Frabboni F. (2002). *La scuola ritrovata*. Bari: Laterza.
- Frabboni F. (2008). *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo italiano*. Bari: Laterza.
- Frabboni F., Guerra L., Lodini E. (2002). *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*. Roma: Carocci.

- Genovesi G. (1989). *Dimensione dell'educazione. L'impegno formativo tra storia e utopia*. Teramo: EIT.
- Ghelfi D., Guerra L. (1999). *La programmazione educativa e didattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laneve C. (a cura di). (1999). *Il tirocinio e le professioni educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Luhmann N. (1990). *Sistemi sociali: fondamenti di una teoria generale*. Bologna: il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1987).
- Magni F. (2016). L'educatore in Europa. *Nuova Secondaria*, 2, pp. 12-14.
- Mariani A. (2003). *La pedagogia sotto analisi. Modelli di filosofia critica dell'educazione in Francia (1960-1980)*. Milano: Unicopli.
- Orefice P. (1991). *Il lavoro intellettuale in educazione. L'operatore della formazione tra l'intellettuale separato e l'intellettuale partecipativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Orefice P. (1993). *Didattica dell'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (a cura di). (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*. Padova: CEDAM [PRIN "Indagine nazionale e riconoscimento delle professioni formative nel contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro (D.M. 18 settembre 2007, n. 1175)"].
- Orefice P., Sarracino V. (1982). *La formazione degli operatori locali*. Napoli: Lofredo.
- Perucca A. (a cura di). (2005). *Le attività di Laboratorio e tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*. Roma: Armando.
- Salerni A. (2007). *Apprendere tra università e lavoro. Un modello per la gestione del tirocinio universitario*. Roma: Homolegens.
- Santelli Beccegato L. (2001). Saperi pedagogici e professionalità educative. In M. Tarozzi (a cura di), *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*. Milano: Guerini Studio.
- Sirignano F.M. (2003). *Il tirocinio come strumento formativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Striano M. (2002). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Traverso A., Modugno A. (2015). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. Milano: Franco Angeli.
- Ulivieri S., Cambi F., Orefice P. (2010). *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della facoltà di scienze della formazione di Firenze*. Firenze: Firenze University Press.

Professioni educative e competenze di mediazione

Educational professions and mediation competencies

Luigi Pati

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università Cattolica del Sacro Cuore

abstract

In order to be able to work in the socio-educational services of the territory, facing the emergence of unusual existential fragility, educational practitioners must learn the difference between a role and a professional function. The professional function is the result of a permanent process of social learning. It has to be examined through the pedagogical and educational competencies that characterize it, among them being meditation.

Keywords: *existential fragility, professional function, educational mediation*

Dinanzi all'emergere di inedite *fragilità esistenziali*, ai professionisti dell'educazione, per poter bene intervenire nei servizi socio-educativo-assistenziali territoriali, spetta acquisire consapevolezza circa la differenza esistente tra *ruolo e funzione professionale*. Quest'ultima, a sua volta, risultato di un permanente processo di apprendimento sociale, va esaminata attraverso le competenze pedagogico-educative che la contraddistinguono, tra le quali spicca quella di *mediazione*.

Parole chiave: fragilità esistenziale, funzione professionale, mediazione educativa

Professioni educative e competenze di mediazione

L'intero mondo dell'educazione – con le differenti istituzioni formative, gli studiosi interessati alle problematiche pedagogiche, gli operatori impegnati nelle strutture territoriali – auspicano che il Parlamento della Repubblica proceda al varo definitivo, prima della fine dell'attuale legislatura, del DDLS. 2443 su *“Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogo”*, ora in discussione al Senato e già approvato a larga maggioranza come Testo Unificato C. 2656 dalla Camera dei Deputati il 21 giugno 2016. L'approvazione costituirebbe certamente un punto di non-ritorno, indispensabile per dare prestigio e riconoscimento pubblico ad alcune figure professionali che fino ad oggi hanno agito prevalentemente sotto il segno dello svilimento socio-culturale, della precarietà economica, della sottovalutazione politico-istituzionale (Orefice, Corbi, 2017).

È ben vero, tuttavia, che l'auspicata regolamentazione normativa dell'Educatore e del Pedagogo, ai fini della loro riqualificazione professionale, non può prescindere dall'esigenza di una attenta riflessione pedagogica intorno alle competenze che ad essi ineriscono. Riuscire a chiarire il “che cosa sono capaci di fare” i professionisti dell'educazione può permettere di porre fine all'incertezza identitaria che ha contrassegnato e continua a contraddistinguere le figure in parola. Un'incertezza identitaria che, almeno fino alla metà degli anni Sessanta del secolo scorso, è stata suscitata da varie cause. Sia sufficiente richiamare le seguenti:

- la debolezza epistemologica della pedagogia, con la tendenza a svolgere mere sintesi di dati, valutazioni, orientamenti prospettici derivati da altri settori disciplinari;
- il prevalere di una impostazione socio-politico-culturale tesa a contenere, assistere e/o medicalizzare peculiari problematiche comportamentali, trascurando il tema del tessuto educativo o rieducativo da garantire o ricostruire;
- il disinteresse della ricerca pedagogica verso i numerosi ambiti espe-

rienziali non coincidenti con la scuola e nei quali si svolge la vita della persona;

- il privilegio socio-culturale accordato all'idea che per educare è sufficiente il buon senso, non già adeguata preparazione pedagogica.

I mutamenti epocali, che fin dal 1968 si sono verificati nel nostro Paese e che ancora perdurano, hanno dato l'avvio a un processo di revisione critica, di ripensamento progettuale, di offerta formativa nei campi della ricerca pedagogica, delle politiche di welfare, dell'assetto istituzionale. Ciò ha contribuito a mettere l'accento sul tema delle professionalità di Educatore e di Pedagogista. In verità, da un lato, la contestazione delle così dette "istituzioni totali", quindi della logica fortemente autoritaria e repressiva in esse dominante; dall'altro lato, l'emergere impetuoso in campo socio-politico-culturale della necessità di garantire a tutti i cittadini il diritto all'educazione; da un altro lato ancora, la pubblicazione del D.P.R. 616 del 1977 riguardante l'attribuzione di prerogative/obblighi di pianificazione/programmazione delle strutture socio-educativo-assistenziali del territorio a Regioni, Provincie e Comuni, hanno posto all'attenzione pubblica l'urgenza di una adeguata preparazione di coloro i quali sono chiamati a gestire nelle comunità locali servizi di sostegno, a elaborare e perseguire progetti di recupero, a promuovere itinerari di crescita sempre più umanizzanti. È stata così chiamata in causa l'Università, nella quale sono stati istituiti i corsi di laurea per la formazione dei professionisti dell'educazione (Pati, 1996).

L'approfondimento dell'argomento richiederebbe ampio spazio. Ai nostri scopi basti osservare che, con gli itinerari di studio universitario attivati, nel corso degli anni è stato preso in considerazione anche l'ampio settore della così detta "educazione informale", ossia quegli spazi di convivenza e quei servizi che accolgono soggetti appartenenti a varie fasce di popolazione, sono portatori di molteplici bisogni, interagiscono sulla scorta di differenti livelli di responsabilità e autonomia. Si pensi, per esemplificare, ai centri di accoglienza per minori allontanati dalla famiglia o privi di essa, alle comunità educative per donne sole con prole e/o che hanno subito violenze, alle strutture per tossicodipendenti, alle carceri, agli istituti geriatrici, agli ambienti di lavoro. Si tratta di luoghi comunitari nei quali si palesano esigenze diversificate, vincolate al mutare delle età, suscitate dal complesso e sistemico intrecciarsi di influssi materiali, ambientali, organici, relazionali (Ulivieri, 2003).

In questa sede è mia intenzione riflettere sui professionisti dell'educazione, movendo dalla convinzione che oggi giorno essi sono chiamati ad approfondire, tra le altre cose, le questioni connesse con l'emergere, nel cam-

po socio-educativo-assistenziale, di inedite *fragilità esistenziali*. La corretta percezione di queste può aiutare a sottolineare che ai professionisti dell'educazione, per poter bene intervenire nei servizi territoriali, spetta acquisire consapevolezza circa la differenza esistente tra *ruolo e funzione professionale*. Quest'ultima, a sua volta, risultato di un permanente processo di apprendimento sociale, va esaminata attraverso le competenze pedagogico-educative che la contraddistinguono, tra le quali spicca quella di *mediazione*.

1. I professionisti dell'educazione e le nuove fragilità

Quando si affronta il tema della fragilità umana non si può trascurare di considerare che esso è ontologicamente collegato all'esistenza soggettiva. La fragilità, infatti, non è un *accidens* nella vita dell'uomo ma la accompagna e la qualifica; anzi, si può asserire che la vita umana non può essere compresa nel suo ordito di oggettività e di mistero se si prescinde dalla fragilità.

Tuttavia, indugiare con la mente sulla condizione di fragilità significa non soltanto confrontarsi con il tema della finitudine umana ma altresì recuperare l'idea della superiorità dell'uomo rispetto agli altri esseri viventi. Vero e proprio ossimoro, la fragilità è limite ma anche prova della grandezza dell'uomo. Tale convinzione ha trovato in B. Pascal, uno dei pensatori più rappresentativi, avendo egli collegato la fragilità alla capacità umana di avere consapevolezza di essa, di poter riflettere su di essa e, così facendo, di tentare di padroneggiarla. Nei "*Pensieri*", al n. 377, egli afferma:

L'uomo è solo una canna, la più fragile della natura; ma una canna che pensa. Non occorre che l'universo intero si armi per annientarlo; un vapore, una goccia d'acqua bastano a ucciderlo. Ma, quand'anche l'universo lo schiacciasse, l'uomo sarebbe pur sempre più nobile di quel che lo uccide, perché sa di morire, e la superiorità che l'universo ha su di lui; mentre l'universo non ne sa nulla.

Tutta la nostra dignità sta, dunque, nel pensiero. In esso dobbiam cercare la ragione di elevarci, e non nello spazio e nella durata, che non potremmo riempire. Lavoriamo, quindi, a ben pensare: ecco il principio della morale.

Di là da qualsiasi ulteriore riflessione di natura antropologica, ai nostri scopi risulta importante mettere in risalto la necessità che il professionista dell'educazione affini la propria capacità di percepire e valutare le fragilità umane, in un tempo in cui esse aumentano sotto l'aspetto quantitativo e

assumono inedite modalità di espressione a causa dell'apparire di nuovi fattori eziologici.

È dato constatare, oggigiorno, l'emergere e il diffondersi di inusitate forme di disagio esistenziale, che vanno a costituire una "zona grigia" del vivere umano incline a sempre più ampliarsi nel tempo e nello spazio. Accanto alle fragilità identitarie suscitate presso le varie fasce di popolazione dalla precarietà lavorativa nella società della decantata opulenza e dello sbandierato benessere economico, si impongono, tra le altre, le fragilità causate da forme di accentuata solitudine, di profondo isolamento sociale, di radicale frammentazione tra le varie fasce di popolazione, di deleteria svalutazione delle figure adulte di riferimento. Prevale un modello di sviluppo sociale che, mentre prescinde dall'umano, al tempo stesso innesca ed alimenta processi di criticità esistenziali riguardanti l'uomo e che l'uomo stesso è incapace di affrontare e governare.

I motivi enucleati sospingono a segnalare, insieme all'urgenza di favorire presso educatori e pedagogisti l'acquisizione di strumenti di osservazione, classificazione e valutazione della cangiante realtà umana, anche la opportuna assunzione di consapevolezza che le nuove fragilità, lungi dall'essere esaminate in maniera settoriale, parcellizzata, frammentata, vanno indagate secondo una prospettiva sistemica. Ciò significa accostarle in riferimento tanto alle molteplici cause scatenanti quanto alle differenti ripercussioni che esse hanno sui vari aspetti della vita, sui contesti esperienziali coinvolgenti il soggetto interessato, sulle reti relazionali circostanti. È indispensabile che, da un atteggiamento di ricerca lineare delle varie cause dei fenomeni, si passi ad uno stile d'indagine atto a far rilevare l'intreccio delle concause. Inoltre, da una posizione tesa a valutare l'umano nell'alternarsi di benessere/felicità vs malessere/infelicità, è auspicabile assumere la posizione personalistica che intravede la compresenza di situazioni tra loro alternative: la felicità collegata all'infelicità, il benessere connesso con forme di malessere, l'appagamento vincolato a stati di insoddisfazione. Una impostazione di tal fatta ha da sollecitare i professionisti dell'educazione a riconoscere che, anche allorquando si parla di malattia organica o di disabilità, è opportuno riflettere non soltanto sul disturbo fisicamente considerato ma altresì sulle ripercussioni che il disturbo in parola ha sulla vita relazionale e spirituale del soggetto interessato.

Conseguenza diretta delle situazioni richiamate è il riferimento alle trasformazioni di cui necessitano i servizi socio-educativi e sanitario-assistenziali, quindi il Welfare State nel suo complesso, non soltanto per correggere le odierne inadeguatezze organizzative e gestionali, ma altresì per auspicare che si possano avvalere di professionisti dell'educazione capaci di leggere le nuove fragilità e i conseguenti disagi esistenziali prima ancora

che essi esplodano. Nella fattispecie, si tratta di capire che i servizi socio-educativi e sanitario-assistenziali non possono più assumere una posizione di attesa per accogliere i bisogni. Spetta ad essi intercettarli, adottando strategie di rilevazione e d'intervento atte a esaltare il protagonismo delle persone in condizione di disagio esistenziale.

Quanto detto pone l'urgenza di ripensare la formazione degli operatori. Di costoro, sulla scorta dell'esperienza acquisita nel campo della formazione universitaria, come formalizzare la questione dell'identità professionale?

2. Il concetto di ruolo: precisazioni concettuali

La risposta all'interrogativo poc'anzi posto esige di essere formulata sulla scorta di alcune riflessioni intorno al concetto di ruolo, il quale, per come oggi lo possiamo esaminare, risente dei contributi provenienti dalla psicologia e dalla sociologia. Il suo significato è alquanto complesso, anche perché la sua formulazione può essere effettuata, prendendo in considerazione il singolo soggetto, il gruppo di appartenenza del medesimo, il sistema sociale più ampio.

- a) Per quanto concerne la definizione di ruolo in riferimento al singolo soggetto, sulla scorta delle precisazioni di T. Parsons va segnalato che nella personalità individuale coesistono diversi ruoli (per es.: di figlio, di studente, di marito, di padre, di lavoratore ecc.). Questi sono svolti dal soggetto interessato o perché a lui *prescritti* dall'ambiente circostante (e quindi hanno a che fare con i *doveri* assegnati) o in quanto modalità comportamentali suscitate dalla trama relazionale a cui partecipa.
- b) Circa la definizione di ruolo collegata al gruppo primario di appartenenza, occorre notare che essa, secondo quanto messo in risalto da G. H. Mead, poggia sulla seguente dinamica interattiva: l'accettazione del ruolo (comportamento) altrui permette di prevederne le azioni e di adeguare ad esse il proprio agire.
- d) In ordine alla definizione di ruolo esaminata alla luce del più ampio sistema sociale, sulla scorta del pensiero di R. Linton, è necessario rifarsi al concetto di "status", ossia alla posizione occupata dall'individuo in un determinato sistema sociale. Lo status assegna al ruolo specifiche prescrizioni (di padre, di lavoratore, di studente ecc.), che sono poi attuate dal soggetto interessato.

Pur nella diversità di accenti, i tre contributi richiamati permettono di rintracciare alcuni aspetti generali del concetto di ruolo. Nella fattispecie, con A.M. Rocheblave-Spenlé (1975, pp. 1020-1022) possiamo dire che “il ruolo appare come un modello organizzato di comportamento rispetto ad una posizione dell’individuo in un insieme interazionale, come un complesso di aspettative verso chi detiene una posizione”. Risultano evidenti, pertanto, alcuni elementi specifici:

- il ruolo individuale postula l’esistenza di un modello generale astratto, al quale il singolo s’ispira nello svolgimento di determinate azioni;
- il ruolo implica l’accettazione, il consenso individuale, verso ciò che è prescritto dal modello;
- il ruolo è assegnato dal sistema sociale di appartenenza all’individuo in forza della posizione che costui occupa in quello.

Sotto l’aspetto pedagogico, il concetto di ruolo risulta di indubbia importanza per delineare il profilo generale dei professionisti dell’educazione, quindi le richieste socio-politico-culturali ad essi rivolte e la adeguata rispondenza delle azioni dei medesimi a peculiari esigenze e attese provenienti dal contesto di appartenenza. Esso, tuttavia, ben poco ci dice circa la capacità del singolo soggetto di svolgere il proprio intervento educativo/formativo e di soddisfare gli specifici bisogni di soggetti ben identificati. L’attribuzione di ruolo da parte del sistema sociale e l’assunzione/acettazione di ruolo (da parte dei singoli soggetti) non risolvono la questione concernente la competenza operativa del professionista dell’educazione. Costui, per svolgere i propri interventi educativi, non può limitarsi ed attenersi ad alcune generiche prescrizioni socio-culturali. All’opposto, è chiamato ad avvalersi di modalità, strategie, metodi per mezzo dei quali, lungi dall’incentivare nel soggetto in crescita a lui affidato il passivo adeguamento a schemi standardizzati di condotta, ha da suscitare e alimentare in lui un processo di maturazione che lo metta in condizione di padroneggiare la propria crescita e d’imparare a rispondere in modo corretto a fattori di crisi. È legata a quest’obiettivo l’*identità di funzione dell’educatore*, la sua capacità di promuovere con intenzionalità una comunicazione educativa attraverso la quale far evolvere una situazione di sviluppo esistenziale di cui è chiamato ad occuparsi in quel momento e sulla base di particolari condizioni socio-culturali (Pati, 1996, pp. 285-302).

Nel procedere del cammino ora delineato, il professionista dell’educazione ricava incentivi e rinforzi per la permanente costruzione della sua identità professionale dal rapporto di comunicazione intrecciato con i soggetti a lui affidati. Tutto questo gli permette anche di precisare sempre me-

glio nel tempo le proprie competenze. Ne consegue che l'identità di funzione va oltre la semplice attribuzione di ruolo: essa va intesa in termini di apprendimento sociale e perciò vincolata alla prospettiva relazionale.

Sulla scorta di quanto asserito, se fermiamo l'attenzione sulla figura dell'educatore, si comprende facilmente che esserentra nell'ambito delle professioni che non possono essere valutate come il risultato di un processo di formazione delimitato nel tempo e nello spazio, perciò valido una volta per tutte. L'educatore è chiamato ad acquisire la capacità di "apprendere per apprendere", quindi di curare e aggiornare in modo continuo non soltanto la propria preparazione teorica, metodologica e tecnica, ma altresì l'identità di funzione, contro la sterile riproposizione di schemi comportamentali e moduli operativi superati e/o addirittura inefficaci.

Va inoltre detto che la professione di educatore non può essere vincolata all'assolvimento di un ruolo istituzionale fisso e immutabile, cui si accede dopo il conseguimento del titolo accademico. Occorre collegarla all'istanza della riconversione periodica delle professioni, che considera tanto il mutare dei bisogni della popolazione, in conformità al variare dello sviluppo territoriale, quanto l'insorgere nell'educatore di desideri d'impegno in campi lavorativi diversi da quello sperimentato per un certo periodo di tempo.

Possiamo fare sintesi di quanto messo in luce fino ad ora, rilevando che la professione di educatore poggia su due elementi peculiari.

Il primo è rappresentato dal percorso formativo intrapreso in un certo contesto universitario, contraddistinto da attività di studio e di approfondimento scientifico-culturale, da attività di tirocinio e di laboratorio. Si collega a tale elemento il titolo di educatore, ovvero la qualificazione professionale e pubblica di un profilo operativo.

Il secondo elemento è rappresentato dalla specificazione della professionalità dell'educatore, delle sue competenze, in virtù del suo agire, del suo operare in un certo contesto lavorativo. Attraverso l'azione, il professionista dell'educazione definisce in modo continuo la sua *identità di funzione*. Pertanto, è permesso asserire che la professionalità dell'educatore, intesa come identità di funzione, si costruisce sul campo ed è espressione della rete di relazioni nella quale il soggetto interessato è coinvolto. Ciò significa che il profilo identitario del professionista dell'educazione si chiarisce e si definisce soltanto di fronte alla chiara definizione antropologica dell'educando. Verso costui le aspettative, le previsioni, le progettazioni di quello si mostrano determinanti per il conseguimento di scrupolosi traguardi di sviluppo (Bobbio, 2015, pp. 27-79).

L'enfasi posta sul tema della dimensione relazionale, quindi sul farsi

continuo dell'educatore, di là dalla sua qualificazione formale, aiuta a dire che *l'esperienza* – nel nostro caso l'esperienza quotidiana della relazione con una persona singolare in un definito contesto di operatività – è *fattore di apprendimento e di formazione professionale*. L'ambiente educativo si delinea come *comunità di pratiche* in cui si apprende, confortando o correggendo il proprio agire e quello degli altri. Si ricava altresì che per l'educatore l'attenzione al primato della persona postula un atteggiamento di costante riflessività sul proprio operare, sui propri schemi comunicativi, sulle proprie modalità di conduzione della relazione educativa. La riflessività diventa occasione per esaminare il proprio modo di collocare la singola persona in crescita in una situazione di privilegio. Ciò giova anche all'ulteriore chiarificazione dell'istanza della professionalità dell'educatore. Costui, per definirsi professionista, non ha soltanto da sopperire alle urgenze. È chiamato, anche e soprattutto, a riflettere sul proprio agire, a confrontarsi e, all'occorrenza, a riprogettare i propri interventi. In questa luce, per il professionista dell'educazione il riflettere implica anche l'interrogarsi intorno a ciò che la relazione intrecciata con il minore gli offre. Il rapporto di comunicazione educativa non è mai unidirezionale, né è qualificato semplicemente dall'offerta che l'adulto fa al soggetto in crescita. Esso si dipana all'insegna della reciprocità, e in siffatto procedere ciascuno contribuisce alla maturazione dell'altro. A questa circostanza il professionista dell'educazione è chiamato a prestare grande attenzione, per trarre consapevolmente da essa utili indicazioni ai fini della sempre migliore definizione della propria identità di funzione.

3. La mediazione educativa

Per i professionisti dell'educazione, quali competenze si rendono necessarie affinché con padronanza sappiano accostare le fragilità di soggetti in condizione di bisogno, per poi affrontarle in maniera progettuale e promozionale?

Non è da pensare che la condizione di fragilità esistenziale, nella quale la persona può venire a trovarsi nel corso della sua vita, sia l'effetto diretto e inevitabile di una situazione ambientale pregiudizievole. Così come va detto che l'andamento disturbato di una trama di relazioni non limita in maniera fatalistica l'*iter* di accrescimento del soggetto. Se così fosse, la persona sarebbe vittima di un ingovernabile e inevitabile determinismo comportamentale, che non permetterebbe di spiegare il successo della crescita pur in presenza di carenze dello spazio circostante e disturbi dell'assetto relazionale. Il professionista dell'educazione è tenuto ad avere ben presen-

ti tali motivi, che permettono di delineare con maggiore forza la sua azione in termini di mediazione educativa.

Per dilucidare l'affermazione, richiamo l'assunto pedagogico secondo il quale l'uomo non è foggato dall'ambiente; non è il semplice risultato del condizionamento ambientale. All'opposto, è dotato di risorse, potenzialità, prerequisiti per mezzo dei quali, a mano a mano che egli rafforza il proprio livello di autonomia, si volge ad intrecciare con l'ambiente circostanze un rapporto di creativa interdipendenza. Tutto ciò in stretta consonanza con il principio pedagogico che collega il cammino di maturazione a fattori e motivazioni intrinseci alla persona, non già ad esclusivi influssi ambientali (Baldacci, 2012, pp. 90-93). Tali fattori e motivazioni intrinseci, conformemente all'età attraversata dal soggetto, esigono di essere avvalorati, arricchiti, incanalati dall'adulto di riferimento. Costui, nel mentre sostiene le risorse del soggetto, ha il compito di svolgere un'attenta opera di mediazione educativa, in modo da adeguare le sollecitazioni esterne al grado di sopportabilità del soggetto in via di accrescimento.

Il professionista dell'educazione è chiamato ad assumere consapevolezza che la persona a lui affidata, sin dai primi momenti di vita e in forza delle fragilità manifestate, abbisogna di essere accompagnata e guidata nello stabilire rapporti con il mondo circostante. L'attività di conoscenza, esplorazione, apprendimento va graduata e filtrata. In caso contrario, le stimolazioni esterne possono avere il sopravvento e risultare eccessive rispetto alle capacità di tollerabilità del soggetto educando, suscitando ed alimentando in lui stati di acuta sofferenza. In tali circostanze, mancando l'azione dell'educatore e la possibilità di riferirsi a lui, il soggetto tende a reagire secondo le regole comportamentali già apprese o sulla base di spinte momentanee.

Quando invece la problematicità del contesto ambiente è mediata dall'intervento adulto, il rapporto d'interdipendenza impiega modalità differenti. Emerge qui il tema dell'*intervento educativo come intenzionale azione di mediazione* tra soggetto in crescita e mondo dell'esperienza. Con esso, la connaturata spinta alla relazione del soggetto è orientata verso forme sempre nuove di comunicazione con il mondo. L'azione educativa, svolgendosi sotto il segno dell'assidua attenzione al potenziale bio-fisio-psichico dell'educando, preserva quest'ultimo da eccessivi turbamenti e lo stato d'interdipendenza tra minore e contesto esperienziale si svela sotto forma di processo dinamico in cui l'adulto, se le circostanze lo richiedono, neutralizza o quanto meno attutisce gli influssi negativi mossi dalla componente interattiva.

L'azione dell'adulto mediatore, come si può ben comprendere, risulta tanto più efficace quanto più riesce ad avvalorare *l'essere situato del sog-*

getto in un preciso contesto esperienziale, per ricavare da questo sollecitazioni, indicazioni, interrogativi conoscitivi. La mediazione educativa dell'adulto spicca come elemento indispensabile affinché il rapporto Io-Mondo dell'esperienza sia mantenuto entro livelli di "sopportabilità" soggettiva. Trova ragione d'essere, in siffatto contesto, la riflessione di J. Bruner quando, interrogandosi circa i presupposti che guidano i comportamenti intersoggettivi, osserva che con molta probabilità essi vanno ricercati non semplicemente in fattori biologici ma altresì nel tipo di partecipazione del soggetto al contesto culturale di appartenenza (Bruner, 1999, p. 119).

Dalla suddetta argomentazione scaturiscono proficue suggestioni idonee a far auspicare che i professionisti dell'educazione affinino soprattutto le loro competenze comunicative. Lo stile comunicativo dell'educatore, infatti, esemplificando un certo tipo di andamento dei legami interpersonali e di accostamento al mondo esperienziale, sospinge i soggetti in via di accrescimento a impadronirsi di schemi di condotta adeguati.

Le riflessioni fin qui condotte sulle professioni educative aiutano a capire il compito non facile che oggi giorno le Facoltà di Scienze della Formazione sono chiamate a svolgere. Ai percorsi formativi da esse proposti si richiede un'inversione di tendenza, tale per cui lo studente possa assumere, anziché la posizione di mero recettore di indicazioni formalmente elaborate ed enunciate dal corpo docente, una posizione attiva, di co-costruttore di conoscenze e modalità professionali. Lungo questa via, il percorso formativo universitario ha da offrire allo studente dispositivi adeguati per entrare in rapporto con la realtà educativa. Modalità di conduzione della comunicazione educativa, strumenti di osservazione e di rilevazione dei dati esperienziali, metodi di classificazione delle informazioni raccolte, criteri interpretativi della realtà esaminata, modelli di progettazione e di valutazione dei percorsi educativi: tutto questo ed altro ancora devono diventare proposta formativa comune a tutte le Facoltà di Scienze della Formazione dislocate sul territorio nazionale. Così facendo, si può realmente mirare ad irrobustire l'identità operativa dei professionisti dell'educazione.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bobbio A. (2015). Acceptance, education, comprehension. A psycho-pedagogical perspective. In T. Grange, J.-H. Pourtois, A. Bobbio, G. Nuti, *L'accueil des mineurs en difficulté*. Louvain-la-Neuve: EME Éditions.
- Bruner J. (1999). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Iori V., Rampazi M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Mozzanica C.M. (2005). *Pedagogia della/e fragilità*. Brescia: La Scuola.
- Orefice P., Corbi E. (a cura di) (2017). *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: ETS.
- Pati L. (1996). *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*. Brescia: La Scuola (2° edizione riveduta. La 1° edizione è del 1990).
- Pati L. (a cura di) (2012). *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2014). La mediazione educativa per la composizione pedagogica tra realismo e costruttivismo. In E. Corbi, P. Perillo (a cura di), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rocheblave Spenlé A.M. (1975). Voce "Ruolo". In W. Arnold, H. J. Eysenck, R. Meili (a cura di), *Dizionario di Psicologia*. Milano: Paoline.
- Ulivieri S. (a cura di) (2003). *L'educazione e i marginali*. Firenze: La Nuova Italia.

Dello Stato (e) dell'arte di educare

On education: between policies and the art of educating

Pietro Lucisano

Ordinario di Pedagogia Sperimentale / La Sapienza Università di Roma

abstract

This paper tries to examine some of the contradictions that the current system of school governance, which remains very centralistic, places the educational work in universities and even in schools. In particular it challenges the government system based on the continuous production of guide lines and controls procedures addresses and on the assumption of goals without any attention to the conditions in which they must be attained and to the means to reach them. This government strategy is managed through a top-down control that contrasts with the idea of autonomy and is limited to judging output without any input rating.

Keywords: *autonomy, evaluation, context*

In questo lavoro si cerca di esaminare alcune delle contraddizioni che l'attuale sistema di governo del sistema scolastico, che rimane molto centralistico, pone al lavoro educativo nelle università e anche nelle scuole. In particolare si mette in discussione il sistema di governo basato sulla continua produzione di indirizzi astratti e procedure di controllo e sulla assunzione di fini senza alcuna attenzione alle condizioni in cui devono essere raggiunti ed ai mezzi necessari per raggiungerli. Questa strategia di governo è poi gestita attraverso un controllo dall'alto degli esiti che contrasta con l'idea di autonomia e che si limita a giudicare gli output senza alcuna valutazione degli input.

Parole chiave: autonomia, valutazione, contesto

Dello Stato (e) dell'arte di educare

1. Educazione e fiducia

Viviamo un momento storico di grande confusione. La confusione riguarda in particolare l'assenza di strategie per affrontare una situazione economica nella quale l'accumulazione di risorse non dà luogo ad un benessere diffuso, ma ad una concentrazione di esse nelle mani di pochi e ad uno stato di povertà e precarietà per la maggioranza ed in particolare per i giovani. L'assenza di prospettive genera una situazione di forte anomia che si manifesta come rottura del patto di fiducia tra i cittadini, in particolare le giovani generazioni, e le Istituzioni. Questo contesto rende il lavoro educativo e il compito di istruire assai più complesso di quanto non fosse in passato.

Dalla nostra indagine sui valori dei giovani questo problema della fiducia emerge con particolare chiarezza (Lucisano, Du Merac, 2015, 2016). Il campione di ragazzi intervistato, costituito da giovani in uscita dalla scuola secondaria superiore, dichiara di fidarsi del governo solo per il 4,1%, di un partito politico solo per il 6,9%, della televisione solo per il 14,1%, della Chiesa solo al 22,9%. Per contro, la fiducia sembra risiedere soprattutto nelle famiglie ed i genitori diventano il principale modello di riferimento dei ragazzi. Il problema educativo è far sì che i giovani tornino a riporre fiducia nelle istituzioni, fiducia senza la quale gli interventi di educazione e di formazione risultano delegittimati in partenza. In particolare risulta molto bassa la fiducia nella possibilità di trovare lavoro che presenta una media di 2,25 su una scala a cinque, con un significativo calo del valore nelle città tra 50.000 e 100.000 abitanti dove si attesta su una media 2,00.

La fiducia appare al primo punto tra le emergenze educative che la SIRD ha indicato nel suo *Manifesto per la ricerca educativa e l'innovazione didattica*¹.

1 La prima emergenza educativa è relativa al fatto che l'educazione richiede fiducia: fiducia

È ovviamente limitativo immaginare che possa esistere una soluzione “interna” alle Istituzioni educative. La precarietà del quadro politico complessivo rende infatti estremamente difficile ragionare in termini strategici. Ciò che viene messo in questione è infatti il senso e il ruolo delle stesse istituzioni educative esposte a una costante delegittimazione da parte delle autorità e dei mass media e ad un continuo di stimoli, spesso contraddittori, in cui a dichiarazioni di principio e a richieste di impegno seguono con regolarità tagli di risorse e assenza di ascolto e di dialogo.

Poiché la possibilità di motivare i giovani risiede principalmente nella possibilità di presentare loro prospettive credibili di una vita felice, un aspetto determinante riguarda le tematiche della transizione al lavoro. L'indagine che abbiamo realizzato monitorando i contratti di lavoro subordinato e parasubordinato dei laureati della Sapienza offre un panorama decisamente desolante della domanda di lavoro rivolta ai laureati, caratterizzata da bassi livelli qualitativi, da una sconcertante precarietà, da poca o nulla valorizzazione di quanto maturato durante i percorsi di studio universitari. Di questa condizione i giovani sono consapevoli e questa consapevolezza è presente, sia pure in forme diverse, negli stessi docenti che dunque hanno difficoltà nel proporre in modo credibile percorsi di impegno (Lucisano et al., 2016, 2017).

La percezione che l'unica reale preoccupazione delle istituzioni sia quella di trovare il modo di ridurre i costi del nostro sistema formativo è molto forte. Risuona nei dibattiti sulla riduzione della durata della scuola secondaria superiore, nei ragionamenti sul finanziamento delle università e della scuola. A questa situazione di difficoltà i decisori rispondono intensificando gli strumenti di controllo, moltiplicando gli obiettivi e gli adempimenti senza tuttavia provvedere a dotare le istituzioni formative dei mezzi necessari per realizzare quanto richiesto, escludendo ogni valutazione delle politiche formative dei governi. Così la condizione di chi lavora in questo settore è

nei bambini e nei giovani, fiducia negli operatori e negli insegnanti, fiducia nella ricerca e ancora fiducia nelle istituzioni che governano e nel funzionamento corretto del sistema sociale e economico del paese. Questa fiducia oggi appare incrinata, e il danno che questa situazione costituisce condiziona negativamente ogni azione educativa. Il tentativo di sostituire a un patto di fiducia meccanismi di controllo, premi e punizioni, è sempre risultato inefficace. Il danno di un modello economico e sociale incapace di dare speranza e prospettive lede la motivazione. Una comunità educativa può crescere solo con una forte motivazione capace di integrare, aiutare, costruire una rete e valorizzare ciascuno secondo le sue capacità, sia esso bambino, giovane, insegnante o ricercatore. Fiducia vuol dire ascolto, non c'è formazione e ricerca educativa senza un attento ascolto degli insegnanti e degli allievi, delle famiglie e delle comunità sociali. Manifesto SIRD (2014).

costantemente segnata da un senso di difficoltà e di inadeguatezza. Si ha la sensazione di essere di fronte ad un compito per il quale il solo aumento dell'impegno individuale è destinato al fallimento. Del resto tutti gli impegni assunti anche in sede europea rispetto all'incremento di risorse, alla riduzione della dispersione, alla preparazione dei docenti non sono stati rispettati. Così il controllo avviene nella forma di verifica e giudizio sull'operato delle istituzioni e dei singoli docenti, controllo e giudizio che spesso vengono espressi in termini di misurazione dei prodotti senza alcuna considerazione sugli elementi di contesto che ne determinano la realizzazione (Zanazzi, 2014). Ad esempio si valuta la produzione scientifica di un ricercatore senza tenere conto delle risorse che ha avuto per fare ricerca o l'efficacia di una scuola senza tenere conto del turn over degli insegnanti, che ovviamente non è nelle disponibilità della scuola e del suo dirigente. Queste procedure poi finiscono per avvalersi soprattutto di strumenti di misura quantitativi poco validi e poco affidabili. La mancanza di riflessione e di ricerca pedagogica segna poi in modo marcato questa stagione politica al pari della mancanza di dialogo con le forze sociali.

I decisori ministeriali appaiono rinchiusi in una sorta di Olimpo pedagogico, così distante dal mondo reale da rendere possibile qualsiasi intervento celeste, del quale stupirsi poi della scarsa efficacia, eventualmente attribuendone la responsabilità ai mortali che non ne hanno colto per intero la portata innovativa².

Un esempio evidente è la decisione di attribuire una quota del fondo di funzionamento ordinario alle università sulla base del computo degli studenti in regola senza tenere conto delle mutate condizioni di contesto sociale. Ad esempio non tenendo conto del rilievo che sta assumendo nella situazione attuale la figura dello studente lavoratore. Il monitoraggio dei laureati Sapienza tra il 2008 e il 2016 ha messo in luce come il fenomeno degli studenti che attivano contratti di lavoro subordinato o parasubordinato durante il percorso di studi è di consistenza notevole si tratta di

2 Trovo di grande efficacia l'espressione di Makarenko di Olimpo pedagogico riferita ai funzionari ministeriali, impigriti dall'attività amministrativa e privi di un rapporto reale con la realtà dei problemi educativi. "Invece nelle regioni celesti e nelle loro immediate vicinanze, sulle cime dell'«Olimpo» pedagogico, qualsiasi tecnica pedagogica nel campo dell'educazione sociale veniva considerata un'eresia; e, nel campo dell'educazione, lì si divertivano e giocavano come dei, cioè senza sorveglianza, senza responsabilità e senza ragioni pratiche, giocavano nel complesso" (http://www.archividifamiglia-sapienza.beniculturali.it/Public/FILE_CONTENT/Makarenko_POEMA_PEDAGOGICO_17012013162721.pdf, p. 485). Di questa citazione vorrei sottolineare il fatto che gli Olimpici sono privi di responsabilità e valutazione.

37.967 sui 175.988 laureati, pari al 22% del totale³. Trattandosi dei soli laureati con contratto di lavoro subordinato o parasubordinato il dato riportato sottostima il fenomeno che comprende anche il lavoro autonomo e il lavoro nero. Questi laureati impiegano in media un anno in più per raggiungere la laurea e probabilmente richiedono alle università un impegno assai più rilevante. Non a caso è intervenuta la Corte costituzionale (Corte cost. 104/2017) per chiarire che “nelle determinazioni relative ai costi standard, i profili squisitamente tecnici – indubbiamente consistenti, delicati e mutevoli – sono frammisti ad altri, di natura politica: esulano dall’ambito meramente tecnico, ad esempio, le decisioni in merito al ritmo della transizione dal criterio della spesa storica a quello dei costi standard; o quelle relative all’identificazione e al peso delle differenze tra i «contesti economici, territoriali e infrastrutturali» in cui operano le varie università”. Ovviamente le università per combattere il fenomeno dei ritardi hanno in larga maggioranza deliberato aumenti di tasse per gli studenti in ritardo. Il meccanismo studiato per calcolare la regolarità dei percorsi di studio poi non tiene conto del part time, in realtà introdotto poco e male e quindi anche poco utilizzato dagli studenti, che invece poteva essere una risposta seria al fenomeno emergente di molti studenti che lavorano per aiutare la famiglia e/o pagarsi gli studi.

2. Le dimensioni dell’assenza della prospettiva pedagogica

In questo panorama pesa in modo rilevante l’assenza della prospettiva pedagogica. Per prospettiva pedagogica qui intendo due diverse dimensioni: la prima di tipo generale e politico, relativa ad una chiarezza sulla funzione formativa e sociale dei processi di insegnamento⁴, la seconda relativa ad una riflessione sulla efficacia dei percorsi formativi in termini di acquisizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti o come va di moda dire di competenze. Negli ultimi anni quello che era stato in qualche modo un rapporto organico tra il MIUR ed i pedagogisti è andato via via attenuandosi, sia per il ruolo sempre minore degli organi consultivi, sia per l’intervento sempre maggiore di esperti provenienti da altre discipline, fisici, bancari, economisti, statistici che ovviamente hanno privilegiato una at-

3 Si tratta di dati ancora non pubblicati relativi al monitoraggio dei laureati Sapienza 2008-2016.

4 Per un approfondimento di questa dimensione si vedano le riflessioni di Baldacci, Brocca, Frabboni e Salatin sulla buona scuola (2016).

tenzione manageriale e tecnologica confondendo la gestione di una istituzione con la direzione di una azienda. Forse ancora per una diminuita capacità da parte nostra di intervenire in modo deciso su tematiche di grande rilievo sulle quali disponiamo di evidenze scientifiche.

L'assenza di un dialogo sul merito dei problemi ha visto inoltre in questi anni crescere le richieste di impegno nei settori pedagogici. All'area pedagogica sono stati attribuiti compiti aggiuntivi per la formazione dei docenti, sia pure nelle forme spot che sono state improvvisate dopo la chiusura delle SSIS, ed ora con l'attuazione dei decreti delegati ulteriori impegni sia per i crediti da maturare durante il percorso delle lauree magistrali sia durante l'anno di tirocinio successivo all'entrata in servizio. Tutto questo senza alcun intervento rilevabile per un adeguamento degli organici. Forse questa difficoltà ad esprimere con chiarezza i nostri punti di vista è determinata anche dalla sordità e dall'assenza di un interlocutore politico. Nella fase di discussione dei decreti delegati per la legge sulla buona scuola avevamo in sede di commissione espresso con chiarezza il parere favorevole all'ipotesi, peraltro annunciata dal governo, di non mantenere i voti nella scuola primaria nella forma attuale, così come avevamo indicato come poco sensata la pretesa che si acceda all'esame di stato con la sufficienza in tutte le discipline. Avevamo espresso con minore chiarezza i dubbi, in assenza di una strategia complessiva, sui crediti per l'insegnamento da sostenere nel corso delle lauree magistrali. Le scelte sono state diverse. L'esito di anni di queste delusioni ha portato i pedagogisti a ritirarsi dal contribuire al quadro complessivo nazionale e ad occuparsi prevalentemente di problemi di gestione delle proprie attività didattiche e di ricerca. Anche se è sempre più evidente che queste non possono essere ben condotte in assenza di un quadro normativo e di una assegnazione di strumenti adeguata.

3. Dipartimenti e difficoltà di gestione della didattica

Le difficoltà di costruire nelle università una reale attenzione pedagogica non sono nuove in un Paese che rimane intriso della peggiore interpretazione del modello gentiliano in cui la centralità del processo educativo era nella trasmissione di contenuti disciplinari e la sola competenza richiesta al docente era la competenza relativa al suo settore di studio. Ne è testimonianza evidente il fatto che l'ANVUR abbia fino ad ora sostanzialmente trascurato la valutazione della didattica che nella sostanza è scomparsa anche dai procedimenti concorsuali.

Gli stessi modelli organizzativi che sono andati via via delineandosi hanno poi accentuato le problematiche accennate.

È difficile tracciare un quadro di una situazione in costante evoluzione e che si è andata sviluppando in modi diversi nel territorio, a seguito di una ondata irrefrenabile di interventi da parte del MIUR che hanno riorganizzato la didattica e la gestione delle università sulla base di un modello centralistico che, in modo antipedagogico, ha concepito l'autonomia come la facoltà di aderire a norme cogenti. Norme rese a volte ancora più cogenti da un modello applicativo piegato alle esigenze dei sistemi informativi.

Con la Legge Gelmini, i Dipartimenti sono stati sottoposti, e ancora oggi sono sottoposti, a processi continui di accorpamento e, con la soppressione delle Facoltà, ai Dipartimenti è stata assegnata la responsabilità della didattica. L'accorpamento dei Dipartimenti è stato realizzato in modo diverso nelle grandi università e nelle realtà di dimensioni minori. Alla Sapienza il criterio di accorpamento è stato quello di realizzare monoculture disciplinari, criterio che ha una sua ragione per quanto attiene la ricerca e che è assai meno funzionale alle esigenze didattiche. Se si tiene inoltre conto che i criteri di valutazione dei Dipartimenti e dei singoli ricercatori e docenti è quasi interamente basato sulla ricerca e che tra i Dipartimenti si è andata sviluppando una concorrenza accentuata dalla esiguità delle risorse disponibili, ci si rende facilmente conto dell'impatto di queste scelte organizzative sulla didattica e, in particolare, sulla didattica di quei corsi che per natura richiedono un impianto multidisciplinare e uno stile di lavoro interdisciplinare.

Il corso di laurea in Scienze della formazione primaria rientra in questa fattispecie. Si tratta di un corso, infatti, che richiede competenze didattiche estremamente diversificate che vanno attinte in diversi dipartimenti. In Sapienza, dove comunque sono state mantenute le Facoltà, il Corso di laurea di Scienze della formazione primaria, che è al suo primo anno di vita, fa riferimento a tre grandi Facoltà: Medicina e Psicologia, Lettere e Filosofia e Scienze Matematiche, fisiche e naturali e ad almeno 10 diversi Dipartimenti. Il reperimento dei docenti è estremamente impegnativo poiché, tranne le eccezioni meritevoli che hanno il ruolo di segnalare la regola, ciascun Dipartimento ritiene prioritari i suoi corsi di laurea in genere strettamente disciplinari e rende disponibili di volta in volta i docenti residui. Nei Corsi di laurea di Scienze dell'educazione e della formazione abbiamo in questo un'esperienza pluriennale. Se un Dipartimento giuridico o economico pensa che sia più utile recuperare un docente assegnato ad un Corso di laurea esterno, procede provocando un turn over di docenti che nulla ha da invidiare a quanto avviene nella scuola secondaria. Il turn over dei docenti non consente a volte neanche di rendersi conto dei necessari adattamenti. Il fenomeno è ovviamente particolarmente dannoso

dal punto di vista didattico poiché l'insegnamento nei corsi finalizzati all'educazione e alla didattica non può essere la riproduzione dei corsi svolti in ambiti strettamente disciplinari e richiede dunque ai docenti una fase di ambientamento di preparazione specifica, di lavoro aggiuntivo. Insegnare fisica ai maestri o agli educatori non è la stessa cosa di tenere il corso di fisica a fisica.

Il Corso di laurea, che dovrebbe essere la struttura di gestione della didattica, non ha un ruolo specifico nei Dipartimenti, né la tematica della didattica ha assunto in questi anni un ruolo rilevante nella loro se non per la assegnazione dei carichi didattici e la verifica delle pratiche valutative che, tuttavia, per ora hanno avuto solo un ruolo di adempimenti burocratici.

Negli accorpamenti dei Dipartimenti il numero irrisorio dei docenti di area pedagogica ha fatto sì che in Italia ad oggi siano attivi due soli Dipartimenti a prevalenza pedagogica e che nella maggior parte dei Dipartimenti italiani la pedagogia sia prevalentemente minoritaria con una conseguente mortificazione nella assegnazione delle risorse di personale e delle risorse per la ricerca attribuite in modo scientifico a colpi di maggioranza.

L'area pedagogica è dunque particolarmente esposta ad un deterioramento dovuto a condizioni che non favoriscono la ricerca e che penalizzano la didattica (carichi didattici eccessivi, mancanza di risorse umane, scarsi finanziamenti). Queste condizioni sono poi condivise dai colleghi che potrebbero impegnarsi nella ricerca di didattica disciplinare che è poco proficua per la carriera, basata su valutazioni di altro tipo e per nulla o quasi finanziata dagli Atenei e dal MIUR. Il MIUR inoltre ha ormai deciso di affidare la ricerca sulla scuola, non agli Atenei ma a questa o quella Fondazione, forse perché si tratta di ricerche i cui risultati debbono coincidere con le visioni dei decisori e in questo le ondatazioni appaiono assai più flessibili.

Poiché stiamo riflettendo su disposizioni organizzative piovute dall'alto e alle quali siamo costantemente tenuti ad adeguarci, nonostante mutino con cadenza annuale, è difficile formulare giudizi compiuti. Per una valutazione adeguata sarebbe necessario comprendere appieno le ragioni e gli obiettivi dei cambiamenti, stimare le risorse assegnate per raggiungere gli obiettivi e valutare gli obiettivi raggiunti tenendo in debita considerazione il fatto che i cambiamenti, per essere efficaci, richiedono un tempo di apprendimento. Possiamo dunque solo esprimere alcune perplessità sul ruolo dei Dipartimenti nel governo della didattica. Certamente nella maggior parte dei casi i Dipartimenti non avevano personale preparato ad affrontare le tematiche relative alla didattica e il personale delle Facoltà che aveva esperienza non è stato sufficiente a trasferire queste competenze ai colleghi. Sarebbe stata necessaria una più accurata preparazione del passaggio. Le competenze necessarie per seguire i Corsi di laurea sono com-

plesse e, almeno nella mia esperienza, i Corsi di laurea rimangono sostanzialmente orfani di assistenza amministrativa mentre crescono gli adempimenti richiesti. Ridurre la dispersione, gestire le piattaforme web, curare gli orari, seguire i tirocini, occuparsi del placement sono tutte attività che richiedono personale qualificato e che non possono certamente gravare solo sui docenti.

Meriterebbe inoltre riflettere sul fatto che la mutazione strutturale del sistema universitario avvenuta negli ultimi anni nel nostro Paese per il combinato disposto dell'incremento della popolazione studentesca, del decremento della docenza e dell'irrigidimento dei percorsi formativi non ha visto adeguate soluzioni amministrativo gestionali. Probabilmente perché i decisori vivono, come diceva Makaremko, nell'Olimpo pedagogico e, dunque, non si rendono conto dei problemi reali che si incontrano quando, nonostante tutto, si cerca di realizzare una attività didattica di qualità. Nell'università che ho frequentato la docenza era prevalentemente assegnata ai professori ordinari, i quali disponevano di uno stuolo di giovani e meno giovani assistenti che li supportavano con attività seminariali e di laboratorio. Normalmente questi assistenti seguivano le lezioni del docente e dunque affrontavano in questo modo una sorta di tirocinio preliminare allo svolgimento dell'attività didattica. Allo stesso modo imparavano ad esaminare facendo appunto gli assistenti agli esami. Dunque non c'era bisogno di preparare i giovani alla didattica: la preparazione faceva parte del loro cursus universitario.

Se, ad esempio, un docente si assentava c'era uno stuolo di potenziali sostituti, non c'era dunque bisogno di prevedere procedure per le supplenze come invece era uso nelle scuole secondarie. Ora anche il più giovane ricercatore ha notevoli carichi didattici e li riceve dal momento in cui supera il concorso o spesso da prima, e si ritrova a fare esami più o meno da solo. Se un docente si ammala non c'è possibilità di sostituirlo se non con una procedura concorsuale che quando le cose vanno bene richiede almeno 30 giorni. Ed è evidente che all'università non si tratta solo di guardare che i ragazzi non si facciano male. Un docente di psichiatria del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione ebbe un infarto a metà del corso semestrale di un esame del terzo anno indispensabile per laurearsi. Quando telefonai al Dipartimento di psichiatria per chiedere un sostituto, mi risposero che avevo bisogno di uno psichiatra. Ovviamente c'erano problemi di risorse per il bando di un posto a contratto e comunque è trascorso un tempo notevole prima di trovare una soluzione. Una volta inseriti i dati dell'offerta formativa nel sistema informatico non è possibile fare cambiamenti, né del resto avrebbe senso trasferire gli studenti di Scienze dell'educazione in un corso di psichiatria per neu-

ropsichiatri. Molti studenti hanno perso una sessione di laurea. Questo è solo un esempio di problemi organizzativi che un processo di riforma che vuole essere efficace dovrebbe prevedere per tempo anche consentendo (fiducia) all'intelligenza umana di correggere gli algoritmi. L'irrigidimento dei percorsi ovviamente aggrava queste difficoltà poiché, a differenza di quando studiavo io, quando era facile cambiare il piano di studi e sostituire un esame, ora modificare il percorso programmato è sostanzialmente impossibile.

A valle di queste suggestioni qualche linea di lavoro.

È necessario che gli interventi sul sistema formativo abbiano un respiro politico educativo tale da mettere al centro lo sviluppo della persona umana e prevedano una attenzione educativa sia nella definizione degli obiettivi sia nella costruzione dei percorsi necessari per realizzarli.

4. Necessità di un Istituto nazionale per la ricerca educativa

A questo proposito va ribadita la necessità, che ormai da circa quarant'anni i pedagogisti vanno sottolineando, di un Istituto nazionale per la ricerca educativa che consenta di sviluppare la ricerca pedagogica e la ricerca di didattica disciplinare. Nella relazione conclusiva della Commissione nazionale su Formazione e ricerca nell'area della pedagogia e delle scienze dell'educazione promossa dal ministro Ruberti si concludeva: "È indispensabile che il Paese disponga di almeno un Istituto di ricerca pedagogica a carattere nazionale e di natura pubblica"⁵. Questo Istituto dovrebbe

- 5 All'inizio degli anni Novanta, il Ministro Ruberti incaricò una commissione di oltre 40 esperti presieduta dal prof. Visalberghi di esaminare i punti di forza e di debolezza del sistema della ricerca educativa nel nostro Paese. Dal lavoro della Commissione emersero elementi di criticità e proposte. Le decisioni assunte, se si eccettua l'attivazione del corso di laurea in Scienze della formazione primaria, sono andate spesso in senso opposto a quanto auspicato: si è assistito ad una riduzione degli spazi e delle risorse destinate all'istruzione scolastica e universitaria e alla ricerca educativa. Così i problemi evidenziati in quella sede sono rimasti non affrontati per quasi 40 anni. La richiesta principale era di adeguare le dimensioni della comunità scientifica a quella degli altri Paesi europei e di dotarla degli strumenti necessari per poter operare in raccordo con le realtà educative del Paese. Dalla Commissione Ruberti emergeva con chiarezza il problema di una comunità scientifica attiva, ma numericamente ridotta nel confronto con gli altri paesi europei. In questi ultimi anni i numeri, dopo un decennio di crescita, sono andati progressivamente diminuendo fino alla possibilità di crisi di dimensioni tali da ridurre la ricerca educativa a un ruolo assolutamente marginale.

coordinare e sostenere la ricerca educativa, supportare i dottorati di ricerca, favorire una reale cultura della ricerca educativa e della valutazione. Un Istituto autonomo, governato da ricercatori e da forze sociali, perché sembra che siamo un Paese in cui della bontà del vino sembra rispondere solo l'oste. Un istituto con un budget specifico per la ricerca. La spesa in ricerca educativa del resto confrontata con le spese per la formazione e l'educazione dà la misura della reale importanza attribuita a queste tematiche nel nostro Paese e spiega perché le decisioni in merito ai problemi formativi siano troppo spesso risultato di confronti da salotto.

Se i Dipartimenti devono occuparsi di didattica dovranno disporre di personale amministrativo in numero sufficiente e con preparazione adeguata ad affrontare gli adempimenti richiesti. Questo non si realizza a costo zero.

I presidenti dei Corsi di laurea hanno troppe responsabilità e nessun potere, questo contrasta con i principi basilari del management. I Corsi di laurea dovrebbero avere un loro budget chiaro e disponibile e personale di supporto.

Le assegnazioni dei docenti ai Corsi di laurea dovrebbero avere stabilità e non mutare secondo le esigenze dei Dipartimenti.

Insegnare in un Corso di laurea interdisciplinare non dovrebbe risultare penalizzante per la carriera di chi lo fa.

Se i Corsi di laurea hanno carichi didattici elevati in risposta ad una domanda che peraltro come avviene nel caso dei corsi pedagogici ha anche una risposta occupazionale dovrebbero essere ragionevolmente dotati delle risorse necessarie.

A compiti aggiuntivi debbono corrispondere mezzi adeguati a svolgerli sia in termini di disposizioni normative sia in termini di risorse economiche.

Credo sia necessario che, a fronte delle molte richieste di impegno da parte del MIUR ai docenti dei settori pedagogici, vengano attuate politiche adeguate a consentirci di svolgere questi compiti in modo almeno decoroso. Sarebbe più opportuno altrimenti non accettare carichi ulteriori che porterebbero inesorabilmente al crollo della qualità del nostro lavoro. Impegni e non promesse, interventi strutturali e non mance. Di mance ne abbiamo avute, spesso a spese dei nostri allievi come è avvenuto nel caso del TFA (Lucisano, 2016), ma le mance corrompono. Comunque vadano le cose di fronte ai nostri studenti e all'opinione pubblica, i responsabili finiremo per essere solo noi. Rileggere il discorso di Étienne de La Boétie sulla servitù volontaria e impegnarci come singoli e come associazioni a trarne le necessarie conseguenze ed affrontare il confronto con il MIUR con la schiena dritta.

Bibliografia

- Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A. (2016). *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. Milano: Franco Angeli.
- de La Boétie E. (1576/2014). *Discorso sulla servitù volontaria*. Milano: Feltrinelli.
- Izzo U. (2017). *Incostituizionale il costo standard: si torna alla politica del finanziamento universitario?* ROARS, 12 maggio.
- Lucisano P., Magni C., De Luca A. M., Renda E., Zanazzi S. (2017). Percorsi di inserimento dei laureati nel mercato del lavoro attraverso l'uso delle "Comunicazioni obbligatorie" (CO) del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali. In L. Giovannini, I. Loiodice, P. Lucisano, A. Portera (a cura di), *Strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 7-75). Roma: Armando.
- Lucisano P., Magni C., De Luca A. M., Renda E., Zanazzi S. (2016). *Sapienza e lavoro. La domanda di lavoro e l'esperienza dei laureati*. Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano P., Rubat du Merac E. (2015). *Teen's voice. Aspirazioni, progetti, ideali dei giovani*. Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano P., Rubat du Merac E. (2016). *Teen's voice 2 Valori e miti dei giovani 2015-2016*. Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano P. (2016). La meglio gioventù. In P. Lucisano (a cura di). *I bisogni formativi dei futuri insegnanti* (pp. 13-26). Roma: Aracne.
- SIRD (2013). Editoriale Manifesto per la ricerca educativa e l'innovazione didattica. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10.
- MIUR. (1992). *Formazione e ricerca nell'area della pedagogia e delle scienze dell'educazione*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Zanazzi S. (2014). *Evaluating and financing University research*. Roma: Nuova Cultura.

La progettualità educativa.
Come svilupparla in educatori e pedagogisti

*The educative projectuality.
How to develop it in the educators and pedagogists*

Lorena Milani

Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Torino

abstract

Projectuality is a meta-competencies essential to educative practice. Educators and pedagogists are always trying to design the educative process in a plurality of contexts and in different levels. This essay focuses on how to promote projectuality and outlines a feasible model for an university didactic itinerary of transformative learning. The principles, the methodology and the suggested modules are the result of a fieldwork during which it has been experimented apath, between theory and practice, proposed to implement individual and plural projectuality with didactics focused on reflectivity, research, participation and on learning by doing.

Keywords: *projectuality, university didact, transformative learning*

La progettualità è una metacompetenza essenziale alla pratica educativa. Educatori e pedagogisti sono sempre impegnati a progettare il processo educativo in una pluralità di contesti e a differenti livelli. Questo contributo si sofferma sul “come” promuovere la progettualità e delinea un possibile modello per un itinerario didattico universitario di apprendimento trasformativo. I principi, la metodologia e i moduli proposti sono il risultato di un’esperienza sul campo durante la quale si è sperimentato un percorso, tra teoria e prassi, per implementare la progettualità dei singoli e in équipe con una didattica improntata alla riflessività, alla ricerca, alla partecipazione e al *learning by doing*.

Parole chiave: progettualità educativa, didattica universitaria, apprendimento trasformativo

La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti

1. La progettualità educativa come metacompetenza di un'equipe competente

La *progettualità* educativa costituisce una delle metacompetenze indispensabili alla pratica educativa e pedagogica, insieme all'*intenzionalità*, la *riflessività* e la *deontologicità* (Milani, 2013; Milani, Deluigi, 2010). Per metacompetenza intendiamo il risultato di uno sguardo critico sulle proprie capacità di generare e di padroneggiare le competenze, è “coscienza delle proprie competenze e capacità di gestirle (combinarle e sceglierle)” (Wit-torski, 1998, p. 58). La progettualità, quindi, non è solo capacità di orientare intenzionalmente le azioni, ma di governare ogni aspetto della pratica educativa, conservando la direzione di senso data dall'intenzionalità nell'agire quotidiano, significando e inventando le prassi e coltivando speranza pedagogica. Se l'intenzionalità è la capacità di interpretare, di leggere il *mondo-delle-cose* attribuendogli un significato, un valore, dando una direzione di senso (Bertolini, 1988) alle azioni che promuovono educabilità ed è anche la metacompetenza che dà fondamento alla responsabilità educativa, come scelta di opzioni di un'educazione che si fa proposta, la progettualità, invece, è la capacità di passare da un piano ideale a quello reale e consente di promuovere le finalità, gli obiettivi e gli intenti sperati in realtà desiderate e raggiungibili: con l'intenzionalità la responsabilità educativa è immaginazione di prospettive di compimento per l'essere umano, mentre con la progettualità è responsabilità di determinare le condizioni e le opportunità per dare compimento e possibilità di essere alla persona, ai gruppi e alle comunità nella loro concretezza. L'intenzionalità si configura come la “cornice” che proponendo una *Weltanschauung* che risponde alle tre domande essenziali, ossia la domanda antropologica, quella teleologica e quella assiologica, dispone il senso dell'esercizio della progettualità come *tensione verso...* dove non solo si coniugano idealità e realtà, ma anche *soggettività* e *oggettività*, *singolarità* e *pluralità*, *sogno* e *desiderio*. La progettualità, allora, si disegna come *visione oltre* che si distende tra *concre-*

tezza e utopia, possibilità e necessità, nella tensione tra essere, poter essere e dover essere consentita negli spazi/tempi di educabilità.

Progettualità, progettazione e progetto sono termini che si intrecciano e spesso si confondono. Se la prima è la capacità sinonimo di metacompetenza, la *progettazione* è l'azione concreta del progettare che richiede la capacità di scegliere e/o inventare i modelli di riferimento, modelli mai neutri, ma portatori di un senso che rimanda all'approccio teorico sotteso e ai modi di "ritagliare" il "reale educativo" per inscrivere in un processo (D'Angella, Orsenigo, 1999). La *progettazione* rimanda, quindi, alle azioni del progettare che rientrano nella gestione di questa competenza. Il *progetto*, infine, è il risultato dell'ideazione, ma è anche ciò che realmente si svolge, è il processo stesso messo in atto: si esce quindi, da una visione statica, dall'idea che il progetto sia ciò che scriviamo, per comprendere che è ciò che attuiamo, sperimentiamo e costruiamo costantemente. *Progettare*, quindi, è un verbo che, in ambito educativo, si declina al gerundio: progettando si genera progettualità e progetto.

2. La progettazione come atto democratico

Progettare chiede di scegliere, di selezionare, di indicare: questo processo non può che essere frutto di dialogo democratico, aperto, plurale, ma capace, poi, di concretizzarsi in una proposta educativa condivisa, segno di un'etica democratica. Sembra un'osservazione scontata: ancora oggi, però, molti educatori non prendono parte direttamente alla fase di progettazione di un'attività o di un servizio, ma si trovano ad agire in un contesto già definito altrove e da altri; questo costituisce un limite e rischia di demotivare gli educatori perché "la mancanza di partecipazione tende a produrre la mancanza di interesse e di cura da parte di coloro a cui essa è negata. Ciò che ne risulta è una mancanza corrispondente di effettiva responsabilità" (Dewey, 1954, p. 262) e, pertanto, una caduta etica della tensione intenzionale e progettuale educativa. Progettare, invece, è sempre l'esito della costruzione di un "Noi Educativo" (Milani, 2013), in cui non solo esiste l'apporto specifico dei professionisti dell'educativo, ma anche le "voci" che il progettare dialogico, inclusivo e democratico richiedono come essenziali (Deluigi, 2012; Malavasi, 2010; D'Angella, Orsenigo, 1999). L'équipe educativa costituisce il nucleo forte di una comunità democratica capace di promuovere riflessività condivisa e processi di partecipazione attiva: progettare, però, richiede la capacità di riconoscere nell'altro (soggetto in-formazione, genitore o stakeholders...) un partner, ossia un soggetto pari con il quale è possibile costruire un'intenzionalità e una proget-

tualità comuni (Traverso, 2016; Milani, 2013). Il risultato del progettare non sarà identico se l'orizzonte non sarà democratico sia per i soggetti informazione, sia per gli educatori e i partner sia, infine, per la società (Dewey, 1954, pp. 259-260). Progettare democraticamente, infatti, vuol dire “[...] far crescere la consapevolezza di quanti più possibile circa i tempi cruciali per il lavoro, non considerandoli una variabile ininfluyente o conseguente ad altre variabili, quanto una variabile fondamentale per rendere reale la partecipazione e diffusa la decisionalità” (Michellini, 2006, p. 132) e significa alimentare la responsabilità educativa, rendendo l'équipe un soggetto affidabile.

3. Educare alla progettualità

Compito della formazione universitaria è certamente quello di capacitare le persone, promuovendo metacompetenze e competenze utili al pieno esercizio della progettualità, e della professionalità nel suo complesso. Come promuovere la progettualità? Intendiamo rispondere a questa domanda proponendo la narrazione di un'esperienza sul campo condotta negli ultimi tre anni accademici (dal 2014/15 al 2016/17) nel Corso di Laurea Magistrale in *Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi* durante l'insegnamento di *Pedagogia sociale e progettazione educativa di équipe* di 72 ore. Intendiamo fornire, quindi, non solo delle possibili piste di riflessione e tracce per una proposta di didattica universitaria, ma un percorso nel quale si intrecciano teoria e prassi a partire dalla ricostruzione e dalla lettura a posteriori di una proposta implementata e sperimentata, ricercando possibili snodi teorici e modelli per la prassi educativo/didattica. Siamo consapevoli che la riproduzione di un'esperienza sul campo non coincide, ovviamente, con la realtà stessa dell'esperienza/sperimentazione in aula, ma costituisce per sua natura una riflessione e una ricostruzione, in forma di narrazione, di modello di pratica che ha però il pregio e il significato di trasformare un'esperienza in una possibile prassi, rendendola quindi praticabile da altri perché condivisa, resa fruibile, concettualizzata e costruita in un modello.

Il “*come educare*” alla progettualità è stato costruito nella circolarità teoria-prassi, tenendo conto delle emergenze significative all'interno delle lezioni costruite sempre in forma dialettica e di discussione. Nel processo messo atto, mi sono ispirata ad alcuni principi metodologici: 1) un approccio partecipato e attivo degli studenti durante la lezione; 2) un continuo e stretto collegamento tra teoria e prassi nello svolgimento dei contenuti, nella generazione di processi riflessivi, nella dinamica tra comprendere, imma-

ginare ed esperire; 3) una costante attenzione a generare strumenti di analisi e di costruzione della pratica educativa e pedagogica; 4) una finalità intrinseca a far sperimentare il lavoro di équipe per comprenderne le dinamiche anche se in forma “simulata”, “virtuale” attraverso il lavoro di gruppo cooperativo; 5) un’educazione fondata sul *learning by doing* attraverso una serie di proposte didattiche in forma di esperienza, seppur virtuale, e di sperimentazione diretta delle dinamiche del lavoro e della progettazione in équipe; 6) un’attenzione a favorire il processo di ricerca delle soluzioni e a porsi domande piuttosto che a fornire risposte rassicuranti; 7) una scrupolosa focalizzazione a sviluppare progettualità per i futuri responsabili di servizi o coordinatori di servizi o di équipe, alimentando quindi una visione ampia della progettualità e fortemente deontologica.

L’esperienza sul campo è stata condotta dal 2014/15 al 2016/17 con circa 30 studenti l’anno. Si è registrato, nel tempo, anche una costante e sempre più alta frequentazione del corso sia nei numeri sia nelle presenze. Il corso era strutturato con un’attività laboratoriale intensa.

Nell’analisi dell’esperienza sul campo possiamo sottolineare i “confini” e i “limiti” di un processo di sperimentazione didattica. I “confini” vengono definiti, da una parte, dall’obiettivo, ossia dal fatto che tale esperienza nasce all’interno dello svolgimento delle attività della cattedra di *Pedagogia sociale e progettazione educativa d’équipe* e, quindi, vincolata ai tempi, ai soggetti e alle finalità generali di un percorso didattico: nonostante ciò, crediamo che l’impianto che se ne ricava possa costituire una modello di buone prassi in ambito universitario; dall’altra, i confini risiedono nella contestualità dell’esperienza legata a “quegli studenti” e “ai discorsi”, alle “riflessioni” scaturite in quel preciso contesto e *setting* pedagogico.

I “limiti” sono insiti nella prospettiva stessa dell’esperienza: nessuna esperienza è replicabile, ma eventualmente la “traccia” o il “modello” che se ne ricavano possono suggerire piste di lavoro, nuove esperienze e nuove prassi didattiche. Un altro limite è che l’esperienza si confronta solo con se stessa e, pertanto, non può essere comparata a un’altra finché non si provi e si testi altrove il modello, nella consapevolezza che, comunque, le condizioni “sperimentali” sono differenti e le diversità non sono facilmente eliminabili.

3.1 *Il ciclo metodologico e alcuni strumenti utilizzati*

Oltre ai principi metodologici sopra espressi, abbiamo utilizzato un ciclo costituito da alcune fasi necessarie per lo sviluppo delle competenze. Nell’educare alla progettualità, la finalità era costituita dal favorire negli

studenti la produzione di una vera e propria metacompetenza. Secondo Wittorski, “la produzione di una metacompetenza è facilitata dallo sviluppo della capacità di analizzare le proprie azioni, le proprie condotte (competenze di processo) verso la gestione delle competenze” (1998, p. 58). Le azioni, però, devono anche essere riconosciute ed esplicitate prima ancora di essere attuate: in ambito educativo non è possibile, infatti, sperimentare allo “stato puro” perché la responsabilità educativa implica saper ragionare in termini scientifici e globali sull’agire educativo (Bertolini, 1988) e sulle conseguenze dei propri atti. Quindi, ogni ragionamento condotto (che è comunque frutto di un atto, un atto di pensiero!) era ogni volta uno sforzo a calarsi in situazione, a vedere le ricadute del proprio agire, a considerare le variabili, a immaginare la praticabilità, a trovare più soluzioni. Abbiamo costantemente richiamato e sfruttato le esperienze pregresse o in itinere (tirocini, esperienze di lavoro, esperienze di servizio civile in ambito educativo...) per ancorare gli aspetti teorici alla prassi educativa, facendo ricorso alla memoria biografica dei professionisti e utilizzandola in forma di strumento formativo (Wenger, 2006; Demetrio, 1992). Educare è un atto artistico (Milani, 2000) e l’educatore è un artigiano della progettazione (Traverso, 2016, pp. 41-44), perciò occorre favorire la capacità di inventare modelli di intervento e di progettazione, partendo dalle esperienze fatte dagli studenti.

Lo sfondo teorico pedagogico di riferimento per lo sviluppo degli apprendimenti è stato costruito intrecciando i contributi di Schön sulla *riflessività* (1993), quelli di Pineau sulla *formazione, autoformazione ed ecoformazione* (2000), quelli di Mezirow sull’*apprendimento trasformativo* (2003) e, infine, quelli di Wenger sul concetto di *comunità di pratica* (2006), quest’ultimo utile soprattutto per favorire la comprensione del concetto di pratica educativa e il rapporto con le competenze per gli educatori e i pedagogisti. Sul piano didattico, oltre ad aver attinto ai contributi ormai classici dell’attivismo, abbiamo fatto ricorso alla pedagogia di Freire (2002) e al *Cooperative Learning* (Comoglio, Cardoso, 2000).

Lo sviluppo del percorso formativo sull’educazione alla progettualità educativa è stato orientato da alcune fasi/azioni schematizzate nella Fig. 1.

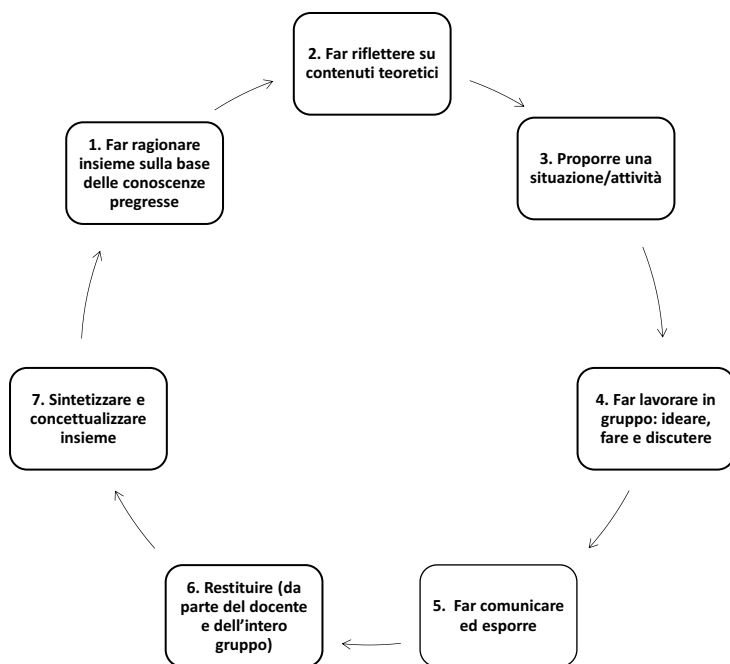


Fig. 1 - Fasi del ciclo metodologico dell'azione didattica per promuovere la progettualità educativa

3.2 I moduli didattici *della proposta formativa*

La proposta formativa si sviluppa attraverso alcuni moduli didattici costruiti *ad hoc* durante lo svolgersi delle lezioni e in stretta connessione con le esigenze formative che andavano emergendo: qui abbiamo ricostruito a grandi linee il percorso, cercando di restituirne la logica e la struttura portante. Di questi moduli indichiamo, per esigenze di sintesi, solo alcuni aspetti sviluppati: il lavoro in aula è stato molto ricco, fruttuoso, ampiamente partecipato, colmo di stimoli e riflessioni. Il percorso si è sviluppato in n. 9 moduli (vedi Fig. 2) che qui illustreremo brevemente.

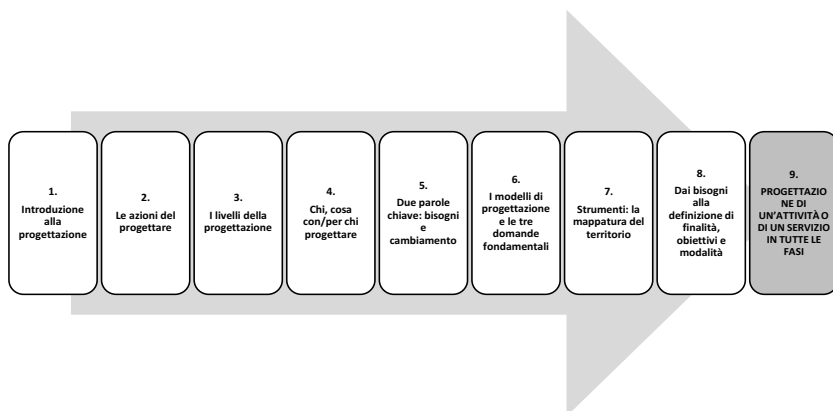


Fig. 2 - I moduli didattici per educare alla progettualità

- a) *Introduzione alla progettazione*: analisi semantico-pedagogica del concetto di “educazione” e quello di “progettazione”: si è proposto agli studenti di analizzare, in momenti differenti, entrambi i concetti attraverso l’utilizzo di un *brainstorming* finalizzato alla costruzione di una mappa mentale di gruppo scritta alla lavagna e poi fotografata e rivista e corretta dopo alcune riflessioni a partire da alcune domande-stimolo poste dalla docente. Questa attività aveva due scopi principali: 1) costruire un linguaggio pedagogico comune e verificarne la “tenuta scientifica” e 2) eliminare le connessioni non corrette e nello stesso tempo ampliare ulteriormente la mappa aggiungendo concetti educativi/pedagogici indispensabili. Parallelamente, si sono annotate nel dettaglio le riflessioni e alcune domande che potevano trovare sviluppo successivamente (es. Perché progettare? Cosa, quando e come progettare? Esiste un modello di progettazione?).
- b) *Le azioni del progettare*: questa fase serviva a identificare le azioni comprese nel progettare. Il lavoro è stato condotto parallelamente alla lettura e alle suggestioni fornite anche da alcuni testi e all’utilizzo di una discussione di gruppo attraverso la quale sono state identificate le azioni connesse al progettare. Nel gruppo dell’anno accademico 2016-17, ad esempio, sono state individuate le seguenti azioni che sono state poi analizzate puntualmente: ideare, scegliere, abbandonare, ordinare, stabilire le priorità, calendarizzare, verificare, ma anche negoziare, dialogare, organizzare, cooperare, coordinare/rsi. Il gruppo è stato sollecitato a riflettere sulla progettazione come atto continuo che riguarda

tutta la fase non solo ideativa, ma anche di realizzazione del progetto: quest'ultima è una vera e propria riprogettazione determinata dall'eco-riflessione dell'équipe sul processo e sul contesto. Il progetto, infatti, è per sua natura contestuale, flessibile e verificabile: questo comporta una continua revisione.

- c) *Livelli di progettazione*: avendo verificato, durante lo svolgimento del modulo A, che gli studenti avevano in mente solo una tipologia di progettazione, quella sul caso, sono stati illustrati i differenti livelli (caso, gruppi, organizzazioni piccole/medie, rete territorio o coordinamento di servizi, Piani di zona – livello politico) e abbiamo utilizzato la metodologia dello studio di caso analizzando e comparando differenti progetti educativi per i differenti livelli. Questo ha restituito una visione più complessa della progettazione e il collegamento tra il livello micro e macro, necessario a evitare che i progetti educativi siano eccessivamente decontestualizzati rispetto a letture sociali e storiche.
- d) *Chi, cosa, con/per chi progettare*: in questa fase abbiamo analizzato le domande che sottostanno alla progettazione educativa pensata come esito di un processo euristico generante “azione pensata” (Dewey, 1961, p. 77). Abbiamo utilizzato lo schema n. 5.8 (Milani, 2013, p. 150) che mette in luce come l'azione educativa sia determinata, a monte, dal rispondere ad alcune domande: cosa, perché, quando, come, dove, chi, per chi/con chi e sulle emergenze e urgenze. Ognuna di queste domande è fondamentale: ci siamo soffermati più a lungo sul “chi” e sul “per chi/con chi” in quanto spesso le risposte risultano scontate. È determinante, invece, definire il “chi” perché significa dire *quale tipo di educatori si vuole essere* in un preciso contesto, qual è il senso della professionalità educativa, e la risposta, quindi, non è indifferente. Allo stesso tempo definire il “per chi/con chi” apre a diversi modi di concepire i soggetti ai quali il servizio si rivolge: significa chiedersi come li “pensiamo”, come interpretiamo i loro bisogni, le loro esperienze, i loro desideri, ma soprattutto, qual ruolo affidiamo loro. “Con chi” progettare significa pensare i soggetti come attori del proprio cambiamento, come protagonisti attivi anche in fase progettuale e non solo in fase di fruizione della proposta educativa. Gli studenti sono stati invitati a immaginare, su determinati contesti suggeriti, possibili coinvolgimenti e azioni congiunte con i soggetti a seconda dell'età, della tipologia di servizio, del contesto territoriale ecc. Si è cercato, quindi, di destrutturare una visione omologata e standardizzata dei soggetti in-formazione, ma anche dell'educatore e dell'équipe in modo che fosse chiara l'importanza che il “pensiero” costruisce in qualche modo la realtà e la interpreta e che questa azione ha un risvolto deontologico fondamentale.

- e) *Due parole chiave: bisogni e cambiamento*: la progettazione educativa non può essere pensata se non tenendo conto dei bisogni educativi e dell'idea di cambiamento che governa il processo. Per l'analisi dei *bisogni* educativi abbiamo optato per la proposta di una sorta di simulazione: sono stati dati alcuni contesti educativi differenti per età dei soggetti, tipologia, contesto territoriale, *mission...* e si è chiesto di immaginare quali potessero essere i bisogni. Interessante è stato il lavoro dei quattro gruppi dal quale sono emerse quattro interpretazioni differenti del concetto di bisogno: 1) i bisogni formativi/professionali degli educatori coinvolti; 2) i bisogni del territorio; 3) i bisogni dei soggetti cui si rivolge il servizio; 4) i bisogni degli stakeholder (genitori, altri soggetti...). In questa analisi si è compreso, quindi, che parlare di bisogni significa considerare diverse sfaccettature del problema e che un buon progetto dovrebbe considerare complessivamente tutti questi bisogni. Per il termine *cambiamento*, dopo una prima discussione libera, abbiamo analizzato le metafore del cambiamento proposte da D'Angella e Orsenigo (1999), invitando gli studenti a confrontarsi con una visione multifaccettata e a considerare le possibili direzioni del cambiamento, vagliando anche i cambiamenti che agiscono sul singolo, sul gruppo e sulle organizzazioni in maniera non "programmata".
- f) *I modelli di progettazione e le tre domande fondamentali*: nel favorire la riflessività nella circolarità teoria-prassi, abbiamo proposto un modulo didattico incentrato sulla connessione tra intenzionalità e progettualità, spingendo gli studenti a comprendere il significato della progettualità come segno di una proposta educativa ancorata alla risposta a tre domande fondamentali: la domanda antropologica, quella teleologica e quella axiologica. Dopo aver illustrato i concetti, anche con alcuni esempi, per aiutare gli studenti nel ragionamento, abbiamo proposto un lavoro di gruppo, suggerendo di individuare un'attività da proporre a un gruppo di adolescenti di un centro aggregativo e di immaginare lo sfondo, la "cornice di senso", rispondendo alle tre succitate domande. Questo esercizio è risultato sempre piuttosto complesso in tutti e tre gli anni accademici: in alcuni casi ho suggerito di ragionare al contrario stabilendo gli obiettivi, la metodologia e il tipo di attività e ricostruendo a posteriori il senso. È importante che i futuri educatori/pedagogisti comprendano che la prassi è sempre un "[...] agire sensato (Lhotellier, 1995, p. 237). In effetti la prassi è "[...] un'attività pratica umana resa significativa, socialmente organizzata e storicamente spiegata. Questa pratica sociale storica coscientizzata è contemporaneamente istituyente e innovatrice. Essa si sviluppa in rapporto euristico, ermeneutico, critico e creativo dell'agire nell'agire" (ivi, p. 236). La prassi viene costan-

temente reinterpretata e riscritta verso la tensione alla perfeibilità. Accanto a questa riflessione abbiamo proposto l'analisi e il confronto con alcuni *modelli di progettazione* in modo da individuare le implicite interpretazioni delle tre domande all'interno dei modelli stessi (Milani, 2017, pp. 113-120; Traverso, 2016; D'Angella, Orsenigo, 1999; Boselli, 1991) e abbiamo proposto una classificazione. Gli studenti sono spesso alla ricerca di "un modello": occorre far comprendere che non esiste un unico modello valido, ma vi è una pluralità di modelli secondo diverse teorie e approcci. La finalità implicita in questo modulo era quella di far capire sempre la connessione teoria-prassi e la necessità di confrontarsi con le teorie pedagogiche che danno forma ai modelli di progettazione, comprendendo che, comunque, occorre inventarsi il proprio modello in relazione a un processo dialogico e democratico attuato dall'équipe e dai molteplici soggetti coinvolti.

- g) *Strumenti: la mappatura del territorio*: la mappatura del territorio non è certamente l'unico strumento per la progettazione, ma spesso è quello più sconosciuto agli educatori e ai pedagogisti. Abbiamo scelto, pertanto, di soffermarci sulla metodologia della mappatura del territorio, fornendo spiegazioni circa le finalità, le logiche e la prospettiva insita in questo mezzo per la progettazione e illustrando alcuni punti imprescindibili. Abbiamo poi avviato una discussione per affinare ulteriormente lo strumento prima di proporre agli studenti un lavoro di gruppo finalizzato a fare la mappatura di alcuni territori (paesi o quartieri), sfruttando inizialmente i dati reperibili in internet. In questo modo, ad esempio, gli studenti hanno potuto rilevare la presenza o meno di servizi in un territorio, la costituzione demografica, geografica e sociale e la presenza di agenzie educative. Con questi dati hanno potuto ipotizzare quali servizi avrebbero potuto essere utili a quel territorio. La mappatura, inoltre, può servire anche a rilevare i bisogni socio-educativi e va poi ampliata con un'indagine sul campo. Questo passaggio è fondamentale per realizzare progetti che possano essere non solo utili, ma davvero fruibili dalla cittadinanza.
- h) *Dai bisogni alla definizione di finalità, obiettivi e modalità*: grazie alla mappatura e alla rilevazione dei bisogni, attraverso un lavoro di gruppo abbiamo invitato gli studenti a ideare un servizio idoneo a quel territorio delineando finalità, obiettivi e modalità operative. Abbiamo condotto la riflessione anche sui concetti di *mission* e *vision* del servizio in modo da favorire una riflessione complessa che abbia presente anche la prospettiva di una organizzazione educativa: in questa direzione si è voluto favorire *mindfulness* (Weick, Sutcliffe, 1997) educativa nella complessità di tutto il processo.

- i) *Progettazione di un'attività o di un servizio in tutte le sue fasi*: l'ultima fase era la elaborazione completa di un progetto educativo di un'attività o di un servizio su un tema suggerito a partire dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (ONU, 1989). Lo scopo principale era quello di costruire un progetto esercitando al massimo la meta-competenza della deontologicità: progettare è un atto etico ed educatori e pedagogisti devono costantemente misurarsi con la deontologia professionale e, in particolare, con i diritti dei minori e con i principi della *Costituzione Italiana*. Abbiamo proposto, pertanto, di considerare un servizio o un'attività che mettesse al centro il principio della “non discriminazione”, invitando, quindi, gli studenti a garantirne la promozione e la difesa a ogni livello. La maggior parte dei gruppi ha preferito pensare a un'attività più che a un servizio: quest'ultima visione è davvero molto più complessa da immaginare nei tempi/spazi riservati al laboratorio, ma nella fase di restituzione si è ragionato ampiamente su un'organizzazione educativa che promuova “non discriminazione”. Durante tutto il percorso per la stesura del progetto, abbiamo rivestito il ruolo di consulente, implementando la capacità degli studenti di porsi domande appropriate a ogni fase. I progetti sono stati valutati anche ai fini della prova di esame finale del corso.

4. Riflessioni conclusive sull'esperienza sul campo

Nei tre anni in cui ho svolto questa “sperimentazione sul campo”, ho affinato sempre più il percorso sul piano teorico e prassico. Nell'ultimo anno, 2016/17, in particolare, ho voluto seguire con più attenzione i bisogni formativi emergenti, le domande, le richieste e i dubbi, ma anche lacune o le difficoltà che affioravano, senza ingabbiare il processo in moduli rigidi. Di fatto, il percorso (molto più articolato di quanto abbiamo potuto descrivere nello spazio a disposizione) è stato determinato dal seguire passo dopo passo la crescita e l'evoluzione del gruppo. L'entusiasmo e la partecipazione attiva di tutti gli studenti hanno stimolato costantemente la mia riflessione e la ricerca di strumenti, modalità e suggestioni più efficaci e creative. Durante lo svolgimento del corso abbiamo anche utilizzato, oltre ai testi di studio, spezzoni di film o video oppure interviste reperibili in internet. A ogni visione seguiva una discussione e una concettualizzazione utile ad approfondire la tematica della progettualità, ma anche le altre meta-competenze connesse.

Certamente gli studenti hanno sviluppato maggiore consapevolezza su cosa significhi progettare, ma hanno anche sviluppato la capacità proget-

tuale, come si è potuto constatare dai lavori di gruppo finali che avevano una significativa “tenuta” nella loro strutturazione e nel rapporto intenzionalità, progettualità e deontologicità.

Possiamo dire, inoltre, che uno degli scopi del corso era quello di implementare le competenze di équipe e far sperimentare la possibilità che nel gruppo si generi “Mente Collettiva” (Milani, 2013, 2014; Weick, Roberts, 1993). Pur non avendo esplicitato questo obiettivo, gli studenti stessi hanno dichiarato, in più occasioni, che si sono resi conto di essere gradualmente diventati un’équipe capace di essere “Mente Collettiva”: avevano sperimentato la possibilità di essere “Noi Educativo”, pur nella difficoltà di negoziare, cooperare, scegliere e coordinarsi.

Anche se solo in forma virtuale, far sperimentare è certamente la chiave di volta per promuovere progettualità. Apprendere a progettare è anche il risultato di un *apprendimento trasformativo* (Mezirow, 2003): abbiamo sempre spinto gli studenti a non praticare la via più facile e ovvia, incoraggiando la *riflessione sui contenuti e sui processi*, per promuovere la *trasformazione degli schemi di significato*, e la *riflessione sulle premesse*, per favorire la *trasformazione delle prospettive di significato*, nella convinzione che il vero apprendimento sia, sempre e comunque, trasformativo.

Bibliografia

- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Comoglio M., Cardoso M. A. (2000). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- D'Angella F., Orsenigo A. (a cura di) (1999). *La progettazione sociale*. Quaderni di Animazione e Formazione. Torino: EGA.
- Deluigi R. (2012). *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1954). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Malavasi P. (a cura di) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. ASA – Alta scuola per l'ambiente. Milano: EDUCatt.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

- Milani L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Torino: SEI.
- Milani L. (2014). La Galassia Mente Collettiva. Tracce inter-transdisciplinari e riflessioni pedagogiche. In G. Annacontini, R. Galelli (a cura di), *Formare altre(i)menti* (pp. 47-70). Bari: Progedit.
- Milani L. (2017). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: Morcellina ELS-La Scuola.
- Milani L., Deluigi R. (2010). Competenze dell'educatore per una pedagogia del corpo. In L. Milani (a cura di), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco* (pp. 103-122). Milano: Mondadori Università.
- Pineau G. (2000). *Temporalités en Formation. Vers des nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Traverso A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.
- Weick K. E., Roberts K. H. (1993). Collective Mind in Organization: Heedful Interrelating on Flight Deck. *Administrative Science Quarterly*, 38, pp. 357-381.
- Weick K. E., Sutcliffe K. M. (2010). *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wittorski R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, pp. 57-69.

Formare i professionisti dell'educazione inclusiva

Building inclusive education professionals

Pasquale Moliterni

Professore ordinario di Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa, Università di Roma-Foro Italico

abstract

The adoption of DDL n. 2443/2017 will give new value to educational professions for the promotion of an inclusive society that cares about people not only from a "curing" point of view but also from a socio-educational one. In particular, it will help to develop "proximity supports", paying attention to various forms and dimensions of active life in an educative and self-educating city and community.

Keywords: *inclusive education & society, educational community, proximity supports*

L'approvazione del DDL n. 2443/2017 ridarà valore alle professioni educative per la promozione di una società inclusiva, che prenda in carico la cura delle persone non solo sul piano sociosanitario (curing) ma su quello socio-educativo (caring), sviluppando sostegni di prossimità con attenzione alle varie forme e dimensioni della vita attiva, in una città e comunità educativa e auto-educante.

Parole chiave: educazione e società inclusiva, comunità educativa, sostegni di prossimità

Formare i professionisti dell'educazione inclusiva

1. Presa in carico della persona tra *curing* e *caring*

Con l'approvazione definitiva, si spera il più celere possibile, da parte del Senato della Repubblica del DDL n. 2443 approvato dalla Camera il 21 giugno 2016 si perverrà finalmente ad un sistema organico di professioni e servizi, che possa realizzare l'ampliamento dell'azione di presa in carico delle persone, nelle varie età e situazioni socio-personali, assumendo il concetto di cura nella sua pienezza pedagogica, non soltanto come "curing" (curare), di tipo sanitario, ma anche e soprattutto come "caring" (prendersi cura), di tipo socio-educativo.

Finora il decreto legislativo del 30 dicembre 1992 n. 502 e il decreto legislativo 517/1993 hanno dato risposta ai bisogni di cura delle persone soprattutto sul piano socio-sanitario, assegnando al Ministero della salute l'individuazione degli specifici profili professionali. Fra il 1994 ed il 2001 il Ministero della Sanità ha emanato una serie di disposizioni normative per regolamentare profili e funzioni degli operatori sanitari e con proprio regolamento n. 520 del 8 ottobre 1998 ha istituito la figura dell'*educatore professionale*, assegnando alle università, nelle facoltà di medicina e chirurgia, il compito di formare tali operatori, mentre la formazione del profilo di *educatore* è rimasto alle facoltà di scienze dell'educazione e/o della formazione. Ciò ha marginalizzato gli educatori e i pedagogisti, incidendo sulla qualità educativa dei servizi, spesso affidati a persone sprovviste di qualificati titoli e competenze educative.

La debolezza dei profili educativi ed il loro mancato riconoscimento sociale risente indubbiamente anche della debolezza delle scienze pedagogiche. Proprio tra gli anni '80 e '90 tutte le facoltà di pedagogia hanno visto la loro trasformazione in scienze dell'educazione e scienze della formazione, anche in virtù dell'ampio dibattito che ha portato all'ampliamento dello sguardo pedagogico in direzione delle scienze pedagogiche, prima, e delle scienze dell'educazione, poi (cfr. Debesse e Mialaret, 1967), con "la morte della pedagogia" (cfr.: *Scuola e Città*, AA.VV., 1991). L'intenzione

era quella di elevare il ruolo della pedagogia nei contesti scientifici e sociali. Ma, nelle relazioni di potere tra la scienze (Foucault, 2008), la pedagogia, con la soppressione delle relative facoltà, ha visto progressivamente attenuare il suo peso formativo e culturale. Quanto accaduto ha avuto un effetto anche sulle professioni: non esistendo la laurea in pedagogia, non è esistito più il pedagogista. E mentre in Italia le facoltà di pedagogia venivano trasformate in facoltà di scienze dell'educazione, si è incrementato in modo progressivo il numero delle facoltà di psicologia ed il rafforzamento dei relativi profili e ordini professionali, creando un mutuo rinforzo tra peso delle scienze e peso delle connesse professioni. La psicologia ha inoltre aumentato la sua presenza nelle facoltà di scienze dell'educazione, con una progressiva psicologizzazione dell'educazione. Gli stessi mass-media hanno rafforzato tale processo, invitando a ragionare di educazione prevalentemente psicologi o sociologi.

Le scienze dell'educazione sono diventate una sempre più vasta enciclopedia di saperi disciplinari facendo perdere ai processi educativi il loro carattere unitario. È venuta a mancare via via quella sintesi utile a cogliere le dinamiche educative nella loro complessità e interezza. Infatti, se "il sapere pedagogico deve essere agito implicitamente nella socializzazione diffusa e nella pressione dei mass media nella vita di ognuno" (Massa, 1997: 90), perché ciò avvenga è necessario comunque che sia oggetto di una elaborazione pedagogica, che richiede competenze pedagogiche. La possibilità di ricomposizione dell'unitarietà dei processi educativi in ogni essere umano è la condizione della sintesi pedagogica e della specificità professionale della filiera educativa e formativa.

Studiare e valutare i processi educativi, insieme alla progettazione ed elaborazione degli stessi dovrebbe rientrare tra i compiti specifici di educatori e pedagogisti. È stato importante, dunque, riavviare un'ampia riflessione epistemologica sulla natura multi-interdisciplinare della pedagogia e sulla sua caratterizzazione come scienza autonoma, la cui unità nasce dai problemi educativi concreti da risolvere, pur nelle specificazioni di tipo sociale, interculturale, speciale/inclusivo, degli adulti, ecc. È altrettanto importante far rientrare le azioni educative nella quotidianità della vita, promuovendo significative esperienze in orientanti relazioni educative.

2. DDL 2443: competenze e pertinenze dei professionisti dell'educazione

Il Disegno di Legge n. 2443, "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista", può rappresentare un forte passo in avanti, senza dimenti-

care, però, che saranno necessarie adeguate risorse ed azioni di coordinamento e regia affinché non se ne stravolga l'impianto attraverso il perseguimento di interessi corporativi. Esso, infatti, mira a costruire un sistema di professioni e servizi che meglio possa rispondere ai bisogni, alle situazioni ed alle prospettive attese da una realtà italiana personale e sociale sempre più complessa e diversificata, in cui l'innalzamento delle prospettive di vita e una frammentata organizzazione sociale fanno emergere forti rischi di marginalità. Per evitare forme di esclusione è richiesta la presenza di professionisti competenti, capaci di accompagnare le persone dal punto di vista sanitario, psicologico, sociale e, in particolare, pedagogico.

Il testo è frutto di un lungo impegno da parte del Gruppo di lavoro "Professioni educative", costituito all'interno della SIPED (Società Italiana di Pedagogia), e da parte di due Onorevoli pedagogiste (Milena Santorini e Vanna Iori), presenti fortunatamente all'interno del Parlamento Italiano, che hanno tessuto continue mediazioni politiche per far proseguire il cammino di una norma attesa da decenni, grazie anche alle sollecitazioni delle Associazioni professionali di educatori e pedagogisti.

L'art. 1 del d. lgs. 2443 decreta che "l'educatore, professionista socio-pedagogico e il pedagogista operano in ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in ambito formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale, così come previsto dall'articolo 2 del decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13" (c.2), nel perseguimento degli Obiettivi della Strategia Europea di Lisbona in materia di sviluppo dell'educazione formale, non formale e informale dei cittadini europei, in un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione.

L'art. 2 statuisce che l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista sono professionisti dell'educazione formale e non formale che operano in regime di lavoro autonomo, subordinato o mediante forme di collaborazione. *L'educatore professionale socio-pedagogico* (EPSP) svolge funzioni intellettuali con propria autonomia scientifica e responsabilità per la progettazione, programmazione, intervento e valutazione degli esiti degli interventi educativi e supervisione, indirizzati alla persona e ai gruppi, in vari contesti educativi e formativi, nonché con attività di ricerca e sperimentazione. Il *pedagogista* (P) è un professionista di livello apicale, specialista dei processi educativi e formativi, che svolge funzioni di progettazione, coordinamento, intervento e valutazione pedagogica, in vari contesti educativi e formativi, sia nei comparti socio-assistenziale e socio-educativo, sia nel comparto socio-sanitario con riguardo agli aspetti socio-educativi.

Per quanto riguarda gli ambiti dell'attività professionale, l'art. 3 specifica che l'*educatore* (EPSP) e il *pedagogista* (P) operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nonché nei servizi e nei presidi socio-sanitari limitatamente agli aspetti socio-educativi, mentre l'*educatore professionale socio-sanitario* opera nei servizi e nei presidi sanitari nonché nei servizi e nei presidi socio-sanitari. Inoltre, l'educatore professionale socio-pedagogico ed il pedagogista operano nei confronti di persone di ogni età e prioritariamente negli ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-sanitario e della salute, limitatamente agli aspetti socio-educativi; socio-assistenziale; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale.

3. L'educazione tra emergenza e sfida

Sarà possibile, dunque, rimettere al centro dell'impegno sociale, culturale e professionale l'educazione nella sua pienezza e complessità: azione che è certamente un tirar fuori (e-ducere), ma alla luce di principi e valori-guida (ducere), orientando dunque la persona verso il bene, il vero e il bello.

Questa duplice dimensione evidenzia la complessità dell'educazione, frutto di una continua interazione tra etero e autoeducazione: un processo bidirezionale e pluriprospectico, attraverso il quale si esperiscono conoscenze, valori, costumi, che si materializzano in cambiamenti di natura emotiva, intellettuale, corporea, sociale, civile.

È questo l'impegno ed il significato di un autentico processo educativo e formativo! Solo ciò può far superare quel relativismo educativo che pone al centro dell'universo l'individuo-soggetto-persona come essere assoluto, secondo l'etimo latino "per se unum". La persona, invece, è tale solo se si concepisce come "essere/divenire-in-relazione" con l'altro, come ci aiutano a capire i termini greci di *prósopon* (πρόσωπον: volto, persona) e *prósouros* (πρόσωρος: vicino), in base a cui la persona è "colui/colei che mi sta accanto-vicino-di fronte" (Moliterni, 2004, pp. 7-13; 2013). È la preposizione *pros* (προς: verso) che, dunque, esprime il tendere verso l'altro, il "prossimo", e che aiuta a riscoprire in ogni persona quel valore di prossimità che richiede la messa in comune di principi e attenzioni reciproche in una relazione positiva e proattiva. È una relazionalità orientata al bene comune, al bene di tutti e di ciascuno, senza esclusioni, che aiuta a comprendere come l'essere/agire di ognuno deve coniugarsi con il diritto dell'altro ad essere e divenire e che trova, infine, la sua espressione nel concetto più alto di comunità (locale, nazionale, europea, planetaria), per

la costruzione di una società libera e responsabile, giusta ed equitativa. È una responsabilità verso se stessi, verso ogni persona e verso il creato (Moliterni, 2008, pp. 1167-1170), che richiede lo sviluppo di una cultura e di un mondo più inclusivi, che valorizzino le possibilità di ciascuno, migliorando le condizioni di vita e di salute, nella loro pluridimensionalità fisica, psichica, sociale, etica ed estetica e consentendo ogni possibile modalità di cittadinanza attiva (Moliterni, 2012, pp. 99-114).

In tale ottica a ciascuno è richiesto di esprimere il proprio impegno per il miglioramento del mondo secondo le proprie possibilità ed aspirazioni, ma allora è necessario entrare nell'ottica di un *capability approach* (Nussbaum, Sen, 1993), che sappia coniugare capacità ed opportunità. C'è bisogno di un umanesimo inclusivo (Favorini, Moliterni, 2015), di una cultura dei diritti e delle opportunità che ridia dignità a ogni persona, secondo quell'*universal design for all*, richiamato dalla Convenzione Internazionale dei Diritti delle Persone con Disabilità (2006), oltremodo necessario in Paesi ove l'innalzamento dell'aspettativa di vita, per un verso, e la presenza di milioni di persone in condizioni di povertà, per l'altro, pongono una grande sfida allo sviluppo di una effettiva società inclusiva ed equitativa.

In tale prospettiva è necessario pensare all'educazione e alla formazione come settori prioritari per il processo di umanizzazione, tenendo presente che un autentico processo educativo mira alla realizzazione personale in una *civitas* sociale collettiva (Goodlad, 1997), anzi comunitaria, e in un orizzonte di senso. Va pertanto rimesso al centro il valore dell'educazione, secondo un *design* globale, facendo leva su positive interazioni e integrazioni, alleanze e condivisioni, proprie di una comunità educativa e auto-educante, che nell'educare continua ad educarsi e ad umanizzarsi.

È questa la sfida educativa! È questo l'impegno scientifico e pratico della pedagogia come scienza della/e relazione/i educativa/e!

Va portata avanti, dunque, una forte riflessione sulle componenti scientifiche e culturali da chiamare in causa, soprattutto quando l'emergenza educativa è oltremodo evidente e quando "alla radice della crisi dell'educazione c'è [...] una crisi di fiducia nella vita. È inevitabile l'emergenza educativa in una società in cui prevale il relativismo" (Benedetto XVI, 2008). Fatti di cronaca aberranti invitano a riflettere sull'incapacità dell'individuo di sapersi correlare positivamente e con attenzione e rispetto con l'altro/diverso da sé, in una relazione che aiuti a sviluppare il sé insieme all'altro ed al mondo! Individualismo, soggettivismo, egoismo, spontaneismo, bullismo, sadismo, maschilismo, misoginia, misantropia, sessismo, etnocentrismo, funzionalismo, ecc., sono sempre più forme diffuse e preoccupanti di esclusione: segno di evidente attenuazione dell'azione forma-

tiva ed educativa, nonostante i pregevoli Documenti Internazionali in favore dell'inclusione sociale (da ultimo la Convenzione Internazionale ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità del 2006)!

L'educazione è diventata un problema perché viene accentrata e/o delegata a pochi soggetti non sempre competenti, mentre per la sua natura di processo *life-long* e *life-wide* (lungo tutto l'arco della vita ed in ogni contesto di vita) richiederebbe attenzioni ed impegno costante e continuo da parte di ogni soggetto e per tutta la vita della persona, sviluppando significative alleanze educative nei vari luoghi e contesti, coinvolgendo tutti in un sistema di competenze diffuse tipiche di una comunità educativa. Invece, di fronte agli emergenti problemi sociali non si fa altro che addebitarne la responsabilità al mancato impegno educativo della scuola, ascrivendo a quest'ultima compiti che non sono di natura esclusiva della stessa. Se la scuola ha il compito di educare attraverso la cultura, essa non può essere considerata la panacea dei mali sociali, giacché l'educazione richiede un partenariato ed un impegno in corresponsabilità tra scuola, famiglia, società civile e istituzioni (Dewey, 1974, 1976; Husén, 1976; Postman, 1998).

Bisogna, dunque, sviluppare un ecosistema educativo, frutto delle sinergie tra contesti formali, non formali ed informali (Moliterni, 2006, pp. 223-236). Bisogna intensificare l'attenzione educativa all'interno dei vari contesti di vita, dando più rilevanza alle scienze pedagogiche nello sviluppo di competenze più attente alla dimensione educativa e relazionale, assumendo altresì il concetto di salute in una più ampia ottica bio-psico-sociale ed etico-valoriale (Moliterni, 2006; 2015, pp. 98-101), per la salvezza dell'umanità.

È per tali ragioni che dovremmo parlare più opportunamente di sfida educativa (Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana, 2009), anziché di mera emergenza, al fine di coltivare e sviluppare l'umano che è in noi, secondo progressive forme di coscientizzazione personale e sociale (Freire, 1973) e di impegno di cittadinanza, per costruire un mondo più inclusivo e più giusto, accogliendo le persone nelle loro peculiarità ed evitando l'isolamento sociale che spezza le relazioni e rende ogni persona più fragile.

Ma per spezzare l'isolamento dobbiamo sviluppare reti di prossimità e promuovere *sostegni di prossimità* (Canevaro, 2015) e, a tal fine, formare persone competenti in direzione dell'inclusione sociale, destinando a tale compito adeguate risorse.

Ma qui è chiamata in causa quell'azione sostanziale di promozione equitativa, di rimozione degli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo della persona, che il II comma dell'art. 3 della Costituzione italiana at-

tribuisce alla Repubblica, nelle sue varie articolazioni, reperendo le risorse attraverso l'applicazione più incisiva dell'art. 53 della stessa Carta Costituzionale.

4. Sviluppare educativamente l'area del non formale per una società inclusiva

Nel disegno di legge 2443, fatta eccezione per quello scolastico che appartiene alla più vasta area dell'educazione formale, gli altri ambiti assegnano agli educatori socio-pedagogici e ai pedagogisti il compito di occuparsi soprattutto dell'*educazione non formale*, ancora poco curata e che invece rappresenta la più vasta area di bisogni emergenti a livello personale, sociale, assistenziale, culturale e del tempo libero.

È questa un'acquisizione veramente rilevante ai fini dello sviluppo di quella città educativa (Frabboni, Guerra, Scurati, 1999), frutto dell'impegno dell'intera comunità educativa e auto-educante (Corradini, 1977; Laporta, 1977). D'altra parte le condotte umane sono complesse e sempre inserite in un ecosistema di relazioni affettive, sociali e culturali in evoluzione, pertanto bisogna curare educativamente l'accessibilità (ai luoghi di vita, ai saperi e alle conoscenze) e le relazioni proattive, considerando in maniera forte le ricerche di Pourtois (2012), sui processi impliciti nei contesti formali ed informali, e i lavori di Humbeeck (2010) sulla coeducazione, come risorse per i processi resilienti, come dispositivi di costruzione dell'alleanza educativa tra scuola, famiglia e attori sociali della comunità.

I servizi, i presidi pubblici e privati, le organizzazioni e gli istituti ove educatore socio-pedagogico e pedagogista possono esercitare la propria attività rientrano negli ambiti sopra elencati, ovvero (art. 4): servizi educativi per lo sviluppo della persona e della comunità; servizi educativi per i bambini 0-3 anni; servizi educativi extrascolastici per l'infanzia; servizi educativi nelle istituzioni scolastiche; servizi extrascolastici per l'inclusione e la prevenzione del disagio e della dispersione scolastica; servizi per la genitorialità e la famiglia; servizi educativi per le pari opportunità; servizi di consulenza tecnica d'ufficio nei procedimenti giudiziari di diritto di famiglia; servizi educativi di promozione del benessere e della salute, con riguardo agli aspetti educativi; servizi per il recupero e l'integrazione; servizi di educazione formale e non formale per gli adulti; servizi per anziani e servizi geriatrici; servizi educativi, ludici, artistico-espressivi, ricreativi, sportivi e del tempo libero dalla prima infanzia all'età adulta; servizi per l'integrazione degli immigrati e dei rifugiati e per la formazione intercul-

turale; servizi per lo sviluppo della cooperazione internazionale; servizi educativi nel sistema penitenziario e di risocializzazione dei detenuti e di assistenza ai minori coinvolti nel circuito giudiziario e penitenziario; servizi di educazione ambientale e per la conoscenza e la valorizzazione del patrimonio dei beni culturali; servizi educativi nel campo dell'informazione, della comunicazione, della multimedialità, della promozione culturale e della lettura; servizi educativi nei contesti lavorativi, nei servizi di formazione, collocamento, orientamento e bilancio delle competenze; servizi per l'aggiornamento e la formazione di educatori e pedagogisti.

Come si vede dal lungo elenco esplicitato opportunamente nel predetto art. 4, il panorama d'intervento è veramente ampio e tende a coprire le varie dimensioni di vita personale e sociale. Tutto rimane affidato d'ora in poi all'iniziativa delle istituzioni, nazionali e territoriali, e del privato sociale, all'interno, soprattutto, del non formale e, altresì, dell'informale, laddove si considerino i rimandi alle attività educative del tempo libero e a quelle relative all'informazione ed alla comunicazione mass-mediale, che tanta responsabilità rivestono in ordine ai disvalori che ispirano comportamenti e atteggiamenti delle persone in particolare più fragili, anche in forma più implicita e indiretta.

Gli altri articoli del DDL delineano livelli e qualifiche, mansioni professionali e titoli di accesso.

L'*educatore professionale socio-pedagogico* opera nell'ambito del 6 livello del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente della Raccomandazione Europea del 23 aprile 2008 con mansioni relative alla programmazione, progettazione, attuazione, gestione e valutazione delle azioni educative e formative nell'ambito di istituzioni pubbliche e private e del terzo settore, rispetto alle seguenti attività: interventi e trattamenti rivolti alla persona negli ambiti sopradetti; accompagnamento e facilitazione processi di apprendimento in contesti di educazione permanente e in contesti di formazione professionale e di inserimento lavorativo; cooperazione nella definizione delle politiche formative e nella pianificazione e gestione dei servizi di rete del territorio; collaborazione nell'attuazione dei sistemi integrati per la gestione e la valorizzazione delle risorse umane e lo sviluppo di competenze.

L'*educatore professionale socio-pedagogico* deve essere in possesso della laurea L19, mentre l'educatore professionale sociosanitario della laurea abilitante della classe L/SNT2, sociosanitaria e della riabilitazione. Già in ciò si vede la netta demarcazione tra le competenze e le pertinenze dell'uno e dell'altro operatore, riconoscendo ai primi quello status giuridico-professionale che potrà portare finalmente all'espansione dei servizi e delle azioni educative, rispetto a quelle esclusivamente rieducative dei secon-

di. Il medesimo articolo 7 prevede che le università attivino corsi interdisciplinari e/o interfacoltà tra strutture dell'area medica e dell'area delle scienze dell'educazione e della formazione per il conseguimento delle due classi di laurea anzidette, riconoscendo il maggior numero di crediti a chi sia in possesso dell'uno o dell'altro titolo e voglia conseguire anche il secondo.

Il *pedagogista*, si legge negli articoli 8 e 9, opera nell'area professionale corrispondente al 7 livello del QEQ e può svolgere molteplici compiti e mansioni: attività di progettazione, programmazione, organizzazione, coordinamento, gestione, monitoraggio, valutazione, consulenza e supervisione della qualità pedagogica dei servizi e dei sistemi pubblici o privati di educazione e formazione, compiendo azioni pedagogiche rivolte a singoli soggetti. Effettua la ricognizione, il coordinamento, la rilevazione, l'analisi, l'interpretazione e la valutazione funzionale di tipo pedagogico e collabora al lavoro delle équipes plurispecialistiche. Programma, gestisce, coordina e valuta piani di educazione permanente e servizi e sistemi di formazione professionale manageriale. Realizza e coordina interventi di orientamento pedagogico e di orientamento permanente, nonché di consulenza, bilancio di competenze e inserimento lavorativo. Coopera alla definizione delle politiche formative e offre consulenza per la pianificazione e la gestione dei servizi di rete del territorio. Offre consulenza per l'attuazione dei sistemi integrati per la gestione e la valorizzazione delle risorse umane e per lo sviluppo di competenze; coordina servizi educativi e formativi territoriali.

La qualifica di pedagogista (art. 10) è attribuita ai possessori di diploma di laurea magistrale abilitante LM/50, LM/57, LM/85 o LM/93 e, altresì, ai professori, ricercatori universitari e dottori di ricerca in pedagogia che abbiano insegnato discipline pedagogiche per almeno tre anni accademici.

Di fronte a questa organica sistematizzazione tesa a dare finalmente valore alle professioni educative, l'art. 12 specifica, però, che le professioni di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagogista rientrano nelle professioni non organizzate in ordini e collegi, pur venendo inserite nelle banche dati degli enti e degli organismi nazionali e regionali e nel repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione di cui all'art. 8 del decreto legislativo 13/2013, con l'obbligo di aggiornamento dei codici da parte di ISFOL e ISTAT. Nelle norme transitorie è previsto, inoltre, che possono conseguire la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico, frequentando un corso annuale di 60 cfu, coloro che abbiano svolto attività di educatore in amministrazioni pubbliche o enti privati; la proposta di alcuni emendamenti rischia di aprire ancor più le maglie dei requisiti

di accesso a tale corso. Bisognerà vigilare affinché questo, insieme agli altri dispositivi relativi al recupero dei requisiti di accesso per l'ammissione alle LM dei non laureati L-19, non apra spazi di rivendicazione da parte dei laureati in altre classi distanti da quelle pedagogiche, con il rischio di attenuare e offuscare, ancora una volta, il ruolo ed il peso delle scienze pedagogiche nella loro rilevanza sociale. Sarà importante verificare che si aprano, altresì, spazi di presenza degli educatori socio-pedagogici e dei pedagogisti negli ambiti socio-sanitari, al fine di ridare valore alla relazione educativa in una logica di *caring* anche nei servizi socio-sanitari, garantendo qualificati standard di competenza educativa in tutti i contesti.

Un sistema complesso e così articolato richiederà sicuramente una cabina di regia, un osservatorio, che monitori e coordini le varie azioni e le necessarie interconnessioni tra competenze e pertinenze professionali. Siamo ben consapevoli, infatti, che non sono sufficienti le leggi per sviluppare buone prassi ma che è necessario un qualificato e coordinato sistema di *governance* tra centro e periferie, tra sistema universitario e sistema delle professioni, anche in vista degli sviluppi professionali attraverso qualificate attività di formazione in servizio e di ricerca riflessiva, se si vuole assicurare ad ogni cittadino la tutela e l'accesso ai propri diritti alla salute, intesa nel senso più pieno (Corradini, 1995).

5. Ecosistema educativo, mediazioni pedagogiche e sostegni di prossimità

Il riconoscimento delle figure professionali socio-educative aprirà importanti prospettive per l'attivazione di contesti competenti, capaci di creare connessioni attive che permettano alle persone di essere considerate "come esseri sociali e storici, che pensano, che comunicano, che trasformano, che creano, che realizzano sogni, che sono capaci di indignarsi perché capaci di amare nel riconoscimento reciproco" (Freire, 2004, p. 35), che permettano la realizzazione di un progetto di vita costruito con chi è protagonista, ovvero ogni persona in quanto essere speciale, e che consentano la gestione della cura di sé nel quotidiano, nell'azione civica, partecipando a momenti concreti di cittadinanza attiva.

Vygotskij (1978) parlava di *pedagogia delle mediazioni e dei percorsi indiretti* sottolineando l'importanza della costruzione di contesti e di situazioni favorevoli allo sviluppo diversificato delle potenzialità, non solo delle persone con deficit ma di tutti. La mediazione pedagogica è un sapere pratico, in costruzione permanente, che presta attenzione al clima sociale positivo, alle relazioni, all'organizzazione dell'accoglienza, promuovendo processi effettivamente inclusivi (Fougeyrollas, 2010).

L'educatore e il pedagogista sono dunque competenti in pratiche di mediazione pedagogica (Moliterni, 2016, pp. 186-195), utili a favorire lo sviluppo delle potenzialità delle persone, senza esclusione alcuna; sono attenti a promuovere l'empowerment dei soggetti e dei contesti di vita, senza dimenticare mai che in ogni professione bisogna saper recuperare l'eccezione relazionale della persona, che costituisce una categoria profondamente pedagogica. I veri educatori mirano, infatti, all'emancipazione dell'altro, al suo affrancamento nei riguardi dell'autorità, in una pratica educativa come etica applicata che promuova la differenziazione aggregante e che favorisca il sorgere di una soggettività autonoma, dialogante e includente (Malherbe, 2014, p. 237 e segg.). Promuovono un'azione pedagogica che da oggetto di assistenza permette alla persona di diventare soggetto della propria vita e della propria storia grazie all'esperienza educativa vissuta in una varietà di ruoli e di contesti (Bruner, 1997).

Siamo evidentemente di fronte ad un modello di possibile società inclusiva. Ma perché ciò si concretizzi è necessario sviluppare intelligenza ed imprenditorialità organizzativa, per un'economia sociale (Bruni, Zamagni, 2004) ed una società inclusiva ed equitativa (Gardou, 2012; de Anna, 2014; Moliterni, 2012), che dia diritti pieni di cittadinanza a ciascuno, consentendo a tutti di poter avere una vita dignitosa e di ampia partecipazione alla vita sociale nelle sue varie forme.

Le direzioni multiformi e multidimensionali che questo disegno di legge consente di porre in essere, valorizzando in forma complementare sia la dimensione socio-sanitaria sia quella socio-educativa, potranno contribuire a sviluppare un modello di società più aperta e inclusiva, in quanto porteranno a sistema, capitalizzandola, l'esperienza del sostegno alle persone in difficoltà, sperimentata in questi ultimi decenni nella scuola italiana, verso i *sostegni di prossimità*: sostegni professionali, strumentali, assistenziali, ricreativi, informativi, formativi, educativi, affettivi, emotivi, in attività socio-culturali di tipo non formale e informale (biblioteche, multi-mediateca, musei, teatri, cinematografi, attività motorie e sportive, giochi e giochi di ruolo, impianti di gioco, sale di lettura e bricolage, piscine, percorsi per passeggiate e luoghi all'aperto vivibili, agorà, palestre, attività associative – scoutismo, associazioni per la lotta alle illegalità, associazioni parrocchiali, oratori, case alloggio, e non solo di cura), che consentano ogni forma di *espansione della qualità della vita*, per il benessere, l'autonomia e la realizzazione di ogni persona, nessuna esclusa.

Ciò sarà possibile utilizzando pienamente, in una logica progettuale, anche altri dispositivi normativi presenti nel nostro ordinamento.

Si tratterà di riprendere in mano, infatti, dando effettiva possibilità di attuazione con la assegnazione in modo costante e sufficiente di adeguate

risorse finanziarie, dispositivi come la legge n. 328 del 2000, “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”, e il decreto legislativo n. 112 del 2016, “Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare”, per non citare che le due più importanti, insieme ad alcuni dei decreti attuativi della legge n. 107 del 2015, quali il d. lgs. n. 60 del 13.4.2017 “Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno alla creatività”, il d. lgs. n. 63 del 13.4.2017 “Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni in relazione ai servizi alla persona con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali”.

Bibliografia

- AA.VV. (1991). *La condizione teorica*. Milano: Unicopli.
- AA.VV. (2007). *Sussidiarietà e educazione. Rapporto sulla sussidiarietà 2006*. Milano: Mondadori Education.
- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Benedetto XVI (21 gennaio 2008). *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*. Roma: LEV.
- Bruner J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruni L., Zamagni S. (2004). *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*. Bologna: il Mulino.
- Canevaro A. (24 novembre 2015). *Dal sostegno ai sostegni di prossimità*. In www.s-sipes.it
- Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (2009). *La sfida educativa*. Bari-Roma: Laterza.
- Corradini L. (1977). *Democrazia scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Corradini L. (1995). *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*. Roma: Seam.
- de Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Debesse M. (1971). Capisaldi. In M. Debesse, G. Mialaret (a cura di), *Trattato delle scienze pedagogiche* (Vol. 1). Roma: Armando.
- Debesse M., Mialaret G. (a cura di) (1979). *Trattato delle scienze pedagogiche* (8 voll.). Roma: Armando.
- Favorini A.M., Moliterni P. (a cura di) (2015). *Diversità e inclusione: le sfide per un nuovo umanesimo*. Città del Vaticano: LEV.
- Foucault M. (2008). *Discipline, poteri, verità. Detti e scritti*. Genova-Milano: Marietti.
- Fougeyrollas P. (2011). *Le funambule, le fil et la toile*. Laval: Université de Laval.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999). *Pedagogia: realtà e prospettive*. Milano: Feltrinelli.

- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Gardou C. (2012). *La société inclusive: parlons-en!* Toulouse: Erès.
- Goodlad J. (1997). *In praise of education*. New York: Teachers College Press.
- Habermas J. (2002). *L'inclusione dell'altro*. Milano: Feltrinelli.
- Humbeek B. (2010). *L'estime de soi pour aider à grandir: les outils de la résilience*. Bruxelles: Etre et conscience.
- Laporta R. (1977). *Educazione e libertà in una società in progresso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Malherbe J.F. (2014). *L'educazione di fronte alla violenza*. Foggia: Il Rosone.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola*. Bari: Laterza.
- Moliterni P. (2004). Forum: il rapporto Scuola-Famiglia. *Religione, Scuola, Città*, 2, 2004.
- Moliterni P. (2006). Educazione alla convivenza civile e percorsi formativi. In S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma: Armando.
- Moliterni P. (2008). Educazione ambientale tra saperi e competenze. *Orientamenti Pedagogici*, 6, 55.
- Moliterni P. (2012). Inclusione e integrazione: lo sguardo sulla cittadinanza. In L. d'Alonzo, R. Caldin R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazioni*. Roma: Armando.
- Moliterni P. (2015). Salute e funzione preventiva e formativa dello sport. In Centro Italiano di Biostatistica ed epidemiologia-CIBE. *Atti di riunioni scientifiche CIBE*. Vol. 2. Roma: Borgia.
- Moliterni P. (2016). Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8, 12.
- Nussbaum M.C., Sen A. (1993). *The Quality of life*. Oxford: Clarendon.
- ONU (2006). *Convenzione Internazionale dei Diritti delle Persone con Disabilità*.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pourtois J., Desmet H., Humbeek B. (2012). *Les ressources de la résilience*. Paris: PUF.
- Postman N. (1998). *La fine dell'educazione*. Roma: Armando.
- Scuola e Città* (1975-1985). Firenze: La Nuova Italia.
- Vygotskij L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Professioni educative e contesti multiculturali

Educational professions and multicultural contexts

Marinella Muscarà

Professore associato / Università Kore di Enna

abstract

In the third millennium society, professional educators must face new social emergencies arising from the recent migration flows registered on the Italian territory. The arrival of foreign unaccompanied minors has forced local administration offices to establish receiving measures, as stated in the Convention on the Rights of the Child from 1989. Educational services were among the first called to solve the new challenges. New solutions are expected especially from those professions centered on educational mediation, both formal and non-formal.

Keywords: *educators, foreign unaccompanied minors, educational mediation*

Nella società del terzo millennio, gli educatori professionali sono chiamati ad affrontare nuove emergenze sociali generate dagli imponenti flussi migratori, registrati negli ultimi anni nel territorio italiano. Lo sbarco di minori stranieri non accompagnati ha costretto gli Enti locali a mettere in atto misure di accoglienza, nel rispetto della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989. Tra i primi servizi chiamati a risolvere le nuove sfide, vi sono quelli educativi.

Risposte nuove vengono richieste in particolare a tutte le professioni centrate sulla mediazione didattica, sia formale che non formale.

Parole chiave: educatori, minori stranieri non accompagnati, mediazione didattica

Professioni educative e contesti multiculturali

“Le profonde trasformazioni socioculturali, economiche, politiche e geopolitiche, in particolare quelle storicamente collocate negli ultimi venticinque anni, hanno modificato radicalmente la società in cui oggi viviamo (Muscarà, 2014, p. 139). I flussi migratori che caratterizzano l’inizio del terzo millennio presentano dimensioni e dinamiche per molti versi assolutamente straordinarie rispetto ai normali movimenti di popolazione cui tutta la storia dell’umanità è abituata: il numero di persone oggi coinvolte è incredibilmente elevato; le frontiere attraversate rappresentano filtri logistici e giuridici estremamente variegati; le direzioni assunte dai movimenti migratori mutano continuamente. I migranti non muovono più soltanto da un paese a quello confinante, ma spesso attraversano ampie porzioni di un continente e ne raggiungono un altro ancora, con refluenze assai significative sulle relazioni culturali, linguistiche, religiose, alimentari, e così via. L’attuale crisi migratoria si presenta fra le più significative rispetto a quelle di epoche precedenti e sottopone l’Europa e in particolare l’Italia, tra i primi territori di approdo, ad affrontare l’emergenza dell’accoglienza di migliaia di uomini, donne e minori, anche non accompagnati, fuggiti da scenari di guerra o di precaria sopravvivenza. Insomma, persone senza altra via di scelta se non quella di abbandonare la propria terra e la propria famiglia per garantirsi nuove opportunità di vita dignitosa in futuro. Di questa “umanità disperata e bisognosa” fanno parte i minori, arrivati via mare in Italia: nel periodo 1 gennaio 2011-31 dicembre 2016, sono stati registrati 85.937 minori stranieri giunti in Italia, di cui 62.672 non accompagnati (in sigla MSNA, acronimo di minori stranieri non accompagnati), pari al 72,9% del totale. In particolare, il 2016 ha fatto registrare un incremento notevole di arrivi di MSNA complessivamente 25.846, più del doppio rispetto al 2015 e quasi 6 volte di più rispetto al 2011 (Save the Children, 2017, p. 28).

Sono un piccolo esercito di adolescenti, fuggiti dalla violenza e dagli orrori della guerra, dalla mancanza di prospettive, dalla fame. Arrivano nel nostro Paese con un futuro da ricostruire, da ridise-

gnare e con la speranza di studiare e trovare immediatamente un lavoro per poter sostenere la propria famiglia di origine. Hanno attraversato il deserto ed il mare, rimanendo esposti ad ogni genere di rischi e violenze (Muscarà, 2015, p. 204).

Non è superfluo segnalare – anche in relazione alle tradizionali questioni che si pongono in sede di traduzione in italiano ad esempio del termine *minor*, presente nei documenti internazionali sui diritti umani fondamentali – che con il termine “minore” ci si riferisce ai soggetti 0-18 anni. Essi rappresentano, in assoluto, quando sono non accompagnati, la parte più vulnerabile del flusso migratorio perché inoltre privi di adulti di riferimento.

1. Gli Enti locali/il territorio e l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati

La straordinarietà dei flussi migratori vede gli enti locali e le altre istituzioni impegnati a predisporre misure di accoglienza che tuttavia non sempre si rivelano in grado di fronteggiare efficacemente l'emergenza. In particolare, i minori stranieri non accompagnati, che godono del diritto di protezione e tutela al pari dei minori italiani in difficoltà, subiscono spesso lunghissime attese, anche al di fuori delle previsioni di legge, prima di trovare ospitalità in un centro di seconda accoglienza dove poter iniziare un percorso d'integrazione. Questo periodo di “sospensione dalla vita”, cui appunto non sono estranee le attese prolungate ai bisogni, contribuisce significativamente ad aumentare il numero degli minori “invisibili”, di quei minori cioè che sfuggono, facendo perdere le tracce, al sistema di protezione e che intraprendono un ulteriore viaggio verso altre mete, durante il quale si rinnova il rischio di divenire facile preda di altri trafficanti o di cadere comunque nelle più variegata reti della criminalità organizzata o della microcriminalità.

La Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome italiane ha formulato nel 2016 apposite linee di indirizzo e fissato i requisiti minimi per garantire ai MSNA servizi di accoglienza in grado di coniugare la qualità e l'appropriatezza degli strumenti e degli interventi necessari all'accoglienza, assicurando percorsi di sostegno e accompagnamento all'autonomia. La Conferenza ha quindi individuato un modello standardizzato di struttura apposita.

La struttura prevista dall'“Accordo sui requisiti minimi per la seconda accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nel percorso verso l'au-

tonomia”¹, “pur garantendo un’ accoglienza di tipo familiare, è caratterizzata da un intervento educativo, dove sono presenti operatori qualificati che guidano il minore in un percorso di crescita dell’ identità personale e sociale favorendone la progressiva responsabilizzazione e autonomia” (2016).

Il documento può essere considerato una svolta significativa, in quanto segna il passaggio dalla visione di una mera tutela e protezione dei minori – spesso parcheggiati e “accantonati” secondo una logica custodialistica, medicalizzante o pseudoterapeutica – ad una tendenza alla presa in carico dei bisogni del minore, visto come persona. Insomma, l’ intervento educativo proposto dall’ Accordo appare come la modalità per togliere i minori da quella sorta di palude con sabbie mobili in cui “i marginali sono coloro a cui non è riconosciuta pienezza di diritti, etimologicamente vengono definiti come quelli che non sono nel testo, ma che stanno ai margini della pagina, anzi costituiscono a fronte della pagina principale, codificata, una pagina secondaria, disordinata, che segue criteri diversi e divergenti” (Ulivieri, 1997, p. 9). L’ intervento educativo può far trovare quella luce oscurata dal buio provocato dal disagio esistenziale nel quale il minore non è in grado di trovare risposte “sul significato di essere-al-mondo, sul perché della morte e della sofferenza, sul perché dell’ ingiustizia, della povertà, del sopruso o degli sfruttamenti” (Milani, p. 174).

Da qui la necessità secondo il documento della Conferenza delle Regioni – che la struttura di seconda accoglienza predisponga, sin dall’ ingresso del minore, in collaborazione con il servizio sociale del territorio e con il tutore, un progetto educativo individualizzato (PEI) finalizzato allo sviluppo dell’ autonomia e all’ integrazione sociale, che tenga conto delle aspirazioni, competenze ed interesse del minore, oltre che delle informazioni raccolte dalla struttura di prima accoglienza.

Non va dimenticato che i MNSA sono portatori di culture molto diverse, provenienti – come denuncia Save the Children – da “contesti sociali difficili e che portano dentro di loro i dolori e i traumi che hanno vissuto. Non conoscono la lingua italiana e nei paesi di origine molti di loro hanno frequentato poco o nulla la scuola, a causa dei conflitti o della carenza del sistema scolastico. Spesso hanno quindi una bassa scolarizzazione e alcuni giungono in Italia completamente analfabeti” (Save the Children, p. 176). Contrariamente a quanto si possa pensare o all’ iconografiche gli stereotipi e i pregiudizi razziali hanno diffuso nell’ immaginario collettivo degli italiani, essi “hanno tantissime risorse, senza le quali non avrebbero potu-

1 www.regioni.it/download/conferenze/458722/

to affrontare il viaggio che li ha portati in Italia. Risorse linguistiche e competenze manuali, capacità di cavarsela in situazioni estreme, conoscenza di altri paesi, capacità di dedizione e caparbità che non è comune tra i loro coetanei italiani” (*ibidem*). Ricorda dunque Save the Children, che “durante il percorso di accoglienza e di integrazione nel nostro paese un minore ha moltissime esigenze che hanno bisogno di risposte immediate e certe: dalla soddisfazione di bisogni primari, come quelli relativi alla propria salute e al proprio sostentamento, alla necessità di capire come poter realizzare il proprio progetto migratorio, sia esso quello di integrarsi nel nostro paese che quello di proseguire il viaggio per raggiungere familiari o amici in altri paesi” (p. 50).

La complessità del compito immaginato per le strutture di seconda accoglienza richiede che esse possano operare mediante personale adeguatamente qualificato. Ciò significa che occorre poter disporre di educatori professionisti, dotati di elevate competenze interculturali, in grado di interagire con operatori di altri ambiti interconnessi e di valorizzare in termini formativi le risorse offerte dal territorio.

Il PEI, la cui redazione – come si è detto – viene immaginata a carattere interdisciplinare con una decisa attenzione alla dimensione territoriale – può essere considerato una sorta di progetto di vita orientato al futuro del minore. Tuttavia, è bene precisare che gli interventi educativi che scaturiscono da questo strumento non possono essere pensati all’insegna della correttezza formale degli adempimenti burocratici previsti dalle norme ma devono essere densamente impregnati di senso pedagogico. Da qui, la centralità della progettazione educativa tendenzialmente individualizzata nell’intento di costruire interventi che rispondano efficacemente al superiore interesse del minore nel rispetto della sua identità e nella logica della realizzazione della persona autonoma, alla luce delle indicazioni presenti nella Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza del 1989. Per i minori non accompagnati che non trovano posto nelle comunità SPRAR (acronimo di Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati) o privi di affido, i centri di seconda accoglienza rappresentano una straordinaria opportunità educativa e formativa. In questi contesti, necessariamente l’educatore professionale “costituisce una figura chiave per rendere possibile l’attuazione di interventi “ad alto potenziale educativo”, di stimolo per lo sviluppo delle risorse e delle potenzialità personali” (Maccario, 2015, p. 25).

2. L'agire educativo degli educatori professionali

Quali componenti devono allora costituire la figura dell'educatore professionale? Secondo Oggioni (p. 56), “tutt'oggi i temi del diritto, dell'uguaglianza delle opportunità e della partecipazione, oltre a mantenere aperto un dibattito sociale e pedagogico che richiama alla necessità di analizzare criticamente la complessità crescente della storia e della società contemporanee, si configurano come nodi centrali del lavoro educativo”. Per molto tempo, al lavoro educativo nel campo dell'educazione non formale, non è stato riconosciuto un valore professionale per cui si rende necessario evidenziare che “l'educatore è un professionista nel campo educativo per evitare di associare a questa figura attributi “vocazionali” (Catarsi, 2005, p. 17) o fino a pensarla di natura eminentemente missionaria. Oggi è possibile riconoscere al lavoro educativo nel campo sociale tre tipologie di valenze: 1. la valenza attivistica, in quanto l'educatore agisce “sulla capacità di azione dei soggetti” e per tale ragione la stessa azione dell'educatore deve tendere a renderli autonomi e autorealizzati evitando che tutto ciò si traduca in forme di sterile assistenzialismo; 2. la valenza relazionale perché l'educatore “agisce nel sociale e contemporaneamente opera attraverso il sociale”; 3. la valenza curativa: l'educatore si prende cura di persone che vivono una situazione di debolezza e che vanno “irrobustite e potenziate” durante il processo di crescita (Triani 2016, p. 50).

Tuttavia, affinché venga riconosciuta – senza dubbi di sorta – la dimensione professionale dell'azione dell'educatore, occorre che il lavoro educativo venga agito con metodo. Secondo Palmieri (2016, p. 92) “agire con metodo significa ideare, progettare e mettere in atto strategie educative che consentono di articolare strumenti e tecniche con obiettivi e finalità di uno specifico intervento, individuando le mediazioni necessarie e adeguate sulla base della conoscenza della situazione contingente, dei soggetti coinvolti, delle caratteristiche degli strumenti e dei mezzi utilizzabili nel lavoro educativo”. Naturalmente questo non deve portare a dedurre che il metodo adottato nell'agire educativo dell'educatore professionista possa assumere il carattere dell'univocità: infatti, secondo Perla (2016, p. 35), “non esiste un metodo in assoluto valido per tutti e per ciascuno [...] ogni metodo, insomma va fatto aderire alle peculiarità personali dell'educando e agli obiettivi che si intende conseguire [...] il metodo dell'agire educativo [...] assume la funzione squisitamente transazionale che gli è propria: mantenere l'equilibrio fra separazione e partecipazione. Quell'equilibrio indispensabile a salvaguardare il diritto dell'educando a conservare la propria “unicità”, il proprio *diverso* modo di pensare e sentire, la propria *pe-*

culiare “origine”, pur nel percorso di cambiamento innescato dall’azione educativa [...]. L’adozione di un metodo da parte dell’educatore “implica mettere in campo attenzioni pedagogiche specifiche” (Palmieri, 2016, p. 93) ed esprime il senso dell’agire educativo. In generale, come afferma Galliani (2016, p. 328), gli “educatori professionali e educatori/pedagogisti nelle équipes che gestiscono i servizi socio-sanitari, sociali e integrati, hanno la responsabilità di *segnare* con valori educativi i progetti di cambiamento delle persone, dei gruppi, delle comunità”.

3. La progettazione del PEI

Il PEI, inteso come progetto di vita orientato al futuro, deve assicurare il raggiungimento dei traguardi non solo attraverso “momenti di compartecipazione e di responsabilizzazione alla gestione della vita quotidiana comune in struttura” ma anche con:

- il recupero e/o potenziamento delle risorse individuali del minore allo scopo di favorire il processo di crescita;
- l’orientamento e tutela legale: supporto nell’espletamento delle procedure di identificazione, del rilascio del permesso di soggiorno;
- la verifica della presenza di parenti e collaborazione per l’eventuale avvio delle procedure di ricongiungimento familiare;
- l’assistenza psicologica e sanitaria;
- la verifica di eventuali condizioni di vulnerabilità o di necessità particolari (disagio psicologico, vittime di tratta, torture, violenza);
- l’assolvimento dell’obbligo scolastico;
- l’insegnamento della lingua italiana anche in raccordo con i piani regionali per la formazione civico-linguistica;
- la formazione secondaria e/o professionale;
- il collocamento in attività lavorative in apprendistato e/o in tirocini;
- l’inserimento in contesti e attività socializzanti e per il tempo libero.

Per esempio, la progettazione include anche le modalità di erogazione del pocket money, che va dunque finalizzata all’interno delle azioni previste dal progetto.

L’azione progettuale del professionista dell’educazione è fortemente connotata da volontà e intenzionalità: i suoi interventi sono “orientati da *principi resi espliciti*” (Maccario, 2015, p. 18).

Per identificare iter progettuali e percorsi didattici entro chiari orizzonti di azione, Maccario (2015, p. 35) propone di tenere presenti la di-

mensione cognitiva; la dimensione tecnico pratica; la dimensione sociale e morale.

Rossi e Giaconi (2016, p. 263) suggeriscono che il progetto di vita dell'educando può essere costruito tenendo in considerazione il modello delle dimensioni della Qualità della Vita di Schalock e Verdugo Alonso (2002, 2006). Gli autori individuano nove dimensioni – spesso intrecciate tra loro – che influenzano la vita della persona e ne determinano l'equilibrio: lo sviluppo personale; i diritti, l'inclusione sociale, le relazioni interpersonali, il benessere emotivo; il benessere fisico; il benessere materiale e l'autodeterminazione, “anche se occorre tenere conto che non su tutti i domini è possibile intervenire durante il processo educativo” (p. 266). Dal progetto di vita scaturisce poi il percorso educativo che diviene linfa dello stesso progetto, mai invariabile e predeterminato.

La progettazione educativa che, secondo Rossi e Giaconi (p. 264) è “l'azione didattica che realizza il progetto di vita e il percorso formativo” del minore, prevede quattro fasi:

1. Indagine iniziale (confronto con l'educando e con la rete; esplorazione dei domini della qualità della vita);
2. Interpretazione e sintesi – prima ipotesi dell'educatore – (sintesi dei dati emersi dal punto precedente; individuazione dei domini della qualità della vita su cui lavorare);
3. Negoziazione/condivisione con l'educando e con la rete delle agenzie (negoziazione dei domini con gli educandi per costruire un progetto di vita e il percorso formativo con le sue tappe; discussione con la rete delle agenzie del progetto di vita e del percorso formativo per armonizzare gli interventi e valutarne l'efficacia e la sostenibilità generale);
4. Articolazione del percorso didattico (negoziazione con l'educando; organizzazione dei dispositivi).

Le misure che ne discendono, predisposti dall'educatore, sono “dispositivi inclusivi” che collegano diverse modalità operative e agevolano gli educandi a personalizzare il percorso (p. 269).

Il principio dell'inclusione è ripreso anche da Perla (2016, p. 39) come una “possibile cornice di una metodologia dell'agire educativo [...] (che) non è una “necessità” della persona in stato di disagio, ma è un “principio di diritto” e, come tale, si presta a diventare lo “sfondo integratore” eletto dei contesti educativi, affinché questi ultimi non si subordinino alla generica disponibilità di una *maggioranza* a integrare una *minoranza*, ma vengano strutturati intenzionalmente al riconoscimento del “comune” diritto alla diversità”.

Per riuscire efficacemente nell'azione, Galliani (2005) evidenzia, a tal proposito, la necessità di prestare un'attenzione costante alla persona pensando al suo sviluppo integrale come una risorsa strategica e nutrendo un profondo rispetto della singolarità dei vissuti. Per tali presupposti, il lavoro dell'educatore "reclama atteggiamenti non direttivi, bensì comprendenti (per) tenere ferma nella relazione educativa la libertà dell'educando e il suo farsi persona, soggetto autonomo/responsabile/centrato su di sé" (Cambi, 2005, p. 43) e verso il mondo.

È dunque la valorizzazione della persona che rende possibile l'azione educativa, che secondo Perla (2016, p. 39) può essere definita "il modo tipico di farsi pratica dell'educazione, l'"occhio pedagogico" che legge il positivo lì ove tutti notano immediatamente il negativo, il sintomo, l'ombra". È, in altre parole, quell'approccio problematizzante dell'educatore che non si ferma ad una lettura superficiale e scontata della realtà perché "problematizzare vuol dire rivolgere alle cose, alle persone, agli eventi uno sguardo interrogante, che non dà nulla per scontato e cerca di indagare, innanzi tutto, quanto quelle cose, persone, eventi corrispondano a ciò che dichiarano, a ciò che sembrano essere: non per diffidenza nei loro confronti, ma nella convinzione che ci possa essere sempre dell'altro nei loro angoli più nascosti o profondi, così come nelle capacità ancora inedite del nostro sguardo" (Contini, 2009, p. 58). Problematizzare l'incontro con il minore straniero permette all'educatore di togliere al concetto di PEI la veste di mero obbligo e di strumento burocratico e pertanto di cogliere l'opportunità di realizzare un progetto di vita in cui il processo di (ri)costruzione dell'identità sia finalizzato allo sviluppo della persona, dei suoi talenti e delle aspirazioni future. Chi va posto al centro dell'azione educativa non è dunque il minore in quanto tale che vive in una data comunità ma la persona che è insita, proiettata nel mondo. "Pensare la persona" segna il passaggio dall'individualizzazione alla personalizzazione delle condizioni create e delle strategie educativo-didattiche adottate, con lo scopo di favorire l'emersione e lo sviluppo delle potenzialità che diversamente rimarrebbero oscurate ed inesprese. In altri termini, riconoscere "la persona come soggetto portatore di un valore è alla base delle relazioni di aiuto in ambito psicosociale e in numerose professioni di carattere educativo" (Cohen-Emerique, 2017, p. 284).

In quest'ottica, saper problematizzare e poi personalizzare sono due competenze necessarie che permettono all'educatore di "incontrare" una delle tante alterità di cui i minori sono portatori. Come suggerisce Cohen-Emerique (2017, p. 283), l'intervento dell'educatore "deve aiutare l'individuo a migliorare le condizioni di vita da un punto di vista materiale e psicologico, in relazione sia a se stesso sia al proprio contesto di ap-

partenenza, cercando allo stesso tempo di favorire il suo ingresso nella società”.

Conclusioni

Secondo Catarsi (2005, p. 11), “le professionalità educative sono oggi contraddistinte dai caratteri della molteplicità e dell’interdisciplinarietà, considerate le funzioni assai diverse che le sostanziano ed i ruoli cui fanno riferimento. Rispondono inoltre a bisogni assai differenziati, non riconducibili unicamente all’istruzione o all’educazione, ma anche a quelli – complessivamente intesi – della cura e della sicurezza degli affetti”.

Per Tramma (2016, p. 16), “l’educatore attuale è l’operatore che si è affrancato quasi completamente da un ruolo custodialistico, contenitivo e correttivo, ha ampliato il campo di azione, gli obiettivi e i problemi di riferimento e, nelle intenzioni, diventa un consapevole agente di cambiamento, tentando di operare una sintesi tra i bisogni sociali e i bisogni delle diverse “utenze” con le quali entra in contatto.

E se per Catarsi (2005, p. 27) sembra difficile immaginare una figura univoca di educatore professionale, “appare però possibile individuare alcune competenze comuni: 1. competenze culturali e psico-pedagogiche; 2. competenze tecnico-professionali; 3. competenze metodologiche e didattiche; 4. competenze relazionali; 5. competenze “riflessive”. A queste aree di competenze comuni, va aggiunta, a nostro parere, l’area delle competenze interculturali, le sole che possono mettere l’educatore professionale in grado di affrontare con responsabilità e con idonei quadri culturali di riferimento tutte quelle situazioni, nell’ambito dell’educazione non formale, ad “elevata differenziazione culturale” (Santerini, p. 11), in particolare in quei contesti sempre più multiculturali in cui sono richiesti i servizi per l’integrazione dei migranti e dei rifugiati. In tal senso, non possiamo non auspicare che lo sviluppo delle oramai necessarie competenze interculturali (cfr. Portera, 2013; Reggio, Santerini, 2014), che ri-formano e aggiornano il profilo culturale e professionale dell’educatore e soddisfano sia i bisogni socio-educativi che le istanze provenienti dal mercato del lavoro, possa avere spazio nei percorsi formativi universitari destinati alla formazione degli educatori, anche in vista degli imminenti esiti della proposta di legge Iori-Binetti, finalizzata alla conquista del riconoscimento, non solo europeo, di questa preziosa professionalità connessa al lavoro scientifico dell’educatore, che nel tempo non è stato riconosciuto e valorizzato in modo confacente. Ci riferiamo alle competenze interculturali nella “logica di costruzione e utilizzo personale e sociale della conoscenza” (Reggio, 2014,

p. 17), nell'ottica dello sviluppo dinamico di conoscenze e abilità e del conseguimento di quella padronanza che conduce alla "qualità del fare" dell'educatore, necessaria per agire nella complessità delle situazioni (p. 27). Comprendere le culture, ridurre i pregiudizi, trovare orizzonti condivisi: si presentano, secondo Santerini (2014, p. 12) come "tre competenze cruciali per il lavoro interculturale" svolto non solo dagli insegnanti in un contesto educativo formale quale è la scuola ma anche dagli educatori nel campo dell'educazione non formale, tutti chiamati a confrontarsi con le sfide che oggi pone, con innegabile urgenza, la società multiculturale e globalizzata. La formazione iniziale degli educatori assume, a questo proposito un rilievo maggiore del solito in funzione della preparazione di figure professionali idonee ad instaurare una relazione con la diversità culturale (Cohen-Emerique, 2017, p. 279).

Condividiamo, a questo proposito ciò che nota Maccario, e cioè che la didattica debba ampliare i propri confini, uscendo dal consueto campo scolastico dell'esperienza educativa formale entro cui si vuole spesso delimitarla e barricarla, per muoversi ed esplorare l'extrascolastico con l'obiettivo di fornire "direttive integrative di costruzione di conoscenza sull'agire educativo, particolarmente nella sua dimensione pratico-operativa" (2015, p. 12). Del resto, l'educatore professionista si differenzia, rispetto agli altri soggetti che operano nell'extrascolastico, grazie anche alle solide competenze che gli permettono di governare l'azione didattico-educativa.

Didattica dell'agire educativo e inclusione vengono, in tal modo, a coincidere come le "facce" della medesima medaglia: l'educazione che ha, fra i suoi compiti, quello di disegnare l'orizzonte di senso nel quale ogni incontro fra educatore ed educando, ogni impegno di accompagnamento delle nuove generazioni da parte di un adulto responsabile, ogni forma di accoglienza possano essere pensati (o *ri-pensati*) in funzione inclusiva (Perla, 2016, p. 39).

Del resto, "l'educazione è un processo umano globale e primordiale nel quale entrano in gioco e sono determinanti soprattutto le strutture portanti – potremmo dire i fondamentali – dell'esistenza dell'uomo e della donna: quindi la relazionalità e specialmente il bisogno di amore, la conoscenza, con l'attitudine a capire e a valutare, la libertà, che richiede anch'essa di essere fatta crescere ed educata, in un rapporto costante con la credibilità e l'autorevolezza di coloro che hanno il compito di educare" (Ruini, 2010).

Bibliografia

- Cambi F. (2005). Una professione tra competenze e riflessività. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione modello* (pp. 39-64). Roma: Carocci.
- Catarsi E. (2005). Le molteplici professionalità educative. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione modello* (pp. 11-38). Roma: Carocci.
- Cohen-Emerique M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative*. Trento: Erickson.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: CLUEB.
- Conferenza delle regioni e delle Province Autonome. (2016). *Accordo sui requisiti minimi per la seconda accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nel percorso verso l'autonomia*. In www.regioni.it/download/conferenze/458722/
- Galliani L. (2005). Educatore/Pedagogista: formazione universitaria e riconoscimento istituzionale. Una storia di ordinaria politica italiana. In C. Xodo (a cura di), *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (2016). L'educatore come Ricerc/Attore. In L. Perla, M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo* (pp. 319-341). Brescia: La Scuola.
- Maccario D. (2015). *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-culturali e assistenziali*. Roma: Carocci.
- Milani L. (2017). L'educatore nelle strutture carcerarie: ambiguità e dilemmi di una professione al confine. In A. Ascenzi, M. Corsi, *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche* (pp. 141-219). Milano: Vita e Pensiero.
- Muscarà M. (2014). Studi linguistici e di educazione interculturale. In V. La Rosa, M. S. Tomarchio, *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi* (pp. 139-145). Roma: Aracne.
- Muscarà M. (2015). Minori stranieri non accompagnati e diritto all'istruzione visti da una terra di frontiera. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 204-210). Pisa: ETS.
- Oggioni F. (2016). Ri-formare la professionalità educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (11), pp. 55-68.
- Palmieri C. (2016). *L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (11), pp. 85-97.
- Perla L. (2016). La mediazione "plurale" nel lavoro educativo. In L. Perla, M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo* (pp. 30-44). Brescia: La Scuola.
- Portera A. (a cura di) (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: Franco Angeli.
- Reggio P., Santerini M. (a cura di) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Reggio P. (2014). Competenze interculturali ed esperienza professionale. In P.

- Reggio, M. Santerini M. (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo* (pp. 17-29). Roma: Carocci.
- Rossi P. G., Giaconi C. (2016). La progettazione educativa come azione. In L. Perla, M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo* (pp. 260-275). Brescia: La Scuola.
- Ruini C. (2010). Prefazione. In Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini M. (2014). Introduzione. In P. Reggio, M. Santerini (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo* (pp. 9-14). Roma: Carocci.
- Tramma S. (2016). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci Faber.
- Triani P. (2016). Educatori e nuove sfide del "lavoro" socio-educativo. In L. Perla, M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo* (pp. 45-61). Brescia: La Scuola.
- Ulivieri S. (1997). Sentieri storici dell'emarginazione. In S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Save the Children (2017). *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia*. www.savethechildren.it

Clinical-pedagogical reflections on soft skills in formative pathways for the education professions

Riflessioni clinico-pedagogiche sulle soft skills nei percorsi formativi per le professioni educative

Maria Grazia Riva

Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Milano-Bicocca

abstract

The topic of the transversal competences and soft skills needed for professions, required both by Europe and by the productive world, has exploded. In 2016, the European Commission issued a new Skills Agenda for Europe, which stresses the centrality of competences, especially digital and entrepreneurship competences, conceived as presuppositions for employment and innovation in the digital economy and society. Nowadays, in Italy a specific law dedicated to the competences of educators and pedagogists has been proposed. The great risk that can be glimpsed in the European model, on a critical and clinical perspective, is in the presumption of engineering existential flows and processes that, with this rationalizing operation, they can really be controlled and governed. The specificity of transversal competences and soft skills of the education professions, which manage with pedagogical intentionality and educational design all the areas of the course of human existence, from birth to old age, in multiple contexts, has to be stressed. Therefore, the formative pathways for the education of these professions require even more urgently a transformation of the pedagogical device, of the learning setting, of the educational models and didactic practices proposed to the students by the teachers and university organizations.

Keywords: *pedagogy, soft skills, education professions*

La questione delle competenze trasversali e delle soft skills per le professioni, richieste sia dall'Europa sia dal mondo produttivo, è esplosa. Nel 2016, la Commissione Europea ha emanato una nuova Skills Agenda for Europe, che enfatizza la centralità delle competenze, specialmente quelle digitali e connesse alla imprenditorialità, intese come precondizioni per l'occupazione e l'innovazione nella società e nell'economia digitale. In Italia, è stata proposta una specifica legge relativa alle competenze dell'educatore e del pedagogista. Il grande rischio che si può vedere nel modello europeo, da un punto di vista critico e clinico, risiede nell'ingegnerizzazione dei flussi e dei processi esistenziali che si pretende di controllare con la razionalità. La specificità delle competenze trasversali e delle soft skills delle professioni educative, che approcciano con intenzionalità pedagogica e progettazione educativa tutte le età e i contesti del corso dell'esistenza umana, deve essere sottolineata. Pertanto, i percorsi formativi per la formazione di queste professioni richiede una urgente trasformazione del dispositivo pedagogico, del setting di apprendimento, dei modelli educativi e delle pratiche didattiche proposte agli studenti dai docenti e dalle organizzazioni universitarie.

Parole chiave: pedagogia, soft skills, professioni educative

Clinical-pedagogical reflections on soft skills in formative pathways for the education professions

1. The European drive to define transversal competences and soft skills

Today we are in a situation in which we have to measure up to all the European guidelines (Boffo, 2016) and with the standards that the European Commission has identified through the strategy Europe 2020 for “smart and sustainable growth” (European Commission, 2010), as well as with the Conclusions on Early Childhood Education and Care, which the European Commission (2011/C-175/03) identified together with all the Member-States in 2011. “If until 7 or 8 years ago, pedagogists, educators and all those who in various capacities were engaged in studying educational theories and practices, possibly in connection with the legislative deciders and administrators, could carry out their own reflections regardless of political topics and the effective conditions of practice, now we can no longer do research and deal with the topics regarding early childhood education and care without referring to the European context which outlines the institutional, administrative, political, local, national and international framework of reference”¹ (Boffo, 2016, p. 1; cfr. also Alessandrini, De Natale, 2015; Mulder, 2017). At international level, the OECD promoted the Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations – DeSeCo –² (Rychen and Salganik, 2003), which provided the theoretical framework for the definition of the European Recommendation on Key Competences, adopted by the different European countries with a view to the process of reforming education and training systems. The European Commission also published other guidelines for the development of competences, such as Rethinking Education³, New

1 Translated by the author.

2 <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>, retr. 30.7.2017.

3 http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism/rethinking-education_en, retr. 17.7.2017.

Skills for New Jobs⁴, The Grand Coalition for Digital Jobs⁵ and the Entrepreneurship 2020 Action Plan⁶, while the ESCO⁷ portal and the Skills Panorama⁸ portal – by Cedefop⁹ – are dedicated to monitoring skills¹⁰. The Europe 2020 strategy stresses that the development of knowledge, skills and competences is a condition for economic growth and employment, with the aim of improving entrance to and progression in the labour market, facilitating the transitions between the phases of working and learning, fostering geographic and professional mobility. We can state that the European Community and the other related bodies, both European and national, are doing work which, as pedagogists, we can define pedagogical, both in the creation of a vision of society, human being, and education that society must give, in the concrete design of public policies, of education devices, of monitoring and in the evaluation of what is proposed.

In 2006, the European Parliament and the Council approved the Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. ‘It aimed to contribute to the development of quality, future-oriented education and training tailored to the needs of European society. It provided a common European reference framework on key competences for policymakers, education and training providers, the social partners and learners themselves. Furthermore, it hoped to support other related policies such as employment and social policies and other policies affecting youth. According to the recommendation, key competences for lifelong learning are those all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment. Key competences are therefore relevant for all education and training sectors (schools, vocational education and training, higher education, adult learning) as well as non-formal and informal learning. Key competences should be acquired by: Young

4 <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=88&eventsId=232&furtherEvents=yes&langId=en>, retr. 17.7.2017

5 <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/digital-skills-jobs-coalition>, retr. 17.7.2017

6 <http://ec.europa.eu/growth/smes/promoting-entrepreneurship/action-plan/>, retr. 17.7.2017

7 <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>, retr. 25.7.2017.

8 <http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/content/our-mission>, retr. 25.7.2017.

9 <http://www.cedefop.europa.eu/en>, retr. 25.7.2017.

10 Osservatorio Università-Imprese. Le competenze Trasversali per l’Higher Education. Fondazione CRUI. http://www2.cruil.it/cruil/quaderno_osservatorio_1.pdf, retr. 25.7.2017.

people at the end of their compulsory education and training, equipping them for adult life and adults throughout their lives, through a process of developing and updating skills". "The Key Competences Recommendation sets out eight key competences, each being a combination of knowledge, skills and attitudes. The eight key competences are: Communication in the mother tongue; Communication in foreign languages; Mathematical competence and basic competences in science and technology; Digital competence; Learning to learn; Social and civic competences; Sense of initiative and entrepreneurship; and Cultural awareness and expression. Many of the competences overlap and interlock. Transversal skills, such as critical thinking, creativity, initiative or problem solving are present throughout the framework". "The Key Competences Recommendation has been broadly accepted by Member States and stakeholders. During the last decade, it has influenced national policy development in different education and training areas, contributing towards competence-based teaching and learning across Member States"¹¹.

In recent years, the topic of the transversal competences and soft skills needed for professions, required both by Europe and by the productive world¹², has exploded, outlining a context where different definitions of transversal competences and soft skills are present. The CRUI Foundation has also published an interesting document¹³ in which these topics are examined. It is underlined how the term competence has been understood in different ways at international level. In 2016, the European Commission issued a new Skills Agenda for Europe¹⁴, which emphatically stresses the centrality of competences, especially digital and entrepreneurship competences, conceived as presuppositions for employment and innovation in the digital economy and society. The European Commission has defined a framework relative to the key skills in which competence is con-

11 "To further promote a shared understanding digital and entrepreneurship competences, the Commission developed two additional frameworks: European Reference Framework for Entrepreneurship and Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe". https://ec.europa.eu/education/initiatives/key-competences-framework-review-2017_en, retr 4.8.2017, translated by the author.

12 https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-development_it, retr. 4.8.2017.

13 Osservatorio Università-Imprese. *Le competenze Trasversali per l'Higher Education*. Fondazione CRUI. http://www2.cruil.it/cruil/quaderno_osservatorio_1.pdf, retr. 4.8.2017.

14 <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>, retr. 1.8.2017.

ceived in functional terms, i.e. as “the ability to mobilize personal resources to achieve objectives adequate for social or work contexts”. In some passages of adaptation, competence levels have been introduced – a concept used as a synonym of skill – based both on the level of formal education¹⁵ and on the nature of the work to be done. “The adjective transversal is also not agreed on, as being understood in some contexts as transferrable between economic sectors and/or occupations, in others as “non-disciplinary”, independent of the specific formative pathway. Although the use of the terms “competence” and “skill” is not agreed on, in many contexts the two terms are used without any distinction. The key competences for permanent learning are defined as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the Context (2006/962/CE)”¹⁶. The key-competences described above by the European Community are connected to seven topics: critical thought, creativity, initiative, problem-solving ability, risk assessment, decision-making and the capacity of constructive management of feelings. The competences are considered fundamental for full integration and participation in the labour market, education and training, social and civil life, with mobility and transferability, as they are useful for the different social fields and work contexts. They are considered, pedagogically, an object of learning, highlighting the conditionings operated by the different models and educational concepts implicit in the European policy decisions.

In Italy, Anvur¹⁷ has introduced in recent years TECO¹⁸, an experi-

15 Cfr. International Standard Classification of Education 1997 (ISCED 97).

http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_h_esms_an2.htm, retr. 1.8.2017

16 Osservatorio Università-Imprese. *Le competenze Trasversali per l'Higher Education*. Fondazione CRUI. http://www2.cruil.it/cruil/quaderno_osservatorio_1.pdf, p. 10, translated by the author, retr. 4.8.2017

17 Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. www.anvur.it

18 “The transversal competences which are measured in the TECO test (ability to reason critically for the solution of a problem or to make a decision, ability to represent and transmit a given fact and to learn new knowledge linked to environments not necessarily connected with the particularity of the scientific subject which is the subject of the individual formative pathway) are those capable of guaranteeing flexibility and adaptation by individuals to professional and personal changes which intervene in the various phases of the life cycle. In addition, these competences are not monitored or assessed by the universities precisely because they are not the object of specific courses but are part of that intangible background which each teacher should pass on through the teaching of his/her subject”. <http://www.anvur.org/attachments/article/248/Rap->

mentation of the assessment of the effective outcomes of learning of a general nature by Italian final year undergraduates between 2012 and 2013 through the TECO test. “There are both formal and substantial reasons. Amongst the former, the rules, the practices and the agreements at the level of the EU have a particularly important role. Substantial reasons are those expressed by the various stakeholders interested in improving the learning outcomes of our universities: companies that are increasingly asking universities to check and promote competences of a general nature (problem solving, critical thinking, communication skills), as well as specialized ones; families who increasingly understand that the future employability of their children is linked to these competences, considering the speed of technical progress, the necessary mobility to which they will be subject in terms of sectors and places of work, the tests of adaptability in language and culture which they will have to undergo in the world of globalization”¹⁹. A single test which is the same for all university courses of study has been developed, to assess all students uniformly, as the general competences have been deemed by their very nature as independent of the specific field of university study, but dependent on how students study rather than on what they study²⁰.

porto%20TECO%202014.pdf, p. 11, retr. 1.8.2017, translated by the author. Recently, on 7 April 2017, Paolo Federighi – con Vanna Boffo – of the Department of Education and Psychology of the University of Florence organized a workshop in Florence with the support of ANVUR, aimed at “verifying the interest in starting a pilot project of applied pedagogical research on the assessment of processes and performances of students and our courses of study (L19). The aim is to conclude the day’s work with some indications on the ways in which to implement, in some of our courses of study, a pilot experiment that allows understanding how to structure a device aimed at creating a coherent relationship between observing competences at the start, improvement of the potential of the didactic pathways, observation of the outcomes of learning at the end of the courses of study, times and quality of the placement. After the various seminars that analysed the previous experiences of assessment, expressing both criticisms and appreciation, we would like to try and discuss, in the field of applied research, verifying the possibility of starting a pilot project that allows reflecting on the device and instruments in support of the perspectives of development and aims that the TECO-TECOD project is asked to achieve” (Letter of invitation, 7.4.2017).

19 http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=248&Itemid=568&lang=it#, retr. 15.7.2017.

20 For an analysis of the results, cf. *SPERIMENTAZIONE TECO. Valutazione e diagnosi sugli esiti degli apprendimenti effettivi di carattere generalista dei laureandi nelle Università di Napoli Federico II, Lecce, Messina e Cagliari*, Roma, 11 marzo 2014; completed and reviewed on 30 September 2014. <http://www.anvur.org/attachments/article/248/R~.pdf>, retr. 30.7.2017.

2. The competences for the education professions: the legislative proposal

A great deal has been written in the field of education, from both a theoretical and a methodological and empirical point of view, on the characteristics of educational and training work, as well as on the skills and competences of the educational professions²¹. One particular contribution has been made, and continues to be made, in the educational field, by the SIPED work group²² “Education and training professions for the recognition of competences in a national and European context. Education degree courses towards the Europe 2020 strategies,” in particular thanks to the thought and action of Paolo Orefice and Silvana Calaprice (Orefice, Carullo, Calaprice, 2011) – who currently coordinates the group together with Piero Crispiani –. Calaprice is also the current representative, at the National Conference of Heads of the Departments of Education, of the Coordination of three-year and five-year degree courses for education professions. As is well known, thanks also to the impetus of this work group, a law dedicated to the world of educators and pedagogists, approved by the Chamber of Deputies and currently being discussed at the Senate, has been proposed. This is Law no. 2443 ‘Educators and pedagogists’²³, in which the competences required for the profiles of educator and pedagogists are specified and on which we are concentrating here. The bill states that: “The professional socio-pedagogical educator and the pedagogist operate in education, training and pedagogy, in relation to any activity carried out formally, non-formally and informally, in the various phases of life, in a perspective of personal and social growth”²⁴. The objectives of the “European strategy adopted by the Council of Europe meeting in Lisbon on 23 and 24 March 2000 on the development of formal, non-formal and informal lifelong education for European citizens to make the European space of the knowledge-based society advanced and competitive, democratic and inclusive” with the strategic framework for

21 It is not possible to remember here all the important contributions of the many Italian scholars of the educational field. Only as examples, we can nominate: Franco Cambi, Piero Bertolini, Riccardo Massa, Enza Colicchi, Paolo Federighi, Isabella Loiodice, Lilliana Dozza, Paolo Orefice, Silvana Calaprice, Aureliana Alberici, Franco Blezza.

22 <http://www.siped.it/wp-content/uploads/2013/12/18-Calaprice-Crispiani-PROFESSIONI-EDUCATIVE-E-FORMATIVE-PER-IL-RICONOSCIMENTO-DELLE-COMPETENZE-IN-AMBITO-NAZIONALE-ED-EUROPEO.pdf>, retr. 15.7.2017.

23 <http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/00980756.pdf>, retr. 20.7.2017.

24 Translated by the author.

European cooperation in the sector of education and training (ET 2020)²⁵ are thus pursued. The educator and the pedagogist operate within a specific professional code, using methodologies specific to the profession, with people of every age, especially in education and training; in schools; in social-health and health, limitedly to the socio-educational aspects; in socio-welfare; in parenthood and the family; in cultural, judicial and environmental fields; in sport and movement and in integration and international cooperation. The professional socio-pedagogical educator carries out his/her tasks with regard to the planning, the design, the implementation, the management and the assessment of educational and training actions performed in education and training services and systems, both public and private and in the third sector. At the same time, he/she contributes to the design of the aforementioned services and systems, as well as the educational actions addressing the individual subjects.

The professional socio-pedagogical educator “is in possession of the knowledge and competences relative to the qualification as per article 7” – which refers to the knowledge and competences declared by the specific degree courses –, carrying out education and training activities such as the design, the planning, the implementation and assessment of education and training actions and treatments for the individual in the different contexts and services mentioned above. In addition, he/she accompanies and facilitates the learning processes in the fields of continuing education and vocational training; he/she offers support in work placement; he/she contributes to outlining education policies, including through collaborating on the planning and management of network services in the local area and the implementation of integrated systems, aimed at the management and development of human resources, implementing the European guidelines of developing competences²⁶. In turn, “the pedagogist carries out activities of design, planning, organization, coordination, management, monitoring, assessment, counselling and supervision of the pedagogical quality of the public or private services and systems of education and training. He/she also carries out pedagogical actions addressing the individual subjects” The pedagogist is in possession “of the knowledge and competences relative to the qualification as article 10” – which refers to the knowledge and competences in the specific degree courses –, practising education and training activities such as planning, coordination, implementation and assessment of educational and training actions and management for the

25 <http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/00980756.pdf>, retr. 20.7.2017.

26 *Ibidem*.

person, in the fields and services identified by law. He/she also operates in exploring, coordinating, observing, analysing, interpreting and developing a pedagogical “functional assessment”, forming one of the contributions in multi-specialized teams. It is his/her task to plan, design, coordinate, manage and assess continuing education plans and services and systems of professional managerial education, to implement and coordinate actions of educational guidance and continuing guidance, also in the perspective of counselling, of skills assessment and help for work placement. The pedagogist offers a qualified contribution in cooperation to define education policies, both in the form of consulting for planning and managing network services in the area and for the implementation of integrated systems for the management and development of human resources and for the development of competences, and in that of the coordination of local educational and training services²⁷.

3. A clinical-pedagogical reinterpretation of soft skills for the education professions

In both the educational context and in the normative context there therefore exists an invaluable capital of reflection and reinterpretation regarding the complex topic of transversal competences and soft skills for the various professional profiles as well as for their acquisition in the formative pathways which prepare for them. Certainly, all the work of identification and clarification of the skills and competences necessary for the educational professionals has been fundamental to emerge from generalization and from a certain difficulty in specifying both pedagogical knowledge and pedagogical work. As has been asserted several times, educational work has to do with all the vital processes which it deals with (Mortari, 2013; Riva, 2004; Fadda, 2016): it supports them, it encourages them, it revives them, it monitors them and so on. The great risk that can be glimpsed in the process under way, although important, of systematizing, in the general and then in the sectoral contexts of skills and competences, as well as the very characteristics of educational work, is in the presumption of engineering existential flows and processes, with the relative illusion that, with this rationalizing operation, they can really be controlled and governed according to the direction defined by the various European commissions, then applied by the member states of the European Union.

27 *Ibidem*.

Certainly, many critical voices (Ball, 2012) have now been raised to point out that, as the aims are presented, the political-cultural-social directions of the European directives, enacted at national level, seem too oriented towards a neo-liberal model which values above all categories such as success, socio-economic success, the interests of companies and industry in general (Landri, 2016)²⁸.

From a clinical-pedagogical point of view, here we want to underline the importance of the work of analysis and development by the European work groups on topics that are central for the sustainability of our society, the well-being and quality of life of citizens but, on the other hand, there is the need to look more clinically – as Massa would say (1993; cf. also Riva, 2000 and 2004), in the wake of Foucault (1998) –, i.e. more closely, at the object of analysis considered. We can observe how the objectives, the skills, the general, transversal, citizenship competences and social rights are continuously proclaimed yet, at the same time, mental closure, racism, violence, destructiveness, social injustice, religious, ethnic, cultural sexual and gender discrimination are not forgotten at all. Arbitrary violence, wars and acts of terrorism are exploding everywhere, including in the European area and in Brussels, at the very heart of power of the European Union. From this evidence, before everyone's eyes, we can deduce from it that the concrete ways through which the aims of socio-economic-cultural policy are implemented are not adequate (Panarello, 2012). An evident gap blatantly emerges. We can state that there is no connection with what Varela, Rosch e Thompson (1991) defined as 'embodied cognition', the phenomenology how the individual is rooted in the heart of the experienced world (Merleau-Ponty, 1964-68), Massa (2004) as the 'educational materiality', psychoanalysis, from Freud onwards, as 'emotional, projective, transference dynamics', the method of Group Relations (Perini, 2015) as 'group dynamics in the system, emotional mechanisms of defence from anxiety' and so on. Anyone who does research, counselling, supervision with groups of educators or with families or with people in their contexts of life and work, knows very well that there is, at present, an enormous difference between the objectives declared and what is concretely carried out and implemented. For example, the educators in communi-

28 For example, one of the key-points of the European Pillar of Social Rights "stresses the interdependence between economic and social policies and acknowledges that the European economic and social model is based on the shared understanding of the importance of increasing employment, social progress and productivity" <http://www.eesc.europa.eu/?i=portal.en.soc-opinions.38841>, retr 3.8.2017.

ties, day centres, the different types of support services for abandoned minors or children removed from their families, for the disabled, for drug addicts, the prison experience, abused women and the victims of violence against women, illness and old age, immediately have to come face to face with powerful situations of life. They have to cope with with sorrow, fear, anguish, anger and aggressiveness of the users, their need for dependence and their fear of it, but also with the strong attraction of seduction and management of the erotic and sexual dimension that is always at stake between human beings, between genders and between variegated sexual orientations. Educators who work with early childhood and adolescence have to reckon with the primary needs of children, with the efforts of identification and separation from the family of adolescents, with the expectations, demands and anxieties of parents, with the strong emotions generated by the constant, including corporal, contact with the subjects in education (Riva, 2004). We could go on for much longer, going further into the topic, describing its trends, bringing to light the topics, the experiences, the unsaid actions, difficult to express aloud and which very often are unconfessable and unmentionable, the emotions that the world considers negative because they have to do with the range of affects connected with anguish, anger, hatred, rancour, the thirst for revenge, jealousy and envy, humiliation and pain.

These are the emotive experiences which, when reading and rereading the cold and detached texts of the European guidelines, we do not know and cannot understand where they can be situated, how they can be connected, to which linguistic hook, crack or gap (Morin, Ceruti, 2013) they can be attached. These European guidelines are then translated into national legislation which often are dropped without an explanation of the general framework of reference on to the world of broad-spectrum education services automatically, rationally, with a technical-engineering and managerial style of writing which does not take in the depth of vital experience, the emotional and corporal importance, the emotional fatigue, the existential burden of the responsibility of managing users and services. The stake then becomes the real sustainability – a now pragmatic term – of the European and national objectives and policies. Effective sustainability means that, in the first place, the enormous difference between what is declared, proclaimed and laid down by the political guideline and what really takes place on the level of concrete educational reality, has to be acknowledged. Only if the authorities, the groups of experts, the technicians and the political deciders, accept stopping for a moment to analyse this invalidating difference, can decisive steps be taken in the direction of a sustainability that is not only of appearance, a slogan identified as a vari-

able in itself – the residue of a positivist conception of science applied to society – that completely excludes from sight and consideration all the rest that is not included in that rational, technical and engineering segment of representation of reality. Let us take, for example, even only one of the competences considered central by the European recommendations: entrepreneurship. It cannot be developed only through lessons, even conducted with innovative and participatory didacticism and various exhortations to be entrepreneurial. The dimension of entrepreneurship has to do with the history of the subject's education, with the amount of autonomy that parents, educators and teachers legitimized and allowed, with the adults of reference having reckoned with generational envy and the Freudian Oedipal transference; as well as with the parents' capacity to provide self-esteem to young people through constant reflecting and recognizing the value of their actions, thoughts and attitudes. Fundamental is the adult capacity to take on the onus of the emotive responsibility of accompanying youngsters in existential events, helping them to tolerate the long periods of waiting, of planting, the long periods of maturing the growth processes, whether of the personality or of the feats the youngsters undertake. We could continue at length in looking for a language, words, writing that tries to humanize – as is said – the question of laws that concern social life and education.

4. The formative pathways for the soft skills of education professions: a cultural revolution of the design of the formative offer and integrated didactics

The New skills agenda for Europe²⁹ (2016) states: “Acquiring skills is a life-long process, both formal and informal, and starts very young”. “Beyond looking for the right occupation-specific skills, employers are increasingly demanding transferable skills, such as the ability to work in a team, creative thinking and problem solving. This skills mix is also essential for people considering starting their own business. Yet too little emphasis is usually placed on such skills in curricula and they are rarely formally assessed in many Member States”³⁰. “Tackling the skills challenges will require significant policy efforts and systemic reforms in education and training”³¹. The

29 ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15621&langId=en, retr. 31.7.2017.

30 Ivi, p. 4.

31 Ivi, p. 3.

debate and the European recommendations on competences still leave some questions open, which cannot be solved simplistically, with fast and engineering-like technical solutions: “Which transversal competences are to be developed? With which instruments? How can pathways to develop them be put into the system in university structures?”³². “One of the challenges emerging in European Higher Education systems is to support the activation and spread in university pathways of education activities capable of supporting the acquisition of those competences considered strategic to boost the employability of students (Cleary, Flynn and Thomasson, 2006) and to develop the competences of active citizenship of young adults (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962>)”³³. Reference is made to the term “non-disciplinary competences” (NDC) indicating “competences, skills and features that related to the personality, attitude and behaviour rather than to technical or formal knowledge”³⁴ (Gopalaswamy, Mahadevan, 2010), subsuming in this definition some of the constructs most widespread and formalized in specific literature, in international and national taxonomies, such as soft skills, transversal competences and key competences. The needs of the world of business, institutions and national and international agencies, such as OECD³⁵ and ANVUR, have driven in the direction of increasing third-level training including with respect to NDC. On the one hand, there has been an attempt to identify the most suitable instruments to understand whether degree courses effectively allow students to acquire NDC. On the other, the action “has concentrated in parallel around the problem of which methodological and organizational devices university can adopt to help students in acquiring these competences (Denecolo, Reeves, 2013). While recognizing that a part of these are learned in informal contexts (Eraut, 2004), universities are also driven by several forces to be concerned about offering opportunities that can help students increase their future ability to be active citizens and professionals with the highest possible level of employability”³⁶.

32 Osservatorio Università-Imprese. *Le competenze Trasversali per l'Higher Education*. Fondazione CRUI. http://www2.cruil.it/cruil/quaderno_osservatorio_1.pdf, pp. 1-2, retr. 4.8.2017 translated by the author.

33 Ivi, p. 61.

34 Ivi, p. 62.

35 The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), <http://www.oecd.org/about/>.

36 Osservatorio Università-Imprese. *Le competenze Trasversali per l'Higher Education*.

The learning setting takes on a central role, as does the idea that NDC can be developed if “the conditions to actively experiment forms of thought and actions similar to what happens in daily life” (Resnick, 1995)³⁷ are recreated in the formal contexts of education. There is reflection on how a teacher can foster problem-solving or critical thought during lessons or, alternatively, in ad hoc designed activities. There is questioning on which online instruments are most useful in the classroom to stimulate the acquisition of these competences. The core of the problem is certainly: how to teach transversal competences inside the curricular lessons as well? At stake there is therefore the central topic of innovation in university teaching. We have to ask ourselves “how to design curricula in such a way that they also support this type of learning? The problem in this case is to understand which is the most suitable organizational device, the architecture of curricula”³⁸ able to give rise to effective actions supporting the acquisition of NDC. A number of approaches have been developed, including the parallel offer – with respect to the educational activities for the award of the qualification – of activities and courses for the development of NDC, guaranteeing this way a more flexible, structured and cross-disciplinary teaching. Another approach has followed rather the path of working on existing practices in an integrated way, trying to qualitatively change the teaching methods, without increasing the offer of courses. It is effectively deemed that NDC cannot be separated from the acquisition of other technical knowledge. “From the point of view of the student’s learning process, there is no separation between ‘what is learned’ and ‘how it is learned’” (Treleaven, Voola, 2008)³⁹. The NDC represent dimensions on which work has to be done jointly with respect to a content, as they refer to the use that a subject makes of them in a given context. Learner-centred in the classroom methods are considered resolved rather than starting parallel experiences. “Problem-solving is part of the ways with which a student tries to find a plausible solution to an uncertain problem and, in doing so, needs to be able to access specific knowledge, having the knowledge relative to the context, to experience and see in the process the effects of their action, to validate together with the others an idea (Engeström, 2001). In this perspective, more than distinguishing be-

Fondazione CRUI. http://www2.cruil.it/cruil/quaderno_osservatorio_1.pdf, p. 62, retr. 4.8.2017, translated by the author.

37 Ivi, p. 63.

38 *Ibidem*.

39 Ivi, pp. 65-66.

tween disciplinary competences and ‘transversal’ competences, the term “situated knowledge’ is preferred, understood as the use that is made of knowledge (Wertsch, 1998). This would allow students to exercise a technique, content or knowledge in a learning setting (the classroom, the laboratory etc.) managed and organized by the teacher as a space for the exercise of know-how rather than of know-what”⁴⁰.

It is certain that following this path implies a cultural revolution in the very design of the formative offer and in the relationship between the various scientific disciplinary sectors. This means requiring the teaching body to be willing to change and transform their theories and practices used, by asking the professional communities in universities to start processes of critical reflectivity and to be oriented towards an integrated conception of teaching and learning (Lave, Wenger, 1991; Raelin, 2000; Fuller, Unwin, Felstead, Jewson, Kakavelakis, 2007). “Consolidated routines and teaching models not centred on the student or on problems remain embodied in the stories of learning of the teachers and in the didactic cultures of universities”⁴¹. The approach to the transformation of teaching practices can produce “a relatively modest organizational turbulence in terms of structural changes in courses. The greatest impact will be on the cultural and intangible dimension of the teacher’s work, in the repertoires of practice of the academic community. It is certainly a deeper change in the way of conceiving the organization and management of lessons”⁴². It has to be remarked that everything that has been described so far has always come under the disciplinary competence of the pedagogical field, which for some time now has made it one of its subjects of research, analysis and study. Having clarified the picture of the institutional debate, the specificity of transversal competences and soft skills of the education professions, which manage with pedagogical intentionality and educational design all the areas of the course of human existence, from birth to old age, in multiple contexts, has to be stressed: either in formal – school –, or non-formal – socio-education services, the world of work, vocational and adult education, – or informal – the family, social media and the web, for example –. These are contexts and ages of life with a high rate of full relationality, full of emotions, complex existential issues. Therefore, the formative pathways for the education of these professions require even more urgently a transformation of the pedagogical device (Massa, 2004), of the learn-

40 Ivi, p. 66.

41 Ivi, p. 67.

42 Ivi, p. 68.

ing setting, of the educational models and didactic practices proposed to the students by the teachers and university organizations as a whole, which is capable of making the students familiar with the profound complexity in the education profession.

Conclusions

At the end of this reflection, it has to be stressed how, from a clinical-pedagogical and, in any case, holistic point of view, the question of education on soft skills – and in general of transversal competences – is an essential question to keep society democratic and ensure the quality of this democracy, which needs subjects who are critical and aware of the rights and duties of citizenship. However, it is absolutely necessary not to fall into the risk of arbitrary dissociation of transversal competences and the specific disciplinary contents in general and, especially, in the context of the competences for the education professions. Indeed, the very specificity of education knowledge and work are such as to concern the management of the very forms of human existence, from early childhood to old age, from health to illness, from play to violence, from the individual to groups and the community. It is now equally clear that the very didactics of university teachers and the device of didactic organization of universities as a whole must open up to a cultural transformation, a change in mind-set, their traditional pedagogical model and education and didactic practices, whether explicit or implicit, in order to accept really posing the problem of how to interweave contents and methods, technique and didactics, knowing, knowing how to, knowing how to be, as used to be stressed some time ago. The learner and the groups learning must no longer be abandoned to their learning in solitude, according to an elitist, Gentilian and classist model, where disciplinary and transversal competences were acquired depending on the social and family backgrounds of the students. The role played by informal dimensions, connected with the personal and family formative history of the individual, as a founding base for the exercise of knowledge and competences of active citizenship, on both the cognitive and cultural, and on the emotive and relational level, is confirmed. This leads to the need and the importance of the investment in informal and non-formal training (society, politicians, citizens, families, cultural and sports operators, social media and digital technologies and so on) for the effective sustainability of training on transversal competences and soft skills even in formal contexts, such as school and university. Naturally, this does not mean that teachers do not have to reckon with the cultural and

mind-set revolution required by the needs for change and innovation in didactic forms and practices. To put it concisely, the aim here is to propose an integrated vision, according to which the change of education in formal contexts must be accompanied by an educational and cultural change in non-formal and informal contexts. In this sense, the reference to the European plan for lifelong learning, which hopes for a general plan for widespread continuing education, for citizens, parents, teachers, different kinds of professionals, operators in the public administration and so on, is really opportune. The wager however is to invest in a wide project of lifelong learning which is also life-wide learning but above all life-deep learning, attentive to the profound dimensions of learning and education, the embodied and existential emotive implications. The quality of collective life in itself is at stake, not only at the service of employability, now experienced as a restrictive instrument of a Europe subjugated only to the economic interests of financial and industrial lobbies. Promoting the quality of social life in common is one of the competences of the education profession, to which university formative pathways must try to prepare students, starting from a profound and complex reflection on how the very group of teachers as a whole can respond: first of all with self-reflection and self-assessment on how the Degree Course Board of which they are a part – which organizes and dispenses the specific formative offer – and on what the quality, including relational, of the academic life in it is like. University teachers also perform an education profession and therefore have to be trained to develop the typically educational transversal competences in the first place, starting from themselves, to then be able to foster it in their students.

References

- Alberici A., Orefice P. (2007). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G., De Natale M.L. (2015). *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ball S. J. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. Oxford: Routledge.
- Boffo V. (2016). *Costruire un sistema competente di ECEC in Europa: principali indicatori ed esperienze a confronto. La formazione degli educatori*. Firenze: Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze. https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1071632/203325/CurareFormazioneEducatori_Marzo2016.pdf, retr. 2.8.2017

- Boffo V., Federighi P., Torlone F. (2015). *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*. Firenze: Firenze University Press.
- Cleary M., Flynn R., Thomasson S. (2006). *Employability Skills: From Framework to Practice*. <http://www.vetpd.qld.gov.au/resources/pdf/tla/employability/prscn-es-framwk-intro-gde.pdf>, retr. 4.9.2017.
- Commissione Europea (2011/C 175/03). *Conclusioni del Consiglio sull'educazione e la cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:52011-XG0615\(04\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:52011-XG0615(04)).
- Costa M. (2008). *Il valore della formazione continua tra complessità e opportunità*. Milano: Mondadori Bruno.
- Denecolo P., Reeves J. (2013). *Developing Transferable Skills. Enhancing Your Research and Employment Potential*. London: Sage.
- Dozza L., Chianese G. (a cura di) (2012). *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teoria e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Engeström Y. (2001). Expansive Learning at Work: Towards an Activity-Theoretical Reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14 (1), pp. 133-156.
- Eraut M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, pp. 247-273.
- European Commission (2010). *EUROPE 2020. A strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. [http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET EN BARROSO 007 – Europe 2020 – EN version.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%2007%20-%20Europe%2020%20-%20EN%20version.pdf), retr. 4.8.2017.
- European Commission (2016). *A New Skills Agenda for Europe*. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/en/1-2016-381-en-f1-1.pdf>, retr. 4.8.2017.
- Fadda R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti L. (2017). *Formazione trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault M. (1998). *La nascita della clinica*. Torino: Einaudi.
- Fuller A., Unwin L., Felstead A., Jewson N., Kakavelakis K. (2007). Creating and using knowledge: an analysis of the differentiated nature of workplace learning environments. *British Educational Research Journal*, 33 (5), pp. 743-759.
- Gopalaswamy R., Mahadevan R. (2010). *The ace of soft skills attitude communication and etiquette for success*. India: Pearson Education.
- Landri P. (2016). *Standards and standardisation in European politics of education. A European politics of education. Perspectives from sociology, policy studies and politics* (pp. 13-30). Oxford: Routledge.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loiodice I. (a cura di) (2007). *Adulti all'università. Ricerca e strategie didattiche*. Bari: Progedit.

- Margiotta U. (2009). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Massa R. (1993). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (2004). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Merleau-Ponty, M. (1964/1968). *The visible and the invisible*. Evanston Illinois: Northwestern University Press.
- Morin E., Ceruti M. (2013). *La nostra Europa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mulder M. (2017). *Competence Theory and Research: A Synthesis*. In Mulder M. (ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. New York: Springer International Publishing.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*. Padova: Cedam.
- Panarello P. (2012). *L'educazione all'intercultura e alla sostenibilità. Le politiche dell'Unione Europea e dell'UNESCO*. Roma: Carocci.
- Perini M. (2015). *L'organizzazione nascosta*. Milano: FrancoAngeli.
- Raelin J. A. (2000). *Work-based Learning: the New Frontier of Management Development*. Upper Saddle, NJ: Prentice Hall.
- Rychen D. S., Salganik L. H. (eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Resnick L.B. (1995). *Imparare dentro e fuori la scuola*. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze, a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.
- Riva M. G. (2000). *Studio clinico sulla formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva M.G. (2004). *Il Lavoro pedagogico*. Guerini: Milano.
- Treleaven L., Voola R. (2008). Integrating the Development of Graduate Attributes through Constructive Alignment. *Journal of Marketing Education*, 30 (2), pp. 160-173.
- Varela F. J., Rosch E., Thompson E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wertsch J. W. (1998). *Mind as Action*. Oxford and New York: Oxford University Press.

o
P
i

Formare educatori e pedagogisti
tra corsi di laurea e ricerca in formazione

*Educators and pedagogists training
within the degree courses and research*

Marinella Tomarchio

Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Catania

abstract

Following the current debate on the legally recognition of the professional educator in Italy, this article highlights the pivotal role of the bachelor and master degrees courses in Education together with the importance to undertake a review of their programmes, contents, structures and aims. This article posits that that such analysis should follow a critical reflection on the theoretical models underlying the foundation of a specific knowledge, which on one hand it is related to the wider subject areas, and on the other hand it is expression of personal autonomy and ability to respond to the training needs of different subjects.

Keywords: *professional educator, degree courses in education, educational planning*

Alle soglie del traguardo che conduce ad una Disciplina delle figure professionali dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista, si coglie tutta l'importanza del ruolo ricoperto dai Corsi di laurea triennali e magistrali chiamati, con accresciuta attenzione, ad una verifica interna alle attività formative programmate e svolte.

Il testo sottolinea la necessità che tale analisi non prescinda da una parallela, corrispettiva indagine di ordine teorico intorno ai processi ideativi che generano i saperi specifici dell'educatore e del pedagogista, per un verso legati a campi disciplinari e di intervento ampi ed articolati, per altro verso espressione di autonomia e personale capacità di rispondere alle necessità formative di diversi soggetti e contesti in termini di operatività congruente.

Parole chiave: educatore professionale, corsi di laurea di area pedagogica, progettazione educativa

Formare educatori e pedagogisti tra corsi di laurea e ricerca in formazione

Premessa

Una lunga stagione di ricerca accademica, di riflessione sulle trasformazioni via via intervenute negli anni nell'ambito dei servizi socio-educativi, ha preparato, e continua ad accompagnare, l'iter parlamentare che dovrebbe finalmente consegnare, si spera in breve tempo, il testo che disciplina le professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista. Un traguardo di grande rilievo per l'intera comunità scientifica dei pedagogisti; il raggiungimento di un obiettivo che avrà delle ricadute significative sull'intero mondo della formazione. Alle Colleghe Vanna Iori e Milena Santerini va espresso un sentito apprezzamento per l'impegno profuso; la prima, autrice nel 2014 della proposta di legge dal titolo *Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista*¹, la seconda, relatrice in VII Commissione. Alla presidente Simonetta Ulivieri e al Gruppo di lavoro della Siped sulle *Professioni educative e formative per il riconoscimento delle competenze in ambito nazionale ed europeo. I Corsi di laurea educativi e pedagogici verso le strategie Europa 2020*, va il merito di aver approfondito i temi legati al ruolo e ai compiti dell'educatore e del pedagogista, anche in prospettiva internazionale, mantenendo viva l'attenzione sulla necessità di approdare ad una normativa che si attende ormai da decenni. In tale contesto si inserisce di recente con una funzione che direi strategica per il particolare momento, la costituzione, nell'ambito dell'assemblea dei Direttori di Dipartimento e dei Presidi di Facoltà di Scienze della Formazione, del Coordinamento Nazio-

1 La proposta di legge n. 2656, depositata nell'autunno del 2014 a firma dell'On. Iori, è stata unificata nel 2016, in sede di discussione presso la VII Commissione della Camera dei Deputati, con la proposta di legge a firma dell'On. Binetti dal titolo *Ordinamento della professione di pedagogista e istituzione del relativo albo professionale*. Il Testo Unificato trasmesso al Senato porta il titolo *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista*.

nale dei Corsi di Laurea per Educatore e Pedagogista (CONCLEP) affidato alla direzione della Collega Silvana Calaprice.

1. Il Coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea

È evidente quale sia oggi la necessità di ricondurre i corsi di laurea ad orientamenti posti a confronto e condivisi, ancor più nella prospettiva ormai prossima di poter avere un chiaro quadro normativo di riferimento; non perché si intenda proporre rigidi modelli da applicare, cui uniformare i percorsi formativi, piuttosto per garantire un più sistematico e programmatico confronto tra le diverse realtà dipartimentali e territoriali, sì da accedere ad una visione d'insieme delle molteplici prospettive adottate che prendono sempre forma in funzione delle condizioni d'esercizio, dei vincoli, delle potenzialità e delle criticità legate ai vari contesti.

Nella breve distanza non è difficile immaginare quale assortimento di soluzioni possa restituire un eventuale quadro di sintesi emergente, carico di peculiarità e differenze tali da scoraggiare ogni pretesa, o anche soltanto attesa, di possibile coerenza e armonia d'insieme. Eppure ritengo che è proprio da tale poliedricità d'impianto dell'offerta formativa legata ai corsi di laurea che bisogna partire oggi per proseguire il cammino verso la configurazione/ricostruzione dell'identità professionale di educatori e pedagogisti, non trascurando anche la dimensione storico-evolutiva dei mutamenti in atto. Come avremo modo di approfondire più avanti, si tratta, infatti, di un'identità professionale fortemente caratterizzata nel senso della ricorsività.

Quando avremo come patrimonio comune, pur nella varietà e diversità di risorse e soluzioni, una chiara consapevolezza dell'esistente, allora potremo iniziare ad intravedere linee di indirizzo condivise che consentano a ciascuna realtà, nella specificità che contraddistingue il territorio su cui opera, di *tornare su se stessa*, di riconsiderare e autovalutare i propri processi, di rapportarsi con i contesti circostanti raggiungendo livelli di qualità sempre più elevati. Bisogna sfuggire ad ogni logica di mero appiattimento sull'esistente, l'orizzonte più ambizioso deve contribuire attivamente alla crescita del territorio elaborando progetti, ponendo in campo patrimoni e corredi di risorse formative propulsive, atte alla crescita del territorio stesso. La cosiddetta "città educativa", o "comunità educante", secondo insegne molto celebrate, non è affatto, come sappiamo, "educativa" in sé, non lo è comunque, né dovunque alla stessa maniera. Ecco perché ci vede attori protagonisti chiamati ad intenderci oltre ogni perimetrato punto di vista o convincimento legato a sub-appartenenze, per restitui-

re ampi orizzonti d'intenti, attrezzati di un baule di viaggio idoneo alle lunghe distanze, ma anche di una serie di bagagli a mano atti a far fronte a vincoli e condizioni d'esercizio particolari, qui ed ora. Il momento lo richiede e, del resto, bisogna riconoscere che quella della qualità dei processi formativi è una partita che, a mio giudizio, tutti assieme si vince o tutti si finirà inesorabilmente per perdere, come la logica stessa della formazione suggerisce.

Ritengo che le scienze pedagogiche e l'intera comunità scientifica dei pedagogisti possano distinguersi per la peculiare capacità e sensibilità a tenere vive prassi di progettazione condivisa mentre la tendenza diffusa che si va affermando è conferire mandato di responsabilità a "persone sole al comando", e il triste fenomeno che l'accompagna è l'enorme carico di lavoro dei presidenti di corso di laurea, spesso aggravato da una facile delega che in alcuni casi diventa solitudine.

A prescindere da quelle che potranno essere le finalità e gli intenti che il CONCLEP, in raccordo con la Siped, vorrà darsi per conoscere, valutare, progettare² e con l'auspicio che si possa al più presto considerare al sicuro il traguardo della Disciplina delle professioni, si da concentrare il lavoro di ricerca con maggiore serenità su più distesi e lunghi orizzonti, offro all'attenzione brevi note di riflessione, ispirate, in alcuni passaggi, anche dall'esperienza maturata in veste di presidente del corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche e progettazione educativa di Catania. Su quest'ultimo fronte un riferimento va alle attività di tirocinio, ambito per molti versi strategico, di rilievo all'interno dei curricula formativi, tra i primi da porre in valore per un'attenta valutazione della qualità dei percorsi programmati. Nello specifico, richiamo l'attenzione sul senso di un'azione di potenziamento del monitoraggio del tirocinio esterno avviata a partire dall'anno accademico 2013-14 presso il Dipartimento di Scienze della For-

- 2 Senza così voler indulgere in argomenti che possano lasciare spazio a logiche riduttivistiche, dovremmo, ad esempio, chiederci quanti e quali ambiti di trattazione di area pedagogica sono oggi ricompresi nei piani formativi, scrutare se, e in che termini, entro l'orizzonte di un progetto formativo condiviso pur, ribadisco, senza pretese di uniformità, è possibile oggi pensare ad un *corpus* identitario pedagogico. Per necessità legate anche alla difficile congiuntura economica universitaria, i percorsi formativi hanno subito di recente mutazioni nei curricula rispetto alle quali non si è sufficientemente soffermata l'attenzione, ancor più in un quadro generale in cui non è affatto scontato che siano pedagogisti a coordinare i corsi di laurea di area pedagogica. Non si è neanche proceduto ad una rassegna di quel tanto di altro tra i SSD che concorrono, ormai di fatto, alla configurazione dei diversi piani di studio.

mazione dell'Università di Catania e affidata, sotto la guida di Cristiano Corsini, alle studentesse e agli studenti del *Laboratorio di ricerca educativa*; i dati in dettaglio relativi all'esperienza svolta sono stati di recente restituiti, a cura di Cristiano Corsini e Raffaella C. Strongoli, in *Valutare il tirocinio universitario. L'esperienza del CdLM in Scienze pedagogiche e progettazione educativa dell'Università di Catania*.

Un complesso sistema di osservazione e valutazione del tirocinio esterno era già operativo presso il corso di laurea magistrale (LM85) catanese. Esso comprendeva anche il punto di vista degli Enti e altre forme di rilevazione della qualità dell'esperienza formativa, ma l'azione intrapresa nel 2013 ha inteso darsi come scopo, primo elemento di interesse, di coinvolgere attivamente studentesse e studenti, tanto nella costruzione di uno strumento finalizzato alla rilevazione delle opinioni, quanto nel rilevare punti di forza e di debolezza delle esperienze di tirocinio, comprese quelle maggiormente legate alle scelte didattiche³. Si tratta, infatti, non solo di valutare le attività e i contesti interni al tirocinio, ma anche di indicare se, e quanto, lo studio universitario operi d'incastro con l'esperienza sul campo dei tirocinanti.

“Il questionario – afferma Corsini in merito allo strumento adottato – valuta oltre le attività e i contesti interni al tirocinio, anche se e quanto lo studio universitario conferisca significatività all'esperienza dei tirocinanti. [...] Lo strumento, dunque, ha lo scopo di mettere in discussione in maniera autentica alcune scelte operate dal corso di laurea” (Corsini, 2017, p. 127). Anche se la rilevazione delle opinioni dei tirocinanti non esaurisce la valutazione del tirocinio che, ribadisco, si struttura attraverso un percorso incentrato sulla triangolazione di molteplici punti di vista e sull'impiego di diversi strumenti, getta di sicuro luce su alcune azioni avviate dal corso di laurea, sull'utilità della didattica erogata che risulta così opportunamente integrata, e in maniera significativa, al piano di sviluppo, durante il tirocinio, di competenze progettuali, relazionali, sociali e gestionali. La scelta, la costruzione, la validazione, la somministrazione dello strumento e l'analisi dei dati raccolti sono il frutto di un lavoro che senza dubbio ha usufruito di diversi apporti tra docenti-tutor e referenti dell'ufficio tirocinio; ma è stato il protagonismo e l'apporto diretto al momento della ela-

3 Può essere utile sapere che l'organizzazione della didattica frontale prevede, quale insegnamento propedeutico all'avvio delle attività di tirocinio, un corso integrato di 12 CFU (con laboratori) di *Modelli di progettazione pedagogica e politiche educative* (6 CFU M-Ped/01) e di *Metodi e tecniche di valutazione* (6 CFU M-Ped/04).

borazione e poi della valutazione dei risultati che, in termini di formazione, ha aperto il varco nella mente di studentesse e di studenti frequentanti i corsi all'idea che nelle scienze pedagogiche mai possono essere disgiunte conoscenze di tipo dichiarativo-regolativo, da saperi di ordine operativo-progettuale.

Sullo sfondo di tale consapevolezza emerge tutta l'importanza di illuminare, di organizzare per sintesi non gerarchiche, i molteplici luoghi di elaborazione dell'esperienza formativa dell'educatore e del pedagogo, molteplici quanto i tempi, le logiche applicate alla lettura dei fenomeni, i quadri rispondenti alle identità che l'uomo si dà in funzione del cambiamento, di interventi di trasformazione, e più in generale nell'insieme delle composite espressioni, cosiddette "culturali" contemporanee.

Se ancora ve ne fosse bisogno, si conferma la convinzione secondo cui la rilevazione del punto di vista delle studentesse e degli studenti tirocinanti, lungi dal rappresentare un mero adempimento burocratico, fornisce indicazioni preziose e conferma la natura dialettica della relazione tra didattica frontale universitaria ed esperienza di tirocinio, così come anche la necessità di rafforzare la didattica laboratoriale più prossima ai settori di intervento specifici delle professionalità educative. Una maggiore condivisione arricchisce notevolmente il giudizio, includendovi il punto di vista di protagonisti che spesso non hanno voce in capitolo. In particolare, nei processi di valutazione educativa, sinora è sostanzialmente mancata una delle visuali più rilevanti: quella di chi apprende. È allora utile – suggerisce Corsini – tenere conto delle dimensioni della valutazione educativa emerse dalla riflessione pedagogica più avveduta, che rimanda a tre prerogative ben precise: la valutazione è un giudizio di valore, emesso sulla distanza rilevata tra una situazione auspicata e una effettivamente riscontrata, finalizzato all'assunzione di decisioni volte alla riduzione di tale distanza. La valutazione è dunque, in primo luogo, un giudizio di valore, caratterizzato da soggettività, espresso sulla distanza tra le cose come sono e le cose come dovrebbero essere; e tale distanza, che caratterizza ogni processo valutativo debitamente condotto, deve farsi carico di conferire affidabilità e validità alla valutazione e di rappresentare in maniera trasparente i diversi valori in gioco, deve essere effettivamente utile per colmare la distanza rilevata oppure è una perdita di tempo.

“Abbiamo bisogno di valutazione? – chiede Corsini – Abbiamo bisogno di valutazione se percepiamo l'urgenza di attribuire valore ad alcuni aspetti della nostra esperienza per migliorarli. Questo significa che generalmente abbiamo bisogno di valutazione, ma abbiamo bisogno di una valutazione che non sia imposta dall'esterno ma gestibile dai contesti che la utilizzano. Se è vero che la valutazione è, sempre, una forma di gestione

del potere (il giudizio di valore chiama in causa delle conseguenze su contesti o soggetti), è anche vero che tale potere può essere condiviso oppure esercitato autocraticamente” (Corsini, 2017, p. 126).

2. Formare educatori e pedagogisti. Postille ad una teoria della formazione

Intervenendo sul tema delle conoscenze e delle competenze dell'educatore mi rammaricavo, già nel 2002 (Tomarchio, 2002), per la diffusa consuetudine con cui, nell'immediatezza mista ad approssimazione, si andavano elencando capacità, settori di studio, approfondimenti e pratiche funzionali alla formazione dell'educatore, a prescindere da ogni indagine in ordine alle qualità proprie dell'esperienza formativa che, tanto specifico corredo, doveva generare.

Si tralasciava di entrare nel merito dei termini della complessa relazione intercorrente tra soggettività, contesti e saperi, lasciando aperta la porta all'eterno radicato pregiudizio secondo cui teoria e prassi sarebbero una coppia di diversi, se non addirittura di opposti, due elementi di per sé difformi ed eterogenei, che necessitano di una integrazione a posteriori (Bal-dacci, Colicchi, 2016).

Tale approccio, che poneva in secondo piano (quando non escludeva), l'analisi critico-teorica delle *forme dei saperi* della formazione, è oggi del tutto tramontato. Visioni più avanzate presentano un panorama in cui ogni pretesa di controllo totale della complessità dei contesti educativi/formativi/riabilitativi è abbandonata, e l'attenzione spostata su prospettive passate al vaglio di una vera e propria cultura pedagogica dell'apprendere. Certamente resta difficile stabilire con quanto successo possa essere perseguito l'obiettivo-limite di una messa a punto di possibili tipologie di raccordo per il variegato contesto delle professionalità educative. Bisogna, infatti, guardare ad un percorso di crescita professionale contrassegnato dallo sviluppo di risorse umane che sappiano, esse stesse, attivare risorse presso altri, e che, a vari livelli, siano in grado di fornire risposta adeguata a diversificate forme di autonomia personale, a modelli di qualità della vita collocati entro orizzonti che possono risultare anche molto distanti da persona a persona e tra i diversi contesti. Professionalità caratterizzate pertanto da problematicità, "Intenzionale e interpretativa, fatta di competenze e di 'riflessività', in cui l'idea del formare gioca un ruolo determinante e sovrastante" (Catarsi, 2003, p. 7), e ogni strumento o dispositivo adottato ha soltanto temporanea funzione d'ordine in rapporto alle finalità per cui il progetto perseguito assume senso. Sicché è dalla ininterrotta pratica e progressiva sintesi e ricomposizione delle conoscenze, dal personale sviluppo

di saperi e competenze, che nasce il *saper pensare* congruo all'analisi e alle specifiche aree di intervento educativo; nella pratica lavorativa dell'educatore e del pedagogista esso coniuga "saper riflettere" e "saper assumere decisioni", fuori da possibili rischi di degenerazione in ideologiche forme preconcepite, o di appiattimento in un'ottica comprensiva fino al punto da perdere ogni connotazione dialettica.

Volendo riportare tali notazioni entro possibili itinerari di ricerca teorica, si tratta in primo luogo di approfondire la ricerca in ordine ai tratti distintivi di uno specifico *sapere pensare* che, pur abbracciando necessariamente orizzonti e campi disciplinari e di intervento progressivamente sempre più ampi ed articolati, sappia, parallelamente, esprimersi sotto forma di sintesi personale autonoma e dunque sempre meglio rispondere a forme di operatività congruente.

Attingendo a contributi presenti al di fuori del panorama degli studi italiani, interessanti spunti di riflessione ritengo possano giungere dal dibattito sviluppatosi in area francofona, dal settembre del 2000 ad oggi presso il *Service de Recherche en éducation du Département de l'instruction publique* (SRED) e la *Fondation Archives Jean Piaget* che a Ginevra hanno dato spazio ad incontri internazionali di studio sul tema *Constructivisme et éducation*. Pur tra molteplici posizioni espresse, è andata emergendo nel corso di tali occasioni di confronto, l'opinione diffusa che ogni fonte di acquisizioni (siano esse prese in considerazione sul più ampio terreno formativo o più strettamente cognitivo) operi in forma direttamente consequenziale alla qualità e all'attività degli scambi che intervengono sia tra i diversi soggetti, che tra i soggetti e i contesti dati dalle relazioni stesse che, progressivamente, vanno a configurarsi. Per gli spunti che emergono in riferimento alla dinamica di rapporto che lega i due termini soggetto-conoscenza/ambiente, il più recente dei colloqui internazionali di Ginevra, di particolare interesse, è quello sul tema *Construction intra/intersubjective des connaissances et du sujet connaissant* che ha avuto luogo nel 2007 allo scopo precipuo di riconsiderare lo stato della ricerca in ordine alle dinamiche interne all'acquisizione e alla costruzione della conoscenza (Ducret, 2009)⁴.

4 Nel terzo, più recente, degli incontri ginevrini aventi in oggetto il tema del rapporto Costruttivismo - Educazione, due paradigmi di lettura / interpretazione si attestano a fare da sfondo alla concezione piagetiana di una conoscenza come progressiva ricostruzione da parte dell'uomo di una realtà empirica, risultato delle interazioni tra "soggetti" e il loro ambiente: da un lato, il *Paradigme de l'objectivation* che sottolinea l'importanza della razionalità, della logica, della separazione o distinzione tra soggetto e og-

La proposta di tornare a considerare le cognizioni e i processi di formazione nell'ambito delle professioni educative nei termini di un'indagine sul *saper pensare* in educazione, si accompagna in questo caso anche al tentativo di valorizzare e riconsiderare terreni di studio del pensiero piagetiano ad oggi lasciati in ombra (Tomarchio, 2009). Infatti alla luce della irriducibile circolarità tra soggetto e oggetto della conoscenza posta fin nelle premesse dall'opera piagetiana e poi sempre più consapevolmente sviluppata, e sostituendo all'idea di una "grande logica" onnicomprensiva, modalità di produzione e di integrazione di differenti logiche in vista di particolari scopi e strategie, va a delinarsi un'immagine di soggetto conoscente che, nella sua veste professionale, è impegnato costantemente in attività di sintesi di punti di vista provvisori, sempre in relazione ad altri soggetti conoscenti e a contesti di riferimento irriducibili e vicarianti allo stesso tempo⁵.

Nella prospettiva per sommi capi fin qui tratteggiata è esclusa ogni possibilità di pensare alla formazione nell'ambito delle professioni educative in termini di introduzione di strutture nuove che si sostituiscano alle precedenti. Saremmo piuttosto in presenza di processi di ininterrotta e progressiva integrazione di componenti ristrutturanti, di una razionalità non lineare né obbediente ad una logica di tipo deduttivo, ma argomentativa ed intenzionale, fortemente caratterizzata nel senso della reciprocità,

getto per raggiungere la conoscenza; dall'altro, il *Paradigme de la subjectivité* che mette in evidenza il ruolo centrale del soggetto conoscente che opera mediante esercizio di progressiva costruzione/contrattazione personale (*synthèse subjective*). Per quanto riguarda i due incontri precedenti il 2007: il primo, di carattere interdisciplinare, ha avuto luogo nel settembre del 2000 (4-8 sett.) sul tema *Constructivismes: usages et perspectives en éducation* ed ha accolto, nel contesto di quasi cinquecento partecipanti provenienti da tutto il mondo, il contributo dei più autorevoli studiosi postpiagetiani europei e statunitensi (fra cui J.-J. Ducret, G. Cellérier, E. von Glasersfeld, N. Bottani, J.P. Astolfi). I volumi che ne raccolgono gli Atti (*Constructivismes: usages et perspectives en éducation*, 2001), testimonianza dei diversi volti del costruttivismo (il titolo del convegno privilegia per l'appunto il plurale Costruttivismi), offrono resoconto di una vasta ed articolata mole di esperienze di ricerca empirica in materia di istruzione. Il secondo si è invece tenuto nel 2003 (15-17 sett.) ed ha avuto per tema *Scolariser la petite enfance* (*Constructivisme et éducation "Scolariser la petite enfance"*, 2005).

- 5 È questa l'ottica nella quale collocano il proprio progetto di una epistemologia operativa Donata Fabbri e Alberto Munari, accentuando i possibili nessi di interdipendenza reciproca tra "sistemi di concettualizzazione" e "sistemi di valore" e considerando gli sviluppi di una razionalità di tipo argomentativo fortemente connotata nel senso della reciprocità e della reversibilità, tale da produrre vere e proprie strategie del sapere, sequenze di procedure finalizzate ripetibili e trasferibili (Fabbri, Munari, 2005).

della capacità di cogliere la contraddizione e di riflettere su percorsi intrapresi e scelte operate; l'approdo atteso, per effetto di un parziale, quasi funzionale indeterminismo, è ad un sinergico sistema d'insieme socio-logico all'interno del quale piano storico delle decisioni concrete e piano genetico-evolutivo delle conoscenze finiscono per intersecarsi.

Pare ben coniugarsi all'autonomia del sistema interpretante e all'attivazione di strategie e di interventi finalizzati che siano in qualche misura trasferibili, anche un sufficiente livello di chiusura organizzativa⁶. La qualità delle conoscenze-competenze acquisite nel tempo procederà in buona misura dalla quantità delle connessioni attivate e dai punti di vista compresi, da ri-formulazioni teoriche più che da percorsi formalizzati, dalla personale elaborazione e rielaborazione di strategie, dalla capacità di evolvere nei comportamenti e di dare centralità ai processi attivati piuttosto che a risultati predefiniti e prefigurati.

Ogni rischio in ordine all'intervento di forme di pensiero autoreferenziale obbedienti a modelli di tipo sociocentrico dovrebbe così essere superato, almeno in linea di principio; unitamente al timore di scelte che indulgano in forme di coercizione sociale e/o educativa.

Si profilano i presupposti di un'etica dell'agire in campo professionale che, per quanto distante da ogni pretesa di universalità, non per questo deve necessariamente essere esclusa dal campo della conoscenza. Giudicare ogni sollecitazione esterna all'individuo in termini di perturbazione funzionale ad innescare trasformazioni, ma non a determinarle, pone in rilievo, all'interno del processo di formazione, la necessità di uno sviluppo delle capacità di scelta e di riflessione tali da consentire ad ogni operatore di sapersi interrogare sempre su quale direzione e per quale significato un progetto di cambiamento vada perseguito.

6 Mauro Ceruti rileva come Piaget abbia precisato, aspetto non adeguatamente posto in luce fino agli anni Sessanta, che la chiusura di un sistema va intesa in senso organizzativa, per cui non si contrappone, ma al contrario si accompagna ai caratteri dell'apertura termodinamica (Ceruti, Fabbri-Montesano, Inhelder, Mounoud, Munari, 1985).

Bibliografia

- AA.VV. (2001). *Constructivismes: usages et perspectives en éducation*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Baldacci M., Colicchi E. (a cura di) (2016). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (2003). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Ceruti M., Fabbri-Montesano D., Inhelder B., Mounoud P., Munari A. (1985). *Dopo Piaget. Aspetti teorici e prospettive per l'educazione*. Milano: Edizioni del Lavoro.
- Corsini C. (2017). *Valutare il tirocinio universitario. L'esperienza del CdLM in Scienze pedagogiche e progettazione educativa dell'Università di Catania*. Catania: A&G Cuecm.
- Corsini C., Strongoli R. C. (a cura di) (2017). *Valutare il tirocinio universitario. L'esperienza del CdLM in Scienze pedagogiche e progettazione educativa dell'Università di Catania*. Catania: A&G Cuecm.
- Ducret J.J. (2009). *Constructivisme et éducation. Construction intra/intersubjective des connaissances et du sujet connaissant*. Genève: Ed. Service de la recherche en éducation, Cahier 15 du SERD.
- Fabbri D., Munari A. (2005). *Strategie del sapere*. Milano: Guerini e Associati.
- Tomarchio M. (2002). L'educatore, soggetto polisistemico tra chiusure organizzazionali e apertura al cambiamento: deduzioni dal pensiero piagetiano e postpiagetiano. *I problemi della Pedagogia*, luglio/dicembre, n. 4-6.
- Tomarchio M. (2009). *Sapere scegliere apprendere*. Roma-Acireale: Bonanno.

Sviluppare un'efficace progettualità all'interno
dei nuovi Dipartimenti. Fra verticalizzazione
del processo decisionale e raccordi con il territorio

*Effective planning in the new Italian University
Departments: between the verticalisation of the decisional
process and the connections with the areas concerned*

Serenella Besio

Ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale / Università della Valle d'Aosta

abstract

The contribution discusses the role played by the Departments in developing effective education for the young people, in spreading culture in society, in supporting the growth of an institution which is considered at European level authoritative both in research and teaching. On the basis of useful data for deeper analysis and of some studies published in the field, it draws a picture of a University faced with many criticalities, between the shadows and lights of the current reform and the ideal drives that have always supported it.

Keywords: *university reform, verticalisation, territory*

Il contributo riflette sul ruolo svolto oggi dai Dipartimenti a favore dello sviluppo di una formazione efficace e propulsiva per il futuro dei giovani, di una cultura diffusa nella società, a sostegno di una istituzione autorevole, alla pari, nella ricerca e nella didattica, con quelle europee. Disegna così, sulla base di dati utili all'approfondimento e di alcuni studi pubblicati nel settore, il quadro di una Università posta di fronte a numerose criticità, fra ombre e luci della riforma in atto e spinte ideali che la sorreggono da sempre.

Parole chiave: riforma universitaria, verticalizzazione, territorio

Sviluppare un'efficace progettualità all'interno dei nuovi Dipartimenti. Fra verticalizzazione del processo decisionale e raccordi con il territorio

1. Il contesto generale

L'attenzione di tutti, nel sistema italiano dell'istruzione, è oggi accesa sulle prossime determinazioni legislative. Pur collocandosi in un percorso di rinnovamento, esse si innestano sulla struttura vigente dell'Università, governata dall'implementazione, ormai quasi del tutto compiuta, dei cambiamenti introdotti dalla Legge 240/2010. Una materia capace di farsi incandescente, e di suscitare diatribe tuttora molto aspre.

Da allora, infatti, un modello di Università si è effettivamente affermato, anche perché, «pur a fronte di numerose critiche, non si può riconoscere che quella dell'università italiana costituisce certamente una delle poche riforme portate veramente a termine in questo Paese» (Paleari, 2014b, p. IX). In particolare, la riforma ha applicato il cosiddetto modello manageriale al governo dell'Università «attuando i principi di autonomia, *accountability*, economicità ed efficienza» (Genuessi, 2014, p. 96) per superare le criticità individuate nel sistema.

Qual è dunque il quadro della situazione in cui le nuove proposte sovrappiungono?

Il primo dato riguarda la «drastica riduzione dei finanziamenti alle università, i cui effetti si stanno già manifestando e si delineeranno meglio nei prossimi anni, se non si interviene risalendo la china» (Paleari, *ibidem*) e non si inverte il *trend*, attraverso un confronto internazionale non solo sui risultati ma anche sugli investimenti devoluti. Dalla Figura 1 risulta chiaro infatti come, secondo l'ultimo rapporto OECD *Education at a Glance*, per gli investimenti in favore della formazione di terzo livello l'Italia sia la nazione che spende meno in percentuale del prodotto interno lordo tra tutti quelli analizzati.

Si tratta non solo di mancati nuovi investimenti, ma anche di una compressione del numero di dipendenti e delle loro retribuzioni, dovuta al blocco del *turn-over*. Secondo un resoconto della CRUI edito nella primavera del 2016, i dipendenti – nel periodo 2007/2014 – sono complessivamente calati del 13%, di cui più del 65% costituito da personale docente.

A detta della stessa CRUI questa riduzione è concausa della flessione delle iscrizioni, poiché ha costretto gli Atenei a chiudere alcuni corsi e a inserire il numero programmato su altri, incrementando così il rapporto fra numero di studenti e di docenti (19 studenti per docente in media, rispetto a una media di 14 nei Paesi OECD)¹.

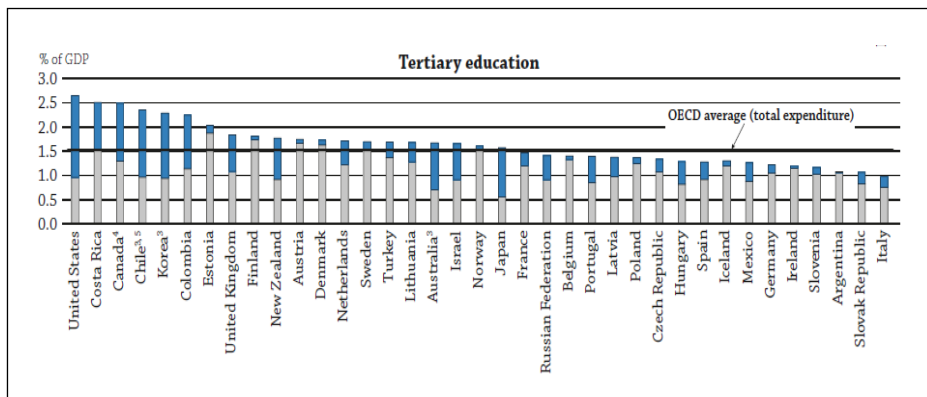


Figura 1. Spesa (pubblica e privata) in istruzione terziaria in percentuale del PIL, anno 2013 (OECD, 2016, p. 201)

La problematica della riduzione delle risorse economiche pone immediatamente l'esigenza di individuare fonti di finanziamento aggiuntive, individuando investitori privati. Ad essa si aggiungono altre difficoltà: le modificazioni sulla normativa di bilancio, poiché oggi gli Atenei si trovano a gestire autonomamente i loro budget, nonché la misurazione, a posteriori, delle *performance*, anche per mezzo di indicatori individuati appositamente (Paleari et al., 2014).

Tutto ciò implica che, allo stato attuale, affinché l'Italia possa essere competitiva sulla scena europea e internazionale, sono necessarie nuove risorse (TreeLLLe, 2017).

1.1 I giovani

Che di questo disinvestimento sia effetto o concomitanza, è nota la crisi tutta italiana delle immatricolazioni degli studenti all'Università, che è be-

1 Un'esauritiva e argomentata analisi del finanziamento dell'università italiana si trova in Paleari et al., 2014.

ne riassunta nello studio dell'ANVUR riportato in Figura 2. Lo studio interpreta il calo evidente degli anni immediatamente successivi la L. 240 come una conseguenza del venire meno degli effetti temporanei introdotti nel 1999 con l'adozione della formula 3+2, senza tuttavia sottovalutare il calo significativo di passaggi di giovani maturati all'Università.

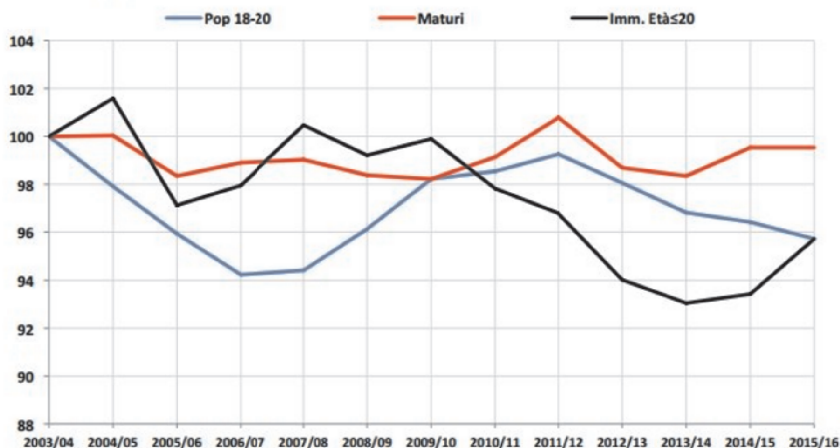


Figura 2. Andamento degli immatricolati di età 20 anni, della popolazione 18-20 anni e dei maturi (numeri indice 2003/2004= 100) (ANVUR, 2016, p. 17)

Alcuni dati aggiuntivi, provenienti da fonti europee, permettono utili comparazioni. Secondo l'OECD (2015), gli italiani che hanno ottenuto nel 2014 il diploma secondario sono il 74% nella fascia di età 25-34 anni (mentre rappresentano l'85% nella media europea e l'83% dei Paesi OECD) e il 59% nella fascia 24-64 (contro una media europea del 78% e del 76% per l'OECD). Secondo lo studio successivo (OECD, 2016), gli italiani che raggiungono un titolo di studio universitario nel 2015 rappresentano il fanalino di coda, costituendo il 17,5% della fascia di età 25-64 (32,2% media UE e 34,5 media OECD) e il 25,2% della fascia 25-34 anni (40,1% media UE; 41,8% media). La prospettiva, complementare alla precedente, sugli abbandoni universitari è del resto molto chiara: 42% contro 31% della media UE-22 e 30% della media OECD (TreeLLLe, 2017).

Tutti i dati devono essere commisurati a quanto stabilito dalla Strategia Europea 2020, che prevede tra i suoi 5 obiettivi la riduzione dei tassi di

abbandono scolastico precoce al di sotto del 10% e l'aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria².

Un'ulteriore fonte di preoccupazioni è costituita dagli esiti della *Survey of Adult Skills* – PIAAC³ relativi al 2012⁴.

L'indagine si basa su 6 livelli per stimare la porzione di popolazione che possiede un livello di competenze in grado di gestire efficacemente attività della vita quotidiana, professionale e di relazione sociale: quello inferiore a 1 indica una competenza al limite dell'analfabetismo, il livello 2 una competenza appena sufficiente, i livelli 4 e 5 la piena padronanza del dominio. Il livello 3 è considerato il punto di svolta per un'organizzazione soddisfacente delle attività considerate. «Gli adulti italiani si collocano per la maggior parte al Livello 2 sia nel dominio di *literacy* (42,3%) che nel dominio di *numeracy* (39%), il Livello 3 o superiore è raggiunto dal 29,8% della popolazione in *literacy* e dal 29,8% in *numeracy*, mentre i più bassi livelli di *performance* (Livello 1 o inferiore) vengono raggiunti dal 27,9% della popolazione in *literacy* e dal 31,9% in *numeracy*» (ISFOL, cit., p. 69). I livelli 4 e 5 vengono raggiunti solo dal 3% della popolazione italiana, mentre costituiscono, in media, il 12% nei 24 Paesi partecipanti e il 23% in Giappone.

Così, l'Italia si colloca all'ultimo posto per punteggio medio degli adulti 16-65 anni sulla scala di competenze in *literacy*, e al penultimo nella scala di competenze in *numeracy*⁵. Ciò è anche spiegabile sulla base del livello di istruzione raggiunto dalla popolazione italiana rispondente: nel nostro Paese infatti il 54% (contro il 27% della media dei Paesi coinvolti), ha un titolo inferiore al diploma, il 34% (contro il 43%) ha un diploma, il 12% (contro il 29%) ha la laurea.

Il quadro non appare rassicurante per rapporto ai gradi di istruzione, come si vede in Figura 3: la situazione, anzi, rispetto alla media dei Paesi coinvolti, peggiora considerevolmente al livello più alto.

2 www.researchitaly.it/en/europe-2020/#null.

3 L'indagine PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) misura le citate competenze-chiave degli adulti nell'elaborazione delle informazioni e raccoglie informazioni su come essi le utilizzino nella vita quotidiana, professionale, comunitaria. Per lo studio italiano si veda ISFOL, 2014.

4 Non appare migliorata nei dati relativi al periodo 2013-2016; si veda www.oecd.org/skills/piaac/skills-matter-9789264258051-en.htm.

5 elaborazione ISFOL su dati OECD-PIAAC, 2012 (cit.).

	Italia	Media OCSE-PIAAC	Differenza punteggio
Livello di istruzione	Media	Media	Media
Primaria LIT	235	246	-11
Primaria NUM	229	237	-8
Secondaria LIT	263	272	-9
Secondaria NUM	263	268	-5
Laurea LIT	281	297	-16
Laurea NUM	280	296	-16

Figura 3. Punteggio medio di literacy (LIT) e numeracy (NUM) in Italia e nei Paesi OECD-PIAAC per titolo di studio (ISFOL, 2014, p. 97)

Eppur si muove, titola l'agenzia di sondaggi SWG gli esiti della sua indagine condotta nel 2016 sul valore percepito dell'istruzione universitaria. «Nelle viscere del Paese sembra profilarsi, con affanno, un cambio di atteggiamento verso l'Università. Dopo anni di denigrazione del valore della laurea (e del sapere in genere) e di nobilitazione del far soldi (presto, facilmente e senza peculiari competenze), il vento sembra iniziare a spirare verso un'altra direzione»⁶. Anche se tale atteggiamento non confluirà immediatamente in un ribaltamento degli andamenti delle immatricolazioni, il 71% delle famiglie ritiene utile investire in tal senso per i figli; si tratta soprattutto di famiglie residenti al centro-nord, appartenenti alle generazioni dei genitori e prevalentemente alla classe media. Più scettici i giovani, di cui solo il 58% si dichiara interessato, mentre il 43% pensa che la laurea non sia un buon investimento. Solo il 37% degli intervistati (anche in questo caso prevalentemente giovani) preferisce l'opzione dell'università in alternativa con l'apprendimento di un mestiere; coerentemente, agli atenei si chiede una maggiore apertura al mondo del lavoro e una nuova offerta di lauree triennali professionalizzanti, insieme ad una più sistematica attenzione alle esperienze di apprendistato, attraverso attività di laboratorio in università e di stage nelle aziende.

Commentano gli autori del sondaggio: «Vent'anni di proselitismo anti-sapere, di scarsa valorizzazione dei talenti, di Università che producono cordate, familismi e nepotismi; d'impresе che puntano su soggetti acco-

6 www.swg.it/politicapp?id=lnlu. Sul tema della squalificazione dell'Università si veda anche Regini, 2009.

modanti e obbedienti, disinvestendo su creatività, capacità e merito, non possono che generare disincanto rispetto al sapere universitario da parte dei giovani». E sottolineano una delle storture più critiche dell'attualità: l'Università sta «tornando ad essere una scelta di “classe” e non svolge più il ruolo di ascensore sociale» (*ibidem*).

Atteggiamenti e opinioni valutative sulle cause andrebbero anche associati ai riscontri concreti. Secondo il Rapporto più recente di Almalaurea, gli occupati – rispettivamente a 1 e a 5 anni dal conseguimento del titolo – sono il 67% e l'84% per le lauree triennali; il 70% e l'86% per le magistrali⁷; pur trattandosi di dati non del tutto negativi, essi sono in flessione in entrambi i casi rispetto agli ultimi 3 anni⁸. La retribuzione mensile netta per i primi si colloca intorno ad una media di 1100 euro e sale, dopo 5 anni, a circa 1.300 euro. Il tasso di occupazione è lievemente superiore per le donne (39% rispetto al 38% degli uomini), ma aumenta rispetto agli anni precedenti la percentuale di donne che dichiarano di cercare lavoro (15% rispetto al 10,5%), e il tasso di disoccupazione è più alto nel loro caso (26% rispetto a 23%). Infine, è drammatica la differenza del tasso occupazionale fra Nord e Sud Italia, che si colloca sui 20 punti percentuali: 48% (di cui il 14% è anche studente) vs. 28% (9% di studenti).

Dato molto interessante per la progettualità accademica, aumentano le probabilità (+14%) di trovare lavoro entro un anno dal conseguimento del titolo dei laureati che vantano lo svolgimento nel corso degli studi di tirocini o stage e che hanno esperienze di studio all'estero (+10%).

2. Una *governance* verticalizzata

L'Associazione TreeLLe ha pubblicato nel marzo scorso un suo studio sullo stato dell'Università italiana, con interessanti riflessioni su possibili orientamenti futuri.

Per quanto concerne gli aspetti più rilevanti per il discorso qui affrontato⁹, il primo elemento messo in luce riguarda la maggiore verticalizzazione del processi decisionali introdotta dal nuovo modello di *governance*, che ha imposto la revisione degli Statuti e ha ridistribuito poteri e responsabilità tra i diversi organi, radicalmente modificati. Nella prospet-

7 www.almalaurea.it/universita/occupazione/occupazione14.

8 Le lauree triennali e/o magistrali di area pedagogico-educativa sono rinvenibili alla voce “insegnamento”.

9 Lo studio, di respiro ampio, approfondisce anche numerosi altri temi.

tiva di una Università che agisce in condizioni di aumentata competitività, opera su fronti e attività diverse, in un regime di maggiore autonomia, si staglia la novità della figura del Direttore Generale, che assume compiti di «complessiva gestione e organizzazione dei servizi, delle risorse strumentali e del personale tecnico amministrativo dell'ateneo» (TreeLLLe, 2017, p. 129).

È la figura del Rettore che tuttavia, in questo modello, acquisisce il ruolo più importante – anche maggiore rispetto ad un Consiglio di Amministrazione tuttavia rafforzato – a scapito del Senato accademico. Il Rettore ha un compito cruciale nelle procedure di composizione dei CdA stessi, dunque la possibilità di condizionarne il comportamento futuro; e i vari Statuti degli Atenei hanno di fatto confermato questa direzione di scelta (TreeLLLe, cit.).

In secondo luogo, ai Dipartimenti sono state attribuite sia funzioni finalizzate allo svolgimento della ricerca scientifica sia quelle inerenti le attività didattiche. La scelta di confermare Scuole o Facoltà per la gestione della didattica, almeno negli Atenei più grandi, riflette una struttura per certi versi simile alla precedente. Inoltre, la maggioranza di essi ha scelto, nonostante la Legge prevedesse la possibilità di una nomina rettorale, di istituire su base elettiva la carica di Presidente (di Scuola o Facoltà). «Si tratta [...] di un chiaro segnale di resistenza a distaccarsi dai criteri che hanno guidato la *governance* delle università prima della Legge 240» (TreeLLLe, cit., p. 127).

Il terzo elemento di novità nella costruzione verticistica dei processi, potrebbe essere definito “della qualità e della premialità”. Il potenziamento e l'ampliamento dei compiti dell'ANVUR, infatti, ha imposto una prospettiva inedita e modalità del tutto nuove alla verifica e valutazione dei risultati della ricerca e della didattica, nell'ottica della promozione del merito¹⁰. Ad essa si associa il meccanismo di accreditamento di sedi e corsi di studio (inclusi i corsi di dottorato), sulla base di requisiti didattici, strutturali, organizzativi, di qualificazione dei docenti.

In linea generale, il modello di *corporate governance* si basava sull'ipotesi che una più forte responsabilizzazione di pochi organi, con ruoli accentrati, avrebbe creato una più nitida separazione tra ruolo strategico accademico (di indirizzo politico e scientifico-culturale) e ruolo strategico finanziario, conducendo ad una più efficace capacità progettuale e favoren-

10 Su questi aspetti, come è noto a chi partecipa ai dibattiti interni all'accademia, le diatribe e le analisi critiche non si sono mai interrotte. La stessa ANVUR sembra orientata verso un riordino dell'impianto complessivo avviato.

do una più ampia autonomia a livello locale. «Maggior decentramento e autonomia avrebbero richiesto un grado più elevato di capacità di autogoverno da parte delle università, che avrebbero dovuto essere più consapevoli del loro posizionamento, capaci di sviluppare strategie autonome, di reperirne le necessarie risorse finanziarie e di valutare efficacia dei risultati» (TreeLLLe, cit., p. 116).

Alla luce dei fatti, non solo le competenze richieste non erano disponibili, o non immediatamente, ma la forte decurtazione di rappresentatività sia della ricerca che della didattica – anche più forte sulla carta di quanto non sia stata applicata – insieme al gravosissimo aumento di procedure amministrative legate alla pianificazione e all’autovalutazione, hanno creato conflitti aperti: per esempio, fra una *governance* che viene percepita come anti-collegiale e un corpo accademico che si vive come non rappresentato¹¹; o fra strutture o organi dell’Ateneo che non hanno un chiaro mandato né una precisa collocazione nel processo decisionale o senza obiettivi indicati da raggiungere (per esempio, la figura del Direttore di Dipartimento).

Sembra invece che sia accaduto l’esatto contrario di quanto temuto, che cioè la partecipazione accademica, all’interno di questo nuovo sistema, si sia rinvigorita e trasformata; lo studio considerato non avanza ipotesi su questo fenomeno, che potrebbe essere tuttavia dovuto a motivazioni a genesi antitetica: ad un interesse risvegliato nei docenti intorno ai processi di *governance* così ricostituiti, forse percepiti più distintamente e chiaramente, e in alcuni casi riconosciuti come utili¹²; o ad un interesse rinnovato per la partecipazione attiva alla gestione dell’Istituzione, alla ricerca di spazi di condivisione, discussione e rappresentanza, anche nel tentativo di contrastare la stabilizzazione della riforma stessa.

Si apre dunque il tema della trasformazione dei conflitti che sorgono fra le diverse componenti, per giungere ad una condivisione di una strategia generale per ciascun Ateneo: anche in questo caso, una via può essere “interna” al modello manageriale – ed è quella suggerita da TreeLLLe: introdurre regole di governo opportune, rinforzare ulteriormente i poteri delle posizioni apicali, riponendo una «appropriata distanza tra gli interessi degli elettori e quelli degli eletti [...] poiché non sempre il bene del-

11 Secondo Lapworth «la crescita della corporate *governance* e il declino del governo di tipo consensuale possono essere considerati il risultato del declino della partecipazione accademica» (TreeLLLe, cit., p. 116).

12 Responsabili di corsi di studio riferiscono della validità dei percorsi di autovalutazione legati alla scheda di monitoraggio della didattica svolta.

l'istituzione coincide con ciò che i singoli percepiscono come il loro bene immediato». Un'altra via, oggi non disponibile in forma di proposta sistematizzata, richiama piuttosto al modello collegiale: avviare aperti dibattiti sulle progettualità future degli Atenei, confrontare ed effettuare scelte motivate fra proposte diverse, attribuendo compiti e ruoli sulla base di valutazioni oculute e condivise; alla maggiore partecipazione di base occorrerebbe tuttavia ottenere un riscontro in termini di presa in carico e suddivisione di responsabilità specifiche, perché in questo caso il rischio dell'inazione legato alla delega – così come quello del corporativismo – è estremamente vivo.

3. I raccordi con il territorio

Fra gli aspetti manageriali introdotti dalla riforma nell'Università si può ben inserire la previsione di un numero minimo predeterminato di “membri esterni” all'accademia nel Consiglio di Amministrazione. Nella maggioranza dei casi, figure rappresentative del settore privato hanno fatto il loro ingresso nei CdA degli Atenei e numerose sono state le candidature. «Oggi più della metà dei membri esterni dei CdA delle università statali proviene dal settore privato (circa un terzo dal mondo delle imprese). In questo caso il mutamento rispetto alla situazione pre-riforma è significativo e forse inaspettato» (ibidem, p. 125).

Salutato con interesse, questo ingresso non manca di porre dei problemi e in alcuni casi di aprire dei conflitti: quanto contano, quale contributo possono offrire questi nuovi membri e come possono acquisire le conoscenze specifiche necessarie per dare un sostegno efficace? Quali domande scientifiche, economiche, culturali, sociali, il territorio saprà trasmettere alle università? Quali risorse potrà mettere a disposizione degli Atenei agli scopi comunemente individuati? Come gestire le interferenze del mondo politico che inevitabilmente si aprono? Ma soprattutto, quale politica del raccordo perseguiranno le Università?

Secondo la carta legislativa, il ruolo di Rettori e i Consigli di Amministrazione si presenta come dirimente: nel contesto che si fa ancora più complesso per la presenza di forze “estrane”, essi devono saper costruire strategie di ricerca e didattica, valutarne la fattibilità economica, individuare le risorse necessarie al loro sviluppo, sia in campo pubblico che privato; si delinea, cioè, un ruolo di “imprenditoria della ricerca e della didattica”. Ciò comporta rischi e timori sulla libera espressione delle intenzionalità scientifiche e l'indipendenza didattica. L'impianto verticale e quasi monocratico richiede perciò il disegno di misure e procedure di con-

tro-bilanciamento dei poteri che permettano al corpo accademico di partecipare – in modo particolare all’organo meno valorizzato, il Senato Accademico – o se necessario di aprire dei conflitti che conducano a dibattiti efficaci e risolutivi.

Il tema diventa negli ultimi anni sempre più vivo. Nel suo discorso di apertura dell’anno accademico 2016/2017 il Rettore Cesare Emanuel sottolinea come gli Atenei possano divenire, nei confronti dei territori di appartenenza, da cui traggono supporto e linfa e alla formazione della cui classe dirigente contribuiscono, degli agenti di una profonda macro-riorganizzazione. In quanto parte integrante, ed esperta, infatti, possono agire come *engaged campus*¹³: fornire saperi, diffondere formazione, interagire in modo competente con le risorse già esistenti, offrire un *humus* continuo di fermento culturale per la società. Emanuel sostiene¹⁴ un raccordo con il territorio basato sull’approccio di «una unità che esalta la molteplicità» e non si fermi all’obsoleta «identità costruita su differenze», per contribuire allo sviluppo economico, richiedendo al territorio di farsi università: una città che *diventi campus*.

Un contributo più esplicitamente ispirato sotto il profilo epistemologico era stato già offerto dall’allora Ministro per i rapporti con il territorio Fabrizio Barca. Dopo aver ripercorso gli approcci possibili per promuovere lo sviluppo e uscire dal sottosviluppo, Barca proponeva l’adozione di un *approccio rivolto ai luoghi*, il quale suggerisce «non solo di tenere conto dei contesti, non solo di disegnare interventi integrati e non mono-settoriali, ma di fare ciò attraverso una combinazione di forze endogene e esogene. Le forze esogene sono necessarie per portare all’attenzione di un territorio conoscenze e valori esterni e per destabilizzare gli equilibri del territorio che bloccano lo sviluppo. Nascerà, inevitabilmente fra forze endogene e esogene un “conflitto”, ma se governato appropriatamente esso potrà essere costruttivo e innovativo» (Barca, 2012, p. 3).

L’approccio rivolto ai luoghi, «mirando ad accrescere l’istruzione, la partecipazione democratica nelle decisioni, la decenza abitativa, la cura dell’infanzia e degli anziani, i servizi collettivi delle imprese, mira ad accrescere la libertà sostanziale di ognuno di decidere se restare o partire» (*ibidem*).

13 Si vedano Pomati, 2015 e la pagina <https://compact.org/initiatives/advanced-service-learning-toolkit-for-academic-leaders/the-engaged-campus/>.

14 «L’unica speranza di sopravvivere in epoche economiche neoliberiste è quella di recuperare la dimensione locale. Confrontandosi con il territorio, l’Università co-genera la vicenda storica dei luoghi, senza la quale non sarebbe possibile alcuna pratica progettuale» (Harvey, cit. da Emanuel, 2017).

Interessante, allora, interpretare l'Università, in quanto espressione storicamente radicata di un altrove, di una sovranazionalità e di un intreccio di culture e saperi inestricabile, come forza esogena in un territorio in cui peraltro sorge e vive, come contaminatore, destabilizzatore, perturbatore di equilibri forse – o spesso – bloccati.

Il valore e il senso del fare e dell'essere cultura, per l'istituzione universitaria, ispirano alcuni recenti interventi pubblici di Massimo Cacciari. Egli propone di recuperarne le radici in direzione storico-umanistica; l'Università nasce come *universitas*, aggregazione sociale intorno ad un interesse, per rispondere all'esigenza di creare un luogo dove scienza, sapere e intelletto potessero svilupparsi ed essere promossi, grazie al confronto e al conflitto, se necessario; un luogo che costituisse l'unità di diversi saperi, privo di confini nazionali e di veti culturali. Un organismo vivo, profondamente legato allo sviluppo dei territori e dei mondi, delle loro geografie e delle loro politiche: proiettato verso un futuro di cui voleva disegnare la forma e contribuire a definire la direzione.

La competizione tra Atenei, in tale prospettiva, si poneva con naturalezza, sulla base delle capacità e delle competenze dei loro esponenti, dell'innovatività e del valore delle idee che vi venivano rappresentate...

È ancora oggi l'integrazione dei saperi in una unitarietà di fondo, il tema centrale su cui si deve fondare il perno di questa istituzione; essa porta e mantiene l'eccellenza del risultato scientifico, ma anche la solidità della formazione dei giovani e dei cittadini, rifuggendo i due poli sterili della *polimatia* e della specializzazione. Perseguire una *Bildung* «implica un continuo dialogo fra sistemi che si integrano», pretende un approccio maieutico dell'educare, nutre non solo la nuova classe dirigente ma anche i nuovi tecnici e operatori scientifici nella società con il dono di una inesauribile curiosità verso le altre discipline.

Oggi, a parere di Cacciari, «non c'è alcuna consapevolezza di questa prospettiva: i saperi sono sempre meno universali, sempre meno conflittuali [...] il linguaggio è sempre meno comune». E su questa strada, l'Università va perdendo la sua forza e il suo senso.

4. Alcune riflessioni conclusive

Quale Università si prepara oggi ad affrontare ed accogliere le nuove sfide della formazione, quali le esigenze del contesto, quali le risposte più urgenti attese?

Cresce la richiesta di formazione degli adulti, che hanno bisogni differenziati ed elevate aspettative perché lo studio abbia una stretta correla-

zione con il lavoro futuro, sia esso una professione sul campo, o un'attività intellettuale. Tali bisogni ed aspettative richiedono una didattica adeguata, flessibile, offerta da una Università connessa con i contesti territoriali e imprenditoriali adeguati ma anche con le reti scientifiche e accademiche internazionali; capace di orientare, sostenere, offrire occasioni reali di apprendistato per lo studente e di valutazione da parte degli *stakeholder*; curiosa non solo in ambito scientifico ma anche in quello delle relazioni umane, al punto da essere in grado di conoscere gli individui, occupandosi con abnegazione del loro futuro.

Costituire una cinghia di trasmissione con il territorio di appartenenza può significare in alcuni casi sapersi mettere al suo servizio grazie ad analisi mirate dei bisogni in atto e sviluppare risposte adeguate, in altri saper formulare proposte formative di nicchia ed insieme lungimiranti. Ma può significare anche partecipare al necessario processo di adeguamento delle competenze mostrate dal cittadino italiano rispetto a quelle possedute mediamente dal cittadino europeo, dando maggiore importanza alle competenze trasversali, digitali e linguistiche, che permettono di rispondere all'incertezza professionale e alla globalizzazione del lavoro (TreeLLLe, cit., p. 60).

Contemporaneamente, è irrinunciabile l'impegno nella promozione dell'eccellenza, sul piano formativo, sostenendo i gradi superiori dei percorsi – laurea magistrale e oltre – ma anche sul piano della ricerca, ottenendo risultati più convincenti a livello europeo.

L'attuale quadro istituzionale potrebbe comportare alcuni vantaggi in favore di tali obiettivi:

- la verticalizzazione della governance può produrre nel corpo accademico un affinamento delle capacità progettuali, maggiore efficacia dei processi di pianificazione e sviluppo, migliore rappresentazione comunicativa fra organi collegiali;
- la nascita di numerosi Dipartimenti multidisciplinari può portare ad un dibattito più aperto e ad una più ampia conoscenza reciproca fra ricercatori, di conseguenza a proposte di sviluppo innovative, basate su una fruttuosa osmosi scientifica e professionale;
- una più attenta analisi dei bisogni esistenti sui territori di riferimento può favorire l'assunzione di una più radicata responsabilità intorno alle scelte adottate.

Per contro, l'attuale situazione istituzionale implica anche dei rischi, che potrebbero essere descritti come segue:

- una perdita di democraticità e di condivisione dei processi, con conseguente diminuzione del senso di identità e di responsabilità da parte della componente accademica;
- un'interpretazione ancillare del rapporto con il territorio, in relazione sia all'investimento di risorse, che all'interpretazione del ruolo dei rappresentanti, può depotenziare il ruolo degli Atenei non solo localmente, ma a livello generale;
- una preponderante lettura aziendalista della progettualità finirebbe per svilire il necessario dialogo fra settori disciplinari, impoverendo il dibattito scientifico;
- un'applicazione meramente corporativa delle opportunità offerte dall'apparato decisionale politico potrebbe depotenziare il loro impatto sulla diffusione di conoscenze e di capacità nella comunità complessiva.

L'istituzione universitaria italiana, imbrigliata nei numerosi rivoli di interpretazioni gestionali che vi appongono obiettivi esteriori, va incontro alla possibile e da molti paventata perdita del suo significato più antico: essere fonte primaria di cultura e di ricerca scientifica, profonda ispiratrice di civiltà e vita comunitaria, sostenitrice di dialoghi e apportatrice di conflitti perturbatori nel dibattito culturale, politico, scientifico.

Suo compito primario sarà, nei prossimi anni, pur all'interno di cambiamenti che le permettano di accogliere istanze connesse ad esigenze contingenti, «mantenere elevato il livello di indipendenza, per poter esercitare un magistero culturale e di orientamento etico per la società» (Oliva, 2017, p. 22).

Bibliografia

- Almaurea (2016). *XVIII Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati. Rapporto 2016*. Bologna: Consorzio Universitario Almaurea. www.almaurea.it/sites/almaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione14/almaurea_condizione_occupazionale_indagine_2015.pdf
- ANVUR (2016). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca. Sintesi*. Roma: Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. www.anvur.org/attachments/article/1045/Rapporto_ANVUR_SINTESI_20~.pdf
- Barca F. (2012). *Perché l'Unione Europea apra una stagione di sviluppo e di libertà sostanziali*. Lectio Magistralis alla Cerimonia di inaugurazione dell'Università

- della Valle d'Aosta. Anno Accademico 2011/2012. Aosta 27 febbraio 2012. www.univda.it/UploadDocs/6350_Lectio_Magistralis_Ministro_Fabrizio_Barca.pdf
- Cacciari M. (2015a). *L'Università Italiana, quale futuro?* Lectio Magistralis alla Cerimonia inaugurale del XXII Congresso Nazionale del Collegio dei Docenti Universitari di discipline Odontostomatologiche. Ospedale San Raffaele di Milano, 9 aprile 2015. www.youtube.com/watch?v=EgwMCRo_sk0
- Cacciari M. (2015b). *Università oggi. Ripensare il patto col territorio*. Incontro seminariale in memoria di Mario Signore. Università degli Studi di Salerno, 5 giugno 2015. www.youtube.com/watch?v=wPv4f-On7w8
- CRUI (2016). *Primavera nelle Università. Pilastrini su cui fondare lo sviluppo sociale ed economico del Paese*. Roma: Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. https://www.cru.it/images/documenti/2016/Primavera_Universita_PILASTRI_SU_CUI_FONDARE_LO_SVILUPPO_SOCIALE_ED_ECONOMICO_DEL_PAESE.pdf
- Emanuel C. (2017). *Università e territorio*. Prolusione alla XIX Cerimonia di Inaugurazione dell'Università del Piemonte Orientale. Anno accademico 2016-2017. Vercelli, 3 febbraio 2017. www.youtube.com/watch?v=6iF9kbfDnSg
- Genuessi I. (2014). *L'università italiana a seguito della "riforma Gelmini". Vecchi e nuovi problemi*. In S. Paleari (a cura di), *Il futuro dell'Università italiana dopo la Riforma* (pp. 75-98). Torino: Giappichelli.
- ISFOL (2014). *PIAAC-OECD. Rapporto Nazionale sulle competenze degli adulti*. Roma: ISFOL. www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf
- Lapworth S. (2004). Arresting Decline in Shared Governance: Towards a Flexible Model for Academic Participation. *Higher Education Quarterly*, 58, 4, pp. 299-314.
- OECD (2016a). *Education at a glance*. Parigi: OECD Publishing. http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EaG2016_EN.pdf
- OECD (2016b). *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*. Parigi: OECD Publishing. www.oecd.org/skills/piaac/The_Survey%20of_Adult_Skills_Reader's_companion_Second_Edition.pdf
- OECD (2015). *Education at a glance*. Parigi: OECD Publishing. http://download.ei-ie.org/docs/webdepot/eag2015_en.pdf
- Oliva A. (2017). *Introduzione*. In TreeLLLe, *Dopo la riforma: università italiana, università europea? Proposte per il miglioramento del sistema terziario*. Quaderno n. 13, pp. 21-30. Genova: Giuseppe Lang SRL. www.treelle.org/files/III/Quaderno%2013_TreeLLLe.pdf
- Paleari S. (a cura di) (2014a). *Il futuro dell'Università italiana dopo la Riforma*. Torino: Giappichelli.
- Paleari S. (2014b). *Prefazione*. In S. Paleari (a cura di), *Il futuro dell'Università italiana dopo la Riforma* (pp. IX-X). Torino: Giappichelli.
- Paleari S., Meoli M., Donina D. (2014). *Il sistema universitario italiano: uno sguardo d'insieme*. In S. Paleari (a cura di), *Il futuro dell'Università italiana dopo la Riforma* (pp. 1-30). Torino: Giappichelli.

- Pomati P. (2015). *Comunicare la terza missione: il Public engagement nelle università*. Seminario ANVUR – UNIVR – AICUN «La Valutazione della Terza missione». Verona, 4 marzo 2015. www.univr.it/documenti/Documento/allegati/allegati774289.pdf
- Regini M. (2009). *Malata e denigrata. L'università italiana a confronto con l'Europa*. Roma: Donzelli.
- TreeLLLe (2017). *Dopo la riforma: università italiana, università europea? Proposte per il miglioramento del sistema terziario*. Quaderno n. 13. Genova: Giuseppe Lang SRL. www.treelle.org/files/III/Quaderno%2013_TreeLLLe.pdf

Formación de educadores y mediadores interculturales en España

Professional Training of Intercultural Educators and Mediators in Spain

José González-Montegudo

Profesor Titular de Universidad, Facultad de Educación / Universidad de Sevilla, España

Elena Guichot-Muñoz

Profesora Contratada Doctora, Facultad de Educación / Universidad de Sevilla, España

abstract

This article presents and discusses the origin, development and current situation of the training of intercultural educators and intercultural mediators in Spain. The first section is devoted to introducing the Spanish context of the last decades, characterized by a significant increase in the number of immigrants arriving in Spain. The second section is focused on the characterization of the professional profile of intercultural educators and mediators, particularly in non-university contexts. Sections three and four address the university training offer, providing an overview and commenting on the contributions of a recent European project that has developed intercultural training of professionals, through collaboration between universities and the third sector.

Keywords: *intercultural educator, intercultural mediator, Spain, migrations*

Este artículo presenta y discute el origen, desarrollo y situación actual de la formación de educadores y mediadores interculturales en España. La primera sección está dedicada a introducir el contexto español de las últimas décadas, caracterizado por un incremento importante del número de inmigrantes llegados a España. La segunda sección está dedicada a la caracterización del perfil formativo y profesional de educadores y mediadores interculturales, particularmente en contextos no universitarios. Las secciones tres y cuatro abordan la oferta formativa universitaria, ofreciendo una panorámica general y comentando las aportaciones de un reciente proyecto europeo que ha desarrollado formación intercultural de profesionales, mediante la colaboración entre universidades y el tercer sector.

Palabras-claves: educador intercultural, mediador intercultural, España, migraciones

Formación de educadores y mediadores interculturales en España

1. Introducción al contexto español: Migraciones, diversidad y mediación intercultural

La situación que vivimos en España en los últimos 15 años sobre los educadores y mediadores interculturales es equivalente, salvadas las distancias, a la que se vivió en Francia y otros países europeos a mediados de los años noventa del pasado siglo, momento en que se comenzaba a desarrollar un creciente interés hacia los procesos de mediación intercultural. Hace dos décadas, a partir de 1995, se formaron los primeros educadores mediadores interculturales en Madrid. Por esa misma época comenzaron en Andalucía las primeras experiencias con personas inmigrantes sobre formación en habilidades interculturales, para que pudieran ejercer como educadores y mediadores interculturales. Estas experiencias pioneras fueron llevadas a cabo por Andalucía Acoge y por la red CITE del sindicato Comisiones Obreras.

España ha vivido cambios históricos y demográficos de gran magnitud en la segunda mitad del siglo XX. En efecto, durante la dictadura del general Franco, particularmente entre 1950 y 1975, hubo procesos masivos de emigración a otros países como consecuencia de la pobreza y de la dificultad para encontrar empleo en el país. En las décadas recientes, tras la transición política consagrada por la constitución democrática de 1978, esta tendencia se invirtió, debido a la llegada masiva de inmigrantes, atraídos por el desarrollo económico español y por la calidad de vida de las sociedades europeas.

Hay que tener en cuenta que entre 2000 y 2008 llegaron a España casi cinco millones de inmigrantes, lo que provocó que la población del país pasara de 41 a 46 millones. Esta llegada masiva de migrantes provocó un aumento de la diversidad y, en consecuencia, de los conflictos entre la población autóctona y los colectivos de inmigrantes, así como de los conflictos entre los diferentes colectivos de inmigrantes. Esto ha hecho que a partir de los años finales del siglo XX se desarrollen en España nuevas figuras profesionales de educadores y mediadores interculturales. La crisis econó-

mica reciente ha elevado el desempleo y ha provocado el aumento de la pobreza y de la exclusión social. En esta difícil situación, existe una mayor necesidad de los procesos de mediación intercultural en contextos sociales y educativos, para favorecer la tolerancia y resolver potenciales conflictos entre grupos diferentes, que compiten, en mayor medida que antes de la crisis, por acceder a los escasos empleos disponibles y a los recursos y servicios del sector público y asociativo. La población nacida en el extranjero y censada en España en 2012 era de 5.700.000 personas, lo que suponía el 12,1% de la población total (de esta población nacida en el extranjero, aproximadamente un millón poseía la nacionalidad española). Este porcentaje ha bajado en España en los últimos años. En 2016, la población migrante ya solo representaba el 9,6% del total residente en España, debido a la recesión económica y al aumento del desempleo (Encuesta de Población Activa, 2016).

En este contexto emergen en el mundo académico especializaciones que tratan de suplir las necesidades estructurales del país. Es relevante mencionar que fue precisamente a finales de los noventa cuando empezamos a asistir “a una transición de la figura del ‘educador especializado’ [...] a las del educador de calle o el educador familiar, para llegar finalmente a la consolidación de la figura profesional del educador social” (De-Juanas, Limón y Melendro, 2014, p. 92). Desde el período de transición política hasta inicios del siglo XXI, se va consolidando esta nueva figura que tiene su reconocimiento oficial con la aprobación del “Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, del Título Universitario Oficial de Diplomado en Educación Social” (De-Juanas, Limón y Melendro, 2014, p. 93), auspiciado y respaldado por las Facultades de Educación (Limón, 1992). Más tarde, tras el proceso de Bolonia (1999), se crearán el Grado de Educador Social y el Grado de Intervención Socio-comunitaria, cuestión que se ampliará con detalle más adelante. La concretización de la figura de “educador o mediador intercultural”, sin embargo, no aparece como tal hasta el año 2007, con la incorporación del perfil de “mediador comunitario” al catálogo de formación reconocida por el Instituto Nacional de las Cualificaciones”. No obstante, en documentos relevantes como el Primer Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008 de Cataluña, elaborado por la Secretaría de Inmigración, ya se menciona la necesidad de incorporar esta profesión para resolver situaciones conflictivas nacidas de una nueva realidad social: “los servicios facilitadores de comunicación no han llegado a todos los sectores ni a todo el territorio, y todavía no está claro qué tipo de servicios son necesarios: mediación intercultural, traducción, etc.” (Vargas-Urpi, 2013, p. 132).

Ahora bien, como paso previo al comentario sobre el perfil formativo

y profesional de los educadores y mediadores interculturales, destacamos los siguientes componentes de la mediación intercultural que revelan una serie de funciones específicas de esta figura: acompañamiento en las primeras fases de la instalación en España; aprendizaje del español; formación de los adultos inmigrantes; escolarización e integración educativa niños y jóvenes inmigrantes; búsqueda de vivienda; asesoramiento legal; orientación laboral y búsqueda de empleo; servicios de traducción y acompañamiento en ámbitos institucionales y administrativos.

2. Formación y profesionalización de educadores y mediadores interculturales: Evolución y situación actual

Como cuestión inicial, tenemos que aclarar a los lectores italianos y de otros países europeos que, en general, en España, el término “mediador intercultural” tiene un contenido muy amplio, por lo que en bastantes ocasiones este término equivale, también, al de “educador intercultural”. Al tratar de identificar la formación de un profesional, tenemos que aludir a los perfiles más comunes que detentan las personas que realizan dicha labor concreta. En el caso de los educadores y mediadores interculturales, la cuestión es difusa, puesto que estas figuras profesionales nacen en un contexto determinado y toman características de diversas ocupaciones del ámbito social, incluyendo las figuras profesionales del pedagogo, del educador de adultos, del trabajador social y, sobre todo, del educador social (Terrón-Caro et al., 2015; Vallés-Herrero, 2011). A lo largo de las últimas décadas se ha desarrollado un esfuerzo importante para consolidar la mediación intercultural como ámbito profesional autónomo.

En concreto, Richarte Vidal y Díe Olmos (2008) proponen una división por etapas de la evolución de esta figura dentro de España:

- Una primera de origen o génesis, entre 1994 y 1997. Entre los puntos positivos podemos señalar la referencia sociocultural relativa tanto a población inmigrante como a población gitana, a minorías alóctonas y autóctonas; y la pluralidad de entidades promotoras (organizaciones no gubernamentales, entidades de profesionales, universidades, y Administraciones, especialmente las municipales). Entre los puntos débiles hay que insistir en la vinculación predominante, aunque no exclusiva, entre mediación intercultural e inmigración; ello muestra cómo el desafío de las migraciones es afrontado con el potencial de la mediación, pero también pone de manifiesto que no se percibe la necesidad de mediación intercultural para el conjunto de la población y en

el conjunto de la sociedad, haya o no inmigrantes; y en la mayoría de experiencias la práctica y la acción mediadora iban muy por delante de la fundamentación conceptual e incluso de la necesaria formación.

- Una segunda etapa de desarrollo, entre 1998 y 2002. En la que se amplió el número de proyectos y servicios, creció el número y la calidad de los cursos, se publicaron los primeros libros, se diseñaron y pusieron en marcha las primeras especialidades y cursos de postgrado en las universidades, se comenzó a incorporar la mediación intercultural en planes autonómicos y municipales de inmigración e integración, se amplió el número de comunidades autónomas que apostaban por la mediación intercultural, etc. Al final de este periodo se formó el Grupo Triángulo, cuya importancia en el ámbito de la MI española es bien conocida por todos.
- Una tercera de expansión, entre 2003 y el momento presente. En la que podríamos hablar de eclosión, «boom» e incluso moda y que se caracteriza por la fuerte y acelerada ampliación, extensión, crecimiento e intensificación de los equipos y entidades incorporadas al movimiento de la mediación intercultural. Finalmente, parece que ahora comienza a abrirse otra etapa en la que comienza a definirse el perfil profesional con más precisión y convergencia y a reclamarse un reconocimiento profesional, institucional y social acorde con las funciones desempeñadas por la nueva figura profesional asociada a la MIS. (Richarte Vidal y Díe Olmos, 2008, pp. 148-149).

Dentro de esta tercera “ola”, detallamos a continuación cómo se materializa este esfuerzo en realizar el primer paso para conseguir este reto: definir el perfil específico de este nuevo campo. Dentro del Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, García, Granados y Martínez desarrollaron el Proyecto EQUAL-Arena, donde debatieron ampliamente sobre esta cuestión. Uno de los apartados más interesantes de esta investigación es el que precisa los requisitos de las formaciones en mediación intercultural a nivel europeo, en el que se subraya la necesidad de conocer otras lenguas o haber tenido relación con los lugares de trabajo; incluso en algún caso se solicita ser inmigrante o “ser de un determinado grupo étnico” (García-Castaño, Granados-Martínez y Martínez-Chicón 2006, p. 11). Ahora bien, tras estas generalizaciones, tal y como advierten los promotores del proyecto EQUAL, se esconden algunos extremos que dificultan la profesionalización de este sector, como la confusión entre traductor lingüístico y mediador, o entre mediador y extranjero, que deben resolverse con la suma de otras características fundamentales: la

neutralidad, la capacitación en habilidades y características personales, y la adquisición de contenidos tratados desde una “perspectiva relativista y no etnocéntrica del conocimiento del otro y de la alteridad” (García-Castaño, Granados-Martínez y Martínez-Chicón, 2006, 12). Finalmente, estos llegan a las mismas conclusiones que ya apuntaba Margarit Cohen-Emérique hace dos décadas:

Hay una exigencia que es fundamental, y es que el mediador -sea hombre o mujer, autóctono o inmigrante, de primera o segunda generación, hijo de un matrimonio mixto o habiendo vivido en el extranjero- debe, además de su neutralidad y de la confianza que en él ha de depositar la comunidad, haber experimentado la interculturalidad en sí mismo y debe estar sensibilizado al mestizaje cultural que le ha llevado a construir una identidad formada por múltiples experiencias (M. Cohen-Emérique, 1997, cit. en Mora-Villarejo, 2016, p. 80).

No obstante, respecto a estos tres últimos rasgos, se abre un amplio debate que pone en tela de juicio, en primer lugar, la necesidad de posicionarse en caso de desigualdad de acceso al poder de alguna de las partes. La polémica en torno a la neutralidad se explicita en los estudios que apuntan a la habilidad negociadora de esta figura (Iglesias-Ortuño, 2015). En cualquier caso, las controversias teóricas acaban desembocando en un perfil más o menos similar. Esto se refleja en las reflexiones sobre la práctica mediadora de Llevot, que realizó investigaciones cualitativas en las que participaron educadores interculturales y analizó muchos de los interrogantes que se descubren tras la definición de este perfil. Esta autora confirma las cualidades ya mencionadas, añadiendo “la defensa y promoción de los usuarios, la facilitación de la comunicación, la orientación y el acompañamiento a los usuarios, el refuerzo personal de los usuarios, la dinamización comunitaria” (Llevot, 2002, p. 135).

Por otro lado, una de las cuestiones más repetidas en los debates en torno a la formación de educadores y mediadores interculturales es la vinculación con el ámbito del voluntariado, hecho que en ocasiones ha dificultado el acceso a la profesionalización. No obstante, hay que advertir que principalmente son las organizaciones no gubernamentales las que han contribuido de manera ejemplar en el desarrollo de la formación de educadores interculturales a través de la propia oferta de voluntariado, y de la creación de manuales que sistematizan la práctica que en un principio surgió de una necesidad urgente. La mayoría de ejemplos se desarrolla en lo que Cohen-Emérique denomina la segunda ola de expansión de la mediación intercultural, entre los que se puede mencionar la colaboración

entre el grupo catalán “Desenvolupament comunitari” y la Federación “Andalucía Acoge”, cuyo trabajo conjunto desembocó en la publicación de un libro esencial para la profesionalización de educadores y mediadores interculturales: *Mediación intercultural: una propuesta para la formación* (Bermúdez, Prats y Uribe, 2000).

Como podemos comprobar, finalmente los primeros atisbos de formación están basados en la experiencia y el trabajo, por lo que no es extraño que nos encontremos inicialmente con ofertas formativas no universitarias, que no profundizan tanto en la reflexión teórica sino en el “saber hacer”. De hecho, la *Clasificación Nacional de Ocupaciones* de 1994 no recogía ninguna referencia a la mediación como ocupación laboral, panorama que cambió en 2007. En este sentido, desde el punto de vista oficial, la única información que conocemos sobre formación profesional específica (diferente de la formación universitaria de postgrado) se refiere a la cualificación profesional sobre “Mediación comunitaria” (dentro de la familia profesional de “Servicios Socioculturales y a la Comunidad”), aprobada por el gobierno español en 2007, bajo la supervisión del “Instituto Nacional de las Cualificaciones” (INCUAL), dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, tal y como reseñamos anteriormente. Se trata de un curso de 420 horas, con nivel de cualificación tres (en una escala de 1 a 5). La competencia general consiste en gestionar alternativas para la resolución de conflictos entre personas en el ámbito comunitario, aplicando estrategias y procedimientos de mediación, facilitando y generando actuaciones que faciliten la prevención de los conflictos. Las competencias específicas son las siguientes: identificar características y necesidades del contexto social; prevenir conflictos entre personas y colectivos sociales; organizar e implementar la gestión de conflictos; realizar el seguimiento y difusión de la mediación como vía para resolver conflictos; incorporar la perspectiva de género en los proyectos de intervención social. La labor de la mediación prevista en esta formación se desarrollará en servicios de atención al ciudadano y de mediación, instituciones públicas y privadas (particularmente en el ámbito regional y municipal), y asociaciones y fundaciones.

3. Formación universitaria de educadores y mediadores interculturales: Análisis y comentario sobre la oferta formativa de posgrado

En primer lugar, hay que mencionar el contexto español de creación de un título de grado universitario dedicado a la figura profesional del educador social. En efecto, tal y como se puntualizó anteriormente, en 1.991 se creó

oficialmente el título universitario de Diplomado en Educación Social. Este título inicialmente fue de tres años, pasando a ser de cuatro años tras la integración de España en la reforma europea de la educación superior, conocida como proceso de Bolonia. Este título universitario de grado ha concentrado la oferta formativa en educación dirigida a los sectores no escolares: educación de adultos, educación especializada, desarrollo comunitario y educación de calle, animación sociocultural, pedagogía del ocio y programas para la inclusión social (Vallés-Herrero, 2015, pp. 11-27). El grado de Educación Social tiene un perfil curricular generalista, aunque varias universidades han creado especializaciones en la fase final de los estudios, para responder a demandas de los campos profesionales mencionados más arriba o incluso de ámbitos emergentes.

El acelerado cambio social, el aumento de la diversidad y la llegada masiva de inmigrantes han ido haciendo necesario mejorar la oferta formativa sobre mediación intercultural, para garantizar una formación de calidad de profesionales que puedan desempeñarse de manera adecuada en los nuevos contextos creados por una sociedad multicultural, plural y diversa. Esto explica que la oferta universitaria dirigida a formar educadores y mediadores interculturales se encuentre concentrada en los posgrados, particularmente en los masters.

Desde hace aproximadamente quince años existe una creciente oferta formativa de posgrados universitarios orientados a la formación de educadores y mediadores interculturales, aun cuando en ocasiones las ofertas formativas no mencionan de manera explícita el término mediación intercultural, o bien incluyen la mediación como una temática de la formación, junto a otras. Entre las principales ofertas formativas, destacamos:

- Master en Mediación social e intercultural (Universidad Autónoma de Madrid). Este master fue creado en 2.001 por el profesor y mediador Carlos Giménez Romero, gran pionero de la mediación intercultural en España. Hace varios años cambió el título de esta formación, al ofrecer un Master en Inmigración, Refugio y Relaciones Intercomunitarias. También existen los cursos de Experto en Mediación Social e Intercultural y de Experto en Migración y Codesarrollo.
- Máster propio en Mediación de la Universidad de Granada que organiza la Facultad de Derecho. Sin embargo, el perfil es ecléctico: Licenciados en Derecho, Psicología, Sociología, Pedagogía, Filosofía, diplomados en Trabajo Social y Educación Social. En esta misma universidad se ha desarrollado durante varias ediciones un Master en Mediación intercultural, llevado a cabo por el Laboratorio de Estudios Interculturales, cuyo responsable ha sido Javier García Castaño.

- Master universitario en migraciones internacionales: investigación, políticas migratorias y mediación intercultural, organizado por la Universidad de A Coruña, en Galicia.
- Master en Políticas sociales y mediación comunitaria (Universidad Autónoma de Barcelona). Se trata de un Máster interuniversitario, con la participación de las universidades de Girona, Vic y Rovira i Virgili (Tarragona), Autónoma de Barcelona, Barcelona y Lleida.
- Master en Migraciones y mediación social (Universidad Rovira y Virgili, de Tarragona, en colaboración con otras universidades como la Universidad de Lleida; Montserrat Soronellas Masdeu y Ángeles Galiana Saura).
- Master en Mediación familiar, educativa y comunitaria (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla).
- Máster universitario en mediación, de la Universidad de Málaga, que incluye la Mediación comunitaria e intercultural como uno de los ejes de la formación.
- Master en Mediación intercultural desde la perspectiva de género (Universidad de Valencia; desde 2004). Este Máster ya no se convoca. Actualmente existe un Certificado en Mediación en esta Universidad, pero se orienta al campo jurídico.
- Máster en traducción profesional y mediación intercultural de la Universidad de Salamanca (desde el curso 2009/2010). Este Máster, de carácter interdisciplinar, tiene por objeto especializar al alumnado en la competencia lingüística intercultural y profesional traductora en entornos multilingües. Este mismo Máster se imparte asimismo en La Universidad de Las Palmas de Gran Canarias desde 2011.
- La Universidad de Murcia ofrece un Máster en Mediación y un Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos.
- La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) lleva varios años implicada en la formación de mediadores, mediante Cursos Modulares de Mediación. Actualmente la Facultad de Educación de la UNED ofrece el Máster Eruo-Latinoamericano en Educación Intercultural, con dos itinerarios de especialización: uno profesionalizante y otro con foco en la investigación. Esta oferta formativa es importante, dado que al ser una formación a distancia se adapta a las necesidades de profesionales que están trabajando a tiempo completo.

En algunos de estos másteres no hay referencias explícitas al término mediación intercultural; en otros másteres, la mediación social es tratada de manera explícita, aunque normalmente relacionada con perspectivas muy variadas e interdisciplinares: jurídicas, familiares, migratorias y esco-

lares. Esta oferta de postgrados está contribuyendo a la formación de un personal altamente cualificado, que contribuirá, a lo largo de los próximos años, a la profesionalización de los educadores y mediadores interculturales.

Una de las medidas más exitosas en el campo de investigación es la llevada a cabo por la Escuela de Mediación Social Intercultural de la Fundación CeiMigra, en colaboración con el Departamento de psicología social de la Universidad de Valencia y la Fundación Bancaja, que comienza con la gestión de programas de Formación especializados en la Mediación Intercultural. En el 2005 se puso en marcha un proyecto de Iniciativa Comunitaria Equal, que dio lugar a la Escuela de Mediación Social de la Comunidad Valenciana, con el objetivo de conformar una estructura formal que reúna los esfuerzos generados por la Fundación hasta ese momento. Se constituyó como un Servicio Público, gestionado por el Centro de Estudios para la Integración Social y Formación de Inmigrantes de la Fundación de la Comunidad Valenciana.

Hay otros organismos de investigación, como la Fundación Carolina, la Fundación de la Universidad de la Rioja y la Universidad Internacional de Andalucía, que ofrecen cursos especializados en mediación.

La Universidad de Sevilla también ha desarrollado cursos formativos, como la formación “La Mediación y las Redes Sociales”. El Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria de la Universidad de Sevilla, en colaboración con la Fundación Pública Andaluza “Mediara”, organiza esta actividad con el fin de divulgar la mediación y utilizar las herramientas de comunicación de mayor uso entre la población universitaria, utilizando las redes sociales como soporte de comunicación más eficaz. El curso incluye el aprendizaje de conceptos básicos sobre la mediación, así como conceptos avanzados de edición de fotografía y de video en el teléfono móvil, para captar y representar la mediación en las redes sociales.

En Sevilla también se encuentra uno de los Centros de Gestión de Conflictos de más actividad, que propone una oferta formativa muy interesante: el Centro ARA. Este Centro se ha unido al Instituto Andaluz de Criminología, la Fundación CIJUSO y la Asociación APREYCO, para diseñar un curso exclusivo de formación para mediadores en ejercicio: Programa de perfeccionamiento técnico para Mediadores en Ejercicio. El certificado está reconocido por el Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología, perteneciente a la Universidad de Sevilla.

Existen además Cursos de Formación para conseguir el título de Técnico Profesional en Mediación Intercultural en el Ámbito Social, que tiene una duración aproximada de unas 300 horas. Ofrece este curso un itinerario alternativo dirigido a la práctica profesional, al conocimiento y aná-

lisis de la realidad social, así como a las técnicas y herramientas que necesitan. Euroinnova Formación (empresa privada) también oferta un Programa Superior en Mediación Familiar online. Otro ejemplo de iniciativa privada es Divulgación Dinámica, empresa de formación y de producción educativa, especializada en Ciencias Sociales, que oferta un Master Superior en Mediación Social e Intercultural formado por tres titulaciones en una sola acreditación. Estas titulaciones van dirigidas a los tres segmentos del mercado laboral: máster, experto y técnico.

A pesar de todas estas iniciativas, la oferta formativa universitaria dirigida a mediadores y educadores interculturales sigue siendo escasa y discontinua. Como consecuencia de la crisis económica y de las posteriores políticas económicas de ajuste y de reducción de la inversión pública, el sector de la mediación intercultural ha sufrido un fuerte retroceso, al contar con menos financiación, tanto pública como procedente de fundaciones y entidades privadas. Esto ha producido que las asociaciones del tercer sector cuenten con menos recursos para promover la profesionalización y formación de sus voluntarios y de su personal contratado mediante la realización de programas universitarios de master. Por otra parte, los precios de matriculación en los programas de posgrado han aumentado de manera considerable en España en los últimos años, aunque este aumento varía mucho según las regiones, que tienen capacidad para modular el coste de las tasas universitarias.

4. ArleKin: Un modelo de formación de educadores y mediadores interculturales, basado en la movilidad europea, producto de la colaboración entre universidades y asociaciones

Como mencionamos anteriormente, la formación de educadores y mediadores interculturales tiene dos ámbitos principales. El primero está vinculado al modelo asociativo y participativo de las entidades del tercer sector, privilegiando una formación basada en la experiencia y en el trabajo. El segundo ámbito se refiere al modelo universitario, que aporta al sector de la mediación una profesionalización teórica y práctica. De la convergencia y sinergia entre estos dos modelos nació el proyecto europeo *Arlekin*, desarrollado entre 2013 y 2016, con financiación de la Comisión Europea, en el marco del Programa *Lifelong Learning: Grundtvig* (para la descripción del proyecto, nos basamos en Guichot-Muñoz, Fernández-Gavira, J. y González-Monteagudo, 2014). Este proyecto diseñó, aplicó y evaluó un programa de formación universitaria para educadores y mediadores interculturales, basado en la movilidad europea y en la colaboración con aso-

ciaciones del tercer sector. La institución universitaria CNAM de París (Francia) lideró el consorcio, con la participación de las universidades de Minho (Braga, Portugal) y de Sevilla (España), así como asociaciones con largo recorrido en el ámbito de la mediación intercultural, como CRESM (Gibellina, Sicilia, Italia) y EGREGOROS (Evere, Bélgica). Una de las premisas fundamentales del proyecto era convivir en un espacio de trabajo intercomunitario, para reflejar desde dentro la propia idiosincrasia de la mediación o educación intercultural, desarrollada “en situaciones y contextos de multiculturalidad significativa” (Giménez, 1997, 125). Como objetivo principal se propuso describir, identificar y poner en valor las prácticas europeas en mediación para la inclusión social e intercultural, con el fin de consolidar la profesionalización del sector. Posteriormente, se activó un dispositivo de formación que se sustentó en la movilidad de los educadores de los países que participaron en el proyecto, promoviendo así una de las características más importantes del mediador: la inmersión total en un entorno geográfico y cultural distinto al de origen. Esto supuso el desarrollo de estancias de formación y de trabajo de campo en los países participantes (Francia, Italia, Bélgica, Portugal y España), intercambiando educadores y mediadores entre los diferentes países.

La metodología de aprendizaje creada para este programa formativo incluye tres agentes claves: el mediador viajero en situación de aprendizaje, el Maestro mediador que acoge y acompaña al mediador aprendiz y el dinamizador o guía de la formación, llamado *rouleur*, que era un miembro del equipo del proyecto. Este último fue el intermediario entre el mediador aprendiz y el maestro mediador, encargado de asegurar la adecuada implementación del sistema formativo, con un acompañamiento que se desarrolló durante varios meses, incluyendo la fase de preparación del viaje, la fase de desarrollo efectivo de la formación y la fase de evaluación posterior a la formación. La formación se basó en el modelo tradicional francés de formación en los gremios, llamado *Tour de France*, que fue declarado patrimonio inmaterial de la humanidad por la UNESCO. Esta práctica tradicional consistía en un intercambio entre aprendices que aprendían su oficio al introducirse en un proceso de inmersión en el quehacer cotidiano de maestros de diferentes ciudades. La novedad de esta formación es que se actualiza a través de Internet, pues todos los mediadores y educadores viajeros de diferentes países se “reúnen” en una en el espacio virtual, para preparar la formación, poner en común sus experiencias y aprender a partir de la experiencia y del diálogo.

En síntesis, el dispositivo de movilidad o *Tour de Europa* se centró en tres partes esenciales: la capacitación experiencial, la formación existen-

cial y de la autoestima (mediación con uno mismo) y las aportaciones teóricas. Para llevar a cabo este objetivo, el mediador aprendiz se comprometió durante la formación a desarrollar los siguientes objetivos: realizar un trabajo reflexivo sobre su itinerario y sus experiencias; unirse a nuevas prácticas en otro país de manera participativa y motivada; describir las nuevas prácticas conocidas o aprendidas, usando diferentes herramientas tecnológicas y convencionales, especificando las diferencias y las semejanzas con las de su país de origen; y por último transmitir la experiencia de formación y los aprendizajes realizados a través de diferentes soportes, para realizar un producto específico, que se ha llamado ‘obra maestra’. La ‘obra maestra’ fue una especie de “diario de viaje”, en donde el mediador aprendiz intentaba integrar las prácticas y los aprendizajes derivados de la formación y reflexionar sobre su trayectoria vital, en el contexto de la experiencia vivida. Este relato resultó ser uno de los elementos más innovadores de este modelo formativo, ya que las herramientas que se usaron para vincular la práctica con la teoría ofrecieron la posibilidad de identificar diversos relatos de educadores interculturales en distintos países, con confluencias y divergencias, siempre partiendo de un perfil común. El proyecto ofreció pautas para escribir una narración autobiográfica, inspirada en la autobiografía razonada propuesta por Henry Desroches, que podía presentarse en formato video y compartirse en la web del proyecto, como encuentro virtual previo de los participantes. Se ofrecieron también herramientas para identificar experiencias y momentos importantes de la biografía de sus maestros mediadores, así como una tabla de observación y de recogida de datos, para describir la organización de acogida del aprendiz y su contexto territorial. Por último, se diseñaron unas orientaciones para organizar y grabar las experiencias en el trabajo diario y poder desarrollar una discusión en torno a ello, incluyendo una tabla de observación y de autoevaluación de las actividades y prácticas desarrolladas. Este material didáctico fomentó la capacidad de reflexión y la creación de una narrativa propia del mediador o educador intercultural.

Uno de los objetivos centrales del proyecto consistió en proponer este modelo formativo de manera sostenible, para que pudiera ser aplicado y adaptado en diferentes contextos formativos en ámbito europeo, tanto en universidades como en otros contextos institucionales. Para garantizar la continuidad del trabajo desarrollado, se diseñó un segundo proyecto europeo, que logró ser aprobado y financiado. En este segundo proyecto se está aplicando el modelo ArleKin a una escala mayor, con la implicación de socios pertenecientes a once países europeos, siempre con la perspectiva de colaboración entre universidades y asociaciones del tercer sector.

Referencias bibliográficas

- Aguado-Odina M. T., Herraz-Ramos M. (2006). Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 6 (1), 3-12.
- Bermudez K., Prats G., Uribe E. (2000). *La mediación intercultural: una propuesta para la formación*. Barcelona: Desenvolupament Comunitari.
- Cuesta-Gómez et al. (2017). El educador social en la enseñanza secundaria. La mediación escolar como alternativa a la resolución de conflictos. *Ebquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 7, 145-174.
- De-Juanas A., Limón M^a. R., Melendro M. (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, 3 (1), 89-102.
- Eslava-Suanes M., González-López I. (2017). Definiendo las funciones profesionales del educador social. Aproximación competencial. *Revista de Educación Social*, 24, 362-370.
- García-Castaño F.J., Granados-Martínez A., Martínez-Chicón R. (2006). Comprender y construir la mediación intercultural. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 6, 1, 13-27.
- Giménez-Romero C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones*, 2, 125-160.
- González-González H., Álvarez-Castillo J. L., Fernández-Caminero G. (2012). Fundamentando la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales: la toma de perspectiva. *Bordón*, 64, 89-107. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279198486_Fundamentando_la_formacion_de_los_educadores_profesionales_en_competencias_interculturales_la_toma_de_perspectiva
- Guichot-Muñoz E., Fernández-Gavira J., González-Monteagudo J. (2014) (Eds.). *Formación y mediación para la inclusión social. Contribuciones en investigación e intervención*. Sevilla: Proyecto ArleKin / Universidad de Sevilla.
- Herrera-Pastor D. (2010). Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales. *Revista de Educación*, 353, 641-666.
- Iglesias-Ortuño E. (2015). *Las competencias para el ejercicio profesional mediador estudio de la actualidad formativa catalana en materia de mediación*. Tesis. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/48392/1/PDF%20TESIS.pdf>
- Jiménez-Hernández (2011). Las competencias interculturales en los educadores de menores. Un estudio comparado. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 1, 45-56.
- Llevot N. (2002). Diversidad cultural e instituciones educativas en Cataluña. El mediador intercultural como nueva figura profesional. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 9, 127-141. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2002-09-2070/Documento.pdf>
- Llevot N. (2003). Actitud de los docentes respecto al mediador y la necesidad de formación en educación intercultural. *Revista Complutense de Educación*, 14 (1), 197-210.

- Martínez-Usarralde M. J., Sahuquillo-Mateo P., García-Raga L. (2012). Identidad y responsabilidades socioeducativas del mediador escolar y del mediador intercultural: hacia una clarificación de funciones. *Mediaciones Sociales*, 11, 47-71. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_MESO.2012.v11.41269
- Mecea M. (2016). Training in intercultural mediation in a multicultural university: contributions for fostering international stability. *AI & Soc*, 31, 393-399.
- Mora-Villarejo M. (2016). La mediación intercultural. Conceptualización. Funciones y perfil del mediador. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 6, 71-84. Recuperado de <http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/40>
- Ochoa-Palomo C., González-Monteagudo J. (2014). El conflicto como narración: un enfoque biográfico-narrativo y sistémico de la mediación intercultural. En M. H. M. B. Abrahao, A. Bolívar (Eds.), *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Porto Alegre (Brasil): EDI-PUCRS-Editora Universitária da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 303-329.
- Ochoa-Palomo C., González-Monteagudo (2016). La mediación intercultural en España. Perspectivas biográfico-narrativas. En M. H. M. B. Abrahão, L. M. B. Frison, C. B. Barreiro (Eds.), *A nova aventura (auto)biográfica*. Porto Alegre (Brasil): Editora Universitária da PUCRS, Tomo I, 191-219.
- Richarte Vidal I., Díe Olmos L. (2008). La mediación intercultural y la puerta hacia otro mundo posible. *Documentación social*, 148, 133-156.
- Ruiz-Corbella M., Martín-Cuadrado A. (2015). La consolidación profesional del educador social: Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 12-19.
- Ruiz-Mezcua A., Soría-López E. (2016). La interpretación social y la mediación intercultural en el ámbito escolar. Un estudio exploratorio sobre las necesidades de interpretación en la ciudad de Córdoba. *Sendebarr*, 27, 51-71.
- Terrón-Caro et al. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los educadores sociales: un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 141-164.
- Vallés-Herrero V. (2011). *Análisis y valoración de las funciones sociales de los educadores sociales en España*. Tesis Doctoral. Madrid: Facultad de Educación, UNED.
- Vargas-Urpi M. (2013). ISP y/o mediación intercultural: la realidad de los profesionales que trabajan en el contexto catalán. *Cuadernos de ALDEEU*, 25, 131-164.

Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe

Pedagogists and educators in emergencies. Reflections, stimuli and experiences for a professionalism laid out in catastrophe situations

Alessandro Vaccarelli

Associato di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi dell'Aquila

abstract

It would be desirable to think in Italy of the possibility of introducing emergency pedagogy as a theoretical and operational proposal – still extensively to be developed – that should be placed between reflection, research and pedagogical intervention. This also refers to the question on the skills of educational professions during emergencies, whose role is actually compensated for by subjects not properly trained in the pedagogical field. There are numerous national and international organizations that intervene in emergencies contexts by managing services, by supporting the educational systems of territories in crisis and by designing pedagogical projects that cover many fronts in which emergencies occur.

Keywords: *pedagogist in emergencies, educators in emergencies, pedagogy and catastrophes*

È auspicabile pensare, in Italia, alla possibilità di introdurre nello scenario delle pedagogie specialistiche anche la pedagogia dell'emergenza, quale proposta, teorica e operativa – ancora ampiamente da sviluppare – da collocare nel crocevia tra riflessione, ricerca e intervento pedagogico. Ciò rimanda anche al discorso sulle competenze delle professioni educative in emergenza, il cui ruolo viene di fatto supplito da soggetti di formazione non propriamente pedagogica. Sono numerose le organizzazioni (nazionali e internazionali) che intervengono nei contesti emergenziali curando i servizi, supportando i sistemi educativi dei territori in crisi, progettando azioni di taglio pedagogico che riguardano i tanti fronti su cui le emergenze si esplicano.

Parole chiave: pedagogista in emergenza, educatore in emergenza, pedagogia e catastrofi

Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe

1. Pedagogisti ed educatori d'emergenza: l'esempio del progetto "Velino for Children" (Amatrice, 2016-2017)

Il 24 agosto 2016 un terremoto di forte intensità colpisce, insieme ad altre località dell'Appennino centrale, la cittadina di Amatrice, con conseguenze disastrose sulla sua comunità. Dopo un lungo lavoro nell'emergenza del sisma e del post-sisma aquilano, una *task force* di pedagogisti ed educatori dell'Università dell'Aquila, chiamata dalla Comunità Montana del Velino, si attiva già a partire dal terzo giorno di emergenza, attraverso i primi sopralluoghi, per rilevare bisogni di bambini, bambine e adolescenti, delle famiglie, del personale scolastico. Nasce il "Progetto Velino for Children", che vedrà il riconoscimento, attraverso la forma del patrocinio e della partecipazione di alcuni suoi membri nel Comitato Scientifico, della Società Italiana di Pedagogia. Sarà inoltre scelto dal MIUR come progetto di riferimento per l'Istituto Onnicomprensivo di Amatrice¹. La riflessione teorica, la ricerca sul campo e l'intervento educativo che hanno mosso i primi tentativi di sistematizzazione di una *pedagogia dell'emergenza* a partire dall'esperienza aquilana, trovano nel progetto "Velino for Children" la possibilità di una loro applicazione e di una loro riformulazione in contesto diverso, nonché la possibilità di un loro ulteriore sviluppo. L'accostamento tra pedagogia e terremoti (ma anche altri tipi di catastrofe) ha solo di recente attirato l'attenzione degli studiosi e si rivela particolarmente fertile sia perché l'aiuto in situazioni di catastrofe, spesso concepito solo come

1 Si segnala inoltre il filmato di Pietro De Gennaro "A scuola per ricostruire", che documenta ampiamente le attività iniziali del progetto "Velino for Children", visibile sul sito di Rai Scuola, al link: <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/gli-speciali-di-rai-scuola-a-scuola-per-ricostruire/34772/default.aspx>

soccorso medico e psicologico, può nutrirsi di una prospettiva a maglie più larghe, sia per tante questioni, attinenti le teorie e le prassi, che consentono di esplorare ambiti nuovi del sapere pedagogico e di arricchire l'idea di pedagogia militante (Tomarchio, Olivieri, 2015).

Il progetto “Velino for Children”, che ha concluso la sua prima annualità (e che andrà avanti ancora per un anno solare), rappresenta un banco di prova anche per dimostrare che la pedagogia può assumersi compiti così complessi, che di fatto rappresentano, al di là delle “espropriazioni” frequenti e note, il *proprium* del suo campo di azione. I professionisti dell'educazione possono avere un ruolo diverso nelle catastrofi e nelle emergenze a partire dal loro grado di coinvolgimento nella situazione. L'aver vissuto in modo diretto l'evento e le sue conseguenze in quanto membro della comunità colpita o, al contrario, l'arrivare dall'esterno, nei panni di operatore di emergenza, soprattutto al seguito delle organizzazioni deputate alla tutela dell'infanzia, sono situazioni che pongono l'educatore e il pedagogista in condizioni piuttosto diverse tra di loro. Questa distinzione tra *educatore-vittima* ed *educatore soccorritore* è di non poco conto, fermo restando che anche i soccorritori possono essere considerati a tutti gli effetti come vittime di III livello (cfr. Lavanco, 2003). Ciò cambia notevolmente il ruolo giocato, anche se uno dei compiti fondamentali del pedagogista e dell'educatore d'emergenza (nel suo ruolo di “soccorritore”) è quello di mettere i colleghi “vittime” nelle condizioni, attraverso il sostegno alla loro resilienza personale e professionale, di diventare a loro volta “tutori di resilienza” (cfr. Cyrulnik, 2005) degli educandi, sul medio e sul lungo periodo e nella prospettiva del post-emergenza. In questo è necessario che il sostegno, che può avvenire attraverso la formazione, la consulenza pedagogica, il *problem solving* comunemente affrontato, possa favorire la costruzione di un patrimonio di competenze tale da rendere autonomi gli educatori (ma anche gli insegnanti, gli assistenti sociali, i genitori, ecc.) nel lavoro di *cura* educativa. Nel progetto “Velino for Children” questo tipo di approccio (sostanzialmente centrato sull'idea di *empowerment*) può essere considerato come il principio di base di tutto l'impianto progettuale, visto che ciò che si vuole lasciare al territorio e alla comunità non è solo il “ricordo” di azioni educative, ma una base di esperienze e di competenze da utilizzare e approfondire in modo autonomo anche nei lunghi anni del post-emergenza. Come osserviamo nello schema di seguito riportato, che ricostruisce il quadro sintetico delle azioni progettuali portate avanti in un anno di attività, il lavoro pedagogico ed educativo si è rivolto a diversi *target* di soggetti e di contesti, formali ed informali, tra scuola ed extrascuola.

Le azioni progettuali del progetto “Velino for Children”²

VELINO FOR CHILDREN ³		
<p>Responsabile scientifico: Alessandro Vaccarelli (Università dell'Aquila) Responsabile tecnico: Stefania Mariantoni (Comunità Montana del Velino) Comitato scientifico: Teresa GonzálezAja (Università Politecnica di Madrid), Fabio Bocci (Università di Roma Tre), Lina Calandra (Università dell'Aquila), Marco Catarci (Università di RomaTre), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma Tre), Rosella Frasca (Università dell'Aquila), Maria Vittoria Isidori, (Università dell'Aquila), Stefania Mariantoni (Comunità montana del Velino), Silvia Nanni (Università dell'Aquila), Maria Rita Pitoni (Istituto Onnicomprensivo di Amatrice), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze, Società Italiana di Pedagogia), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell'Aquila), Elena Zizioli (Università di Roma Tre).</p> <p>Organigramma: Coordinatore scientifico e pedagogico (Università dell'Aquila): Alessandro Vaccarelli Coordinatore tecnico per l'implementazione (Comunità montana del Velino): Stefania Mariantoni Dirigente scolastico (Istituto Onnicomprensivo di Amatrice): Maria Teresa Pitoni 2 Educatrici 1 Psicologo 1 Assistente sociale</p>		
AZIONI	Analisi dei bisogni	Descrizione delle azioni
Intervenenti nella scuola Settembre-Novembre 2016	<p>L'istituto onnicomprensivo di Amatrice, collocato in una struttura prefabbricata, riavvia le sue attività il 13 settembre 2016, alla presenza della Ministra Giannini.</p> <p>Numerosi insegnanti esprimono un bisogno di sostegno per far fronte alle situazioni degli alunni e ai lutti che direttamente e indirettamente hanno toccato la scuola. L'organico risente dei ritardi ministeriali, per cui alcuni posti restano scoperti per numerosi giorni e diversi docenti si alternano per ottenimento di assegnazione provvisoria e per nuove nomine.</p> <p>Gli alunni e le alunne di tutte le fasce di età manifestano grandi segni di disagio legati al trauma, alle perdite in famiglia e tra i compagni di scuola.</p>	<p>Formazione in emergenza degli insegnanti. Due incontri formativi sull'accoglienza in classe e la gestione della relazione educativa in situazioni di stress e trauma (Università dell'Aquila e ASPIC L'Aquila).</p> <p>Progetto accoglienza nella scuola³: laboratori educativi e didattici volti a lavorare sui linguaggi verbali e non verbali nell'ottica della promozione della resilienza. I laboratori hanno cercato di attivare l'elaborazione dei vissuti e delle esperienze (attraverso le diverse forme della narrazione), e la ripresa, attraverso la forma ludica, delle routines scolastiche.</p> <p>Soggetti coinvolti: Bibliobus (ARCI L'Aquila) - Cartolab (Università dell'Aquila) - Ludobus (L'Aquila e Frosinone) - Teatro Alchemico (Rieti) - Laureandi e laureati dell'area di formazione (Università dell'Aquila) - Nati nelle note (L'Aquila) - Psicologi e counselor (ASPIC L'Aquila) - Caritas di Rieti).</p>
Centro di ascolto psico-pedagogico e attività sul territorio Agosto 2016 - 2017	<p>Il progetto si rivolge all'infanzia e all'adolescenza non soltanto attraverso interventi diretti a bambine, bambini, ragazze e ragazzi, ma anche attraverso il sostegno alla genitorialità e alla professione docente. In questo, si è ritenuto necessario lavorare anche sulla resilienza degli adulti di riferimento, come condizione importante per lo sviluppo della resilienza dei minori.</p>	<p>Apertura del Centro di Ascolto settimanale presso l'Istituto onnicomprensivo di Amatrice (ASPIC L'Aquila per Velino for Children) per l'intero anno scolastico e per la pausa estiva, rivolto ad alunni, genitori, insegnanti e personale scolastico.</p> <p>Sostegno ai minori con pregressa fragilità sociale, attraverso un servizio territoriale a supporto delle attività socio-sanitarie della Comunità montana del Velino (educatori, psicologi, assistenti sociali contrattualizzati nell'ambito del progetto Velino for Children).</p>
Intervenenti formativi sul mondo adulto Settembre-Giugno 2017	<p>Insegnanti e genitori sono stati i principali destinatari di specifiche azioni di empowerment e di formazione.</p> <p>Per gli insegnanti si sono offerti percorsi formativi sulla resilienza e sui processi di apprendimento/insegnamento nelle situazioni di stress e trauma. Inoltre si è offerto loro un servizio di consulenza pedagogica.</p> <p>I genitori manifestano forte preoccupazione circa i vissuti emotivi dei loro figli, la gestione delle paure e l'elaborazione dei lutti. Il tutto nel contesto del forte disagio abitativo e del continuo ripetersi delle scosse di terremoto.</p>	<p>Sostegno agli insegnanti nella forma della consulenza pedagogica e didattica (Università dell'Aquila). Corso di formazione “A scuola di resilienza: apprendere e insegnare dopo una catastrofe”. Focus group periodici per verificare e supportare l'andamento delle attività scolastiche.</p> <p>Gruppi psicoeducativi (genitori e insegnanti) per il sostegno alla genitorialità, l'alleanza-scuola famiglia nel supporto alla resilienza di bambini e ragazzi. Le scosse successive a quelle di agosto 2016 hanno fatto estendere l'intervento lungo tutta la Valle del Velino. (Aspic L'Aquila - Psicologi per i Popoli L'Aquila).</p>

2 Lo schema è ripreso e adattato da Vaccarelli, 2017.

3 Si segnala il documentario di Pietro De Gennaro “A scuola per ricostruire”, che docu-

Ricerca, monitoraggio, documentazione	Il processo di costruzione e di implementazione del progetto ha previsto una contemporanea azione di ricerca, nella quale sono state contemplate metodologie e tecniche di diverso tipo: ricerca partecipativa, ricerca-azione, approcci quali-quantitativi.	Ricerca sull'impatto dell'emergenza sulla professionalità docente, attraverso la raccolta di interviste e la conduzione di focus group (Amatrice). Ricerca sulle strategie resilienti e sugli esiti della formazione docenti, attraverso la raccolta di oltre 500 questionari su un campione riferito ai docenti delle province di Rieti, L'Aquila, Teramo, colpiti in maniera diversa dagli eventi sismici.
--	--	---

Le questioni educative che le emergenze aprono, rimandano ad una miriade di problemi e punti di domanda, che anche in un momento in cui si viene a porre con forza e decisione la questione del riconoscimento giuridico delle professionalità educative, sollevano anche alcuni quesiti sulla formazione, universitaria e post-universitaria.

2. I saperi pedagogici nelle catastrofi e nelle emergenze

Nello sconcerto che segue ogni catastrofe, in un Paese che è a fortissimo rischio dal punto di vista sismico, vulcanologico e idrogeologico, si sollevano sempre grandi e aspri dibattiti sul ruolo della prevenzione e della gestione delle emergenze. La “macchina” dell'emergenza – a partire dallo storico terremoto dell'Irpinia, le cui conseguenze hanno finalmente spinto, attraverso l'istituzione della Protezione civile, l'idea di una gestione coordinata ed organizzata delle azioni di soccorso e messa in sicurezza delle popolazioni colpite – ha oggi, tra luci ed ombre, un *curriculum* piuttosto ricco di esperienze e competenze. Se questo è vero, è vero anche che paradossalmente l'Italia anziché investire sulla cultura del rischio ed implementare le politiche di prevenzione, si è ritrovata a concentrare le energie di più sulle conseguenze delle catastrofi e sui *know how* ad esse connessi. I bisogni educativi che rileviamo nelle comunità colpite sono sempre numerosi e di diverso tipo, si situano tanto nelle dimensioni informali ed implicite dell'educativo, quanto in quelle formali ed istituzionali. Nell'opinione pubblica, la percezione dell'emergenza si ferma spesso però all'idea di primo soccorso, di messa in sicurezza, di aiuto e sostegno psicologico alla popolazione; i bambini e le bambine, gli/le adolescenti vengono ritratti nel *fermo-immagine* di rappresentazioni che si limitano *al qui ed ora* della catastrofe e delle sue immediate con-

menta ampiamente le attività iniziali del progetto “Velino for Children”, visibile sul sito di Rai Scuola, al link: <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/gli-speciali-di-rai-scuola-a-scuola-per-ricostruire/34772/default.aspx>

sequenze. A questa prima *immagine di catastrofe* che di fatto restringe la percezione del senso dell'emergenza a poche sue dimensioni di intervento, si sovrappone anche l'idea che l'emergenza stessa sia un processo di breve durata e dunque ristretta a livello temporale. Al contrario, potremmo dire che un terremoto, così come uno tsunami o un bombardamento non si risolvono mai nell'evento disastroso preso in sé e per sé e nell'immediata risposta che le organizzazioni delle emergenze tentano di dare, ma continuano ad essere *terremoto, tsunami o bombardamento* per mesi e per anni, nei loro effetti sulle dimensioni materiali e immateriali dei territori colpiti e delle comunità coinvolte. Dentro i grandi squilibri globali, uscendo fuori dall'Italia, e nell'orizzonte dell'ipercomplessità, le organizzazioni internazionali occupano un ruolo di rilievo nell'intervento emergenziale all'interno delle crisi acute. Ciò accade su più fronti, che implicano tutti gli aspetti che cercano di garantire alle popolazioni e alle comunità protezione, tutela (anche sanitaria, si pensi ad Emergency, Medici senza Frontiere, ecc.), rispetto dei diritti umani. In questo campo, si rende meglio evidente il ruolo dell'intervento educativo e pedagogico, quando si tratta di tutelare l'infanzia nelle grandi calamità, nelle situazioni di conflitto, soprattutto in quei contesti già privi di risorse e con apparati istituzionali deboli o segnati da forti criticità. L'Unicef (2008) ci ricorda che l'educazione in situazioni di emergenza va letta come diritto fondamentale dei minori, e dunque come forma di protezione, occasione di recupero psicologico e strumento di integrazione sociale, grazie al potenziale emancipativo che l'educazione stessa riesce ad offrire. In questo senso l'accesso ad un'educazione di qualità diventa fondamentale poiché essa, sempre secondo l'Unicef: rappresenta un diritto fondamentale di tutti i minori, in tutti i Paesi e in qualsiasi tipo di circostanza (catastrofe naturale, ambientale, evento bellico, ecc.); è essenziale per lo sviluppo dell'infanzia a prescindere dalla situazione, ordinaria o straordinaria, in tempi normali o in tempi di crisi; favorisce la scolarità regolare, da considerarsi come uno dei principali strumenti per ristabilire un senso di normalità nella vita dei minori; consente di affrontare le emergenze educative che le catastrofi aprono, come ad esempio le questioni relative alla sicurezza rispetto ai rischi cui i soggetti sono esposti, alla salute, ai potenziali fattori di marginalità sociale.

Sappiamo però che l'educativo non è rivolto solo all'infanzia e all'adolescenza, ma anche ad un'adulità che nelle emergenze non viene quasi mai considerata per i suoi bisogni di formazione: pensiamo al sostegno pedagogico alla genitorialità, al sostegno alla resilienza professionale degli insegnanti e delle altre figure educative che si trovano nei contesti e nei territori nel ruolo di "vittima", agli anziani quali soggetti par-

ticolarmente vulnerabili, ai migranti che ormai sono parte effettiva delle comunità coinvolte, ecc.

La pedagogia, al contrario di altre scienze come la psicologia, che hanno nel tempo costruito un *corpus* di conoscenze e di pratiche all'interno di uno *status* epistemologico comunemente riconosciuto, ha poco riflettuto recentemente sul significato di *emergenza*, nonostante nella sua storia e nella storia dell'educazione si possano individuare momenti e protagonisti di tutto rilievo, che hanno di fatto posto la possibilità di lavorare sull'idea di *pedagogia dell'emergenza*. Pensiamo ad un Rousseau che, insieme a Voltaire e Kant, a ridosso del grande terremoto di Lisbona, avvia il pensiero moderno e razionale a percorrere l'idea di *rischio* e di prevenzione del rischio (Tagliapietra, 2004); pensiamo al ruolo propulsivo e denso di attenzioni pedagogiche dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno (Mattei, 2012) dopo il terremoto di Reggio Calabria e Messina del 1908; e dunque pensiamo agli asili montessoriani istituiti nei territori colpiti dai grandi terremoti dell'età liberale (Reggio Calabria-Messina, ma anche Avezzano nel 1915, dove centrale è stato anche il ruolo di una figura come quella di Don Luigi Orione); pensiamo all'idea montessoriana, mai concretizzata, ma profetica rispetto alla successiva nascita delle organizzazioni internazionali a difesa dell'infanzia, di *Croce bianca dei bambini* (Isidori, Vaccarelli, 2013; Pironi, 2016). Una storia decisamente importante, che contempla anche le catastrofi della storia, come le guerre e i genocidi: dentro e fuori la Shoah, la statura di figure come Janus Korczak, con il suo lavoro con gli orfani del Ghetto di Varsavia, o di Reuven Feuerstein, il cui metodo centrato sull'idea di modificabilità cognitiva strutturale trae origine dall'esperienza con soggetti sopravvissuti ai lager nazisti (cfr. Vaccarelli, 2016), la dicono lunga su quanto il lavoro educativo in condizioni estreme possa di fatto caricarle, anche in condizioni estreme, di "senso dell'umano", ma anche far progredire i saperi pedagogici negli ambiti etici e scientifici in cui si muovono. Dal secondo dopoguerra ai giorni nostri, possiamo ricordare il lavoro di Danilo Dolci nel post-terremoto del Belice e, su scala internazionale, la nascita e la diffusione di tante organizzazioni a tutela e a difesa dell'infanzia che operano nelle situazioni di crisi acuta ed emergenza su scala globale, nei terremoti, negli tsunami, così come nelle guerre, nelle carestie, nello spostamento di grandi masse umane (Unicef, Save the Children, ecc.).

Il concetto di *emergenza* viene utilizzato spesso nel linguaggio pedagogico in modo debole e sfumato, ad indicare in modo ampio tutti quei fenomeni sociali che, poiché inseriti su particolari linee di mutamento (cambiamenti culturali, tecnologici, socio-economici, demografici, ecc.)

richiedono un continuo ripensamento delle categorie e degli interventi dell'educativo. Se questa accezione è naturalmente valida, nel nostro contesto di discorso il termine, però, deve necessariamente assumere un'accezione più ristretta, allineata ai significati di urgenza immediata, reattività dell'azione di un sistema, volta a ripristinare uno stato di equilibrio che una crisi acuta, di solito improvvisa e imprevedibile, ha destabilizzato. Il termine (dal latino *ex-mergere*, uscire fuori dall'acqua, sorgere, spiccare, risaltare) copre semanticamente sia l'evento catastrofico/calamitoso in sé e per sé considerato sia la capacità di tenuta di un sistema attraverso la sua reattività, che si misura come capacità di ristabilire nel breve periodo le condizioni di sicurezza e, nel medio periodo, le condizioni per raggiungere un nuovo stato di equilibrio. Come si è detto altrove (Isidori, Vaccarelli, 2013), la pedagogia dell'emergenza può proporsi come pedagogia: *riflessiva*, se va ad approfondire categorie quali quelle di rischio, incertezza, senso di precarietà dell'esistenza, trauma, *stress*, resilienza e resistenza ecc.; *esplorativa*, poiché affronta, anche attraverso la ricerca empirica, la conoscenza dei fenomeni emergenziali considerati nel loro impatto su individui, istituzioni educative e comunità; *critica e trasformativa*, poiché opera per coscientizzare e coinvolgere gli attori sociali nella gestione (democratica, partecipativa, dal basso) dei processi decisionali che riguardano gli interessi e i beni comuni, nella riprogettazione dei territori e nella ricostruzione dei tessuti sociali e comunitari; *operativa e metodologica*, poiché studia e applica modelli utili alla prevenzione primaria e a quella secondaria, individua le azioni e le migliori pratiche educative per fronteggiare le situazioni di crisi; *orientata all'apertura disciplinare*, poiché stabilisce rapporti interdisciplinari (soprattutto con la psicologia dell'emergenza e con le scienze sociali) ed intradisciplinari (pedagogia sociale, pedagogia interculturale, educazione degli adulti, pedagogia della devianza, didattica, ecc.) per poter definire meglio concetti, metodi e strumenti di ricerca e di intervento.

La pedagogia in tale direzione può porsi come scienza-chiave almeno su tre fronti: 1) il fronte della prevenzione e dunque dell'educazione al rischio, decisamente ancora poco esplorato; 2) il fronte della gestione dell'emergenza, che contestualizza il tema della *cura* educativa (Fadda, 2002; Palmieri, 2000) tanto nella prospettiva individuale quanto in quella comunitaria, orientando le sue azioni alla resilienza delle persone e ai bisogni delle comunità, che implicano numerosi interrogativi di carattere etico e politico e che rimandano spesso alla categoria della *resistenza* (Contini, 2009; Mantegazza, 2000); 3) il fronte della gestione del post-emergenza, che rischia spesso di presentarsi come cronicizzazione della fase emergenziale.

Rispetto ai primi due fronti individuati, occuparsi di educazione all'interno di una comunità colpita da una catastrofe (sia essa di tipo naturale, ambientale, bellica) significa sempre interessarsi di tutto ciò che le persone vivono in termini di *stress*, trauma, gestione della paura, indebolimento delle capacità sociali, professionali, apprenditive, e dunque del potenziamento della resilienza individuale, vale a dire della capacità di fronteggiamento delle situazioni avverse, della loro gestione emotiva e della ricerca di nuovi equilibri (cfr. Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016). Nella prospettiva comunitaria, il lavoro pedagogico ed educativo si orienta sempre al progetto, questa volta *resistenziale*, che affronta le situazioni (di frammentazione sociale, di dispersione territoriale) che destabilizzano la *routine* e le modalità di funzionamento sociale e che hanno effetti sulle comunità e sulle condotte degli individui, generando spesso situazioni di fragilità e marginalità sociale (cfr. Ulivieri, 1997; Vaccarelli, 2015a). In questo caso, l'*empowerment* comunitario non può non tener conto delle logiche della *shock economy* (Klein, 2017) che, accompagnando i processi di ricostruzione con l'esclusivo obiettivo del *business*, finiscono per ridisegnare i territori, i centri abitati, senza tener conto dei reali interessi delle persone e delle comunità (Calandra, 2012; Vaccarelli, 2015b).

3. Alcune condizioni del lavoro educativo in emergenza

Il pedagogo e l'educatore, implicati in un'idea di cura ampia e complessa, che non rimanda al ristretto significato di *setting terapeutico* (cfr. Massa, 2004), possono assumere in emergenza un ruolo centrale e fungere da figure di snodo all'interno di un lavoro di rete che vede in gioco tanti attori diversi, individuali e istituzionali. La sintesi dei bisogni, il raccordo tra le azioni (di ascolto psicologico, di carattere educativo, di approccio sociosanitario, ecc.), l'allestimento e/o la riattivazione dei servizi educativi per l'infanzia, la collaborazione con la scuola (quale istituzione simbolo della resilienza comunitaria e quale potenziale luogo per stabilire alleanze educative con i minori, ma anche con le famiglie), la formazione come momento di supporto alla resilienza professionale o genitoriale: sono questi solo alcuni degli elementi che ci consentono di pensare alla possibilità di sistematizzare le figure del *pedagogo e dell'educatore d'emergenza* e di promuovere l'idea della sua centralità (spesso occupata, di fatto, da operatori con formazione psicologica) in tutte le questioni educative che hanno a che vedere con l'infanzia, l'adolescenza, l'adulthood, la genitorialità, la formazione degli operatori, la riorganizzazione della scuola e dei servizi formativi.

Nel nostro contesto di discorso, il pedagogo e l'educatore si trovano a fare i conti con una *liquidità* che accompagna sempre, anche nelle situazioni ordinarie, il loro lavoro ma che si esaspera nelle situazioni extra-ordinarie di crisi acuta, e che pertanto vanno rilette e ricontestualizzate in questa direzione. Di metafora in metafora, potremmo dire non solo che l'emergenza è *liquida*, ma anche che è un *fiume in piena* sempre sull'orlo dello straripamento. A parte la sua dimensione "oggettiva", che si sintetizza bene nelle immagini dei soccorsi, dei mezzi implicati, dell'arrivo sul campo di numerose organizzazioni e che implica la rapidità delle operazioni e la frenesia che l'accompagna, chi lavora nelle emergenze si trova sempre a fare i conti con un' *onda emotiva anomala*, che porta gli operatori a vivere emozioni di forte intensità, che variano dalla partecipazione empatica al dolore altrui, alla paura, alla rabbia, ecc., e si accompagnano a stati ansiosi, sensazioni di frustrazione e iperattivazione (tutte condizioni che, se non consapevolizzate e gestite nel modo giusto anche attraverso momenti di *defusing* e di *debriefing* possono sfociare nel disturbo post-traumatico da stress). In continuità con quanto affermato, possiamo schematicamente individuare alcuni tratti salienti che connotano le funzioni di pedagogisti ed educatori in emergenza (Vaccarelli, 2017):

1. *Alta flessibilità e adattamento nella gestione della liquidità*: il processo decisionale è sottoposto ai condizionamenti del continuo e rapidissimo mutamento degli scenari, delle decisioni che altri soggetti assumono a loro volta, delle urgenze legate ai bisogni dei soggetti coinvolti; le decisioni e le scelte progettuali non solo vanno considerate in rapporto all'immediatezza e alla tempestività delle risposte, ma devono essere flessibili e adattabili, dunque modificabili ogni qualvolta l'evolversi della situazione lo renda necessario.
2. *Progettazione integrata e lavoro di rete*: si apre la necessità di un ancor più stretto rapporto con le istituzioni e le realtà territoriali e con le organizzazioni esterne che si occupano di aiuto e sostegno alla popolazione. Ciò anche per evitare il sovrapporsi degli interventi e favorire un'equilibrata distribuzione di funzioni e un'efficace copertura territoriale. In particolare è necessario raccordarsi con tutte le professionalità coinvolte nell'emergenza educativa (psicologi, assistenti sociali, medici, dirigenti scolastici, insegnanti, coordinatori pedagogici dei servizi, operatori del soccorso e della messa in sicurezza della popolazione, ma anche architetti, ingegneri, ecc.).
3. *Gestione delle emozioni e dello stress*: come anticipato, anche il professionista dell'educazione risente di condizioni di forte *stress* che

producono effetti meglio conosciuti all'interno della cosiddetta *sindrome post-traumatica da stress*. Il coinvolgimento e talvolta l'identificazione con le vittime primarie possono rendere vulnerabile il suo equilibrio psico-fisico per cui si rende necessario un lavoro di *empowerment* professionale che porti alla gestione corretta del portato emotivo generato dalla situazione.

4. *Produzione del cambiamento*: il lavoro educativo ha senso solo quando produce il *cambiamento*, al contrario del lavoro assistenziale che “*produce la riproduzione* delle condizioni esistenti” (Tramma, 2003, p. 28). Il lavoro pedagogico in emergenza non va confuso dunque come una soluzione “tampone” alle varie situazioni, con l'intrattenimento, ma deve proiettare, persone e comunità, verso la ricerca di nuovi equilibri, di nuovi progetti individuali e sociali anche esplorando le strade della resistenza. È lo stimolo, freiriano, all'*essere di più* (Catarsi, 2016; Freire, 2002; Zizioli, 2014): molto di più che una vittima, molto di più che uno sfollato, molto di più che un assistito.

4. Quale formazione per il pedagogo l'educatore in emergenza? Primi stimoli per una più ampia riflessione

A ridosso delle esperienze svolte a seguito del terremoto di Amatrice, ma anche di quelle condotte dopo gli eventi sismici all'Aquila (Isidori, Vaccarelli, 2013) e in Emilia (Cerrochi, Malpeli, 2016), possiamo sostenere che le professionalità educative hanno la possibilità di trovare linee di approfondimento specifico non solo dentro i percorsi canonici della formazione universitaria (auspicabili soprattutto in quei territori a maggiore rischio sismico e idrogeologico), ma anche all'interno di percorsi post-laurea, come ad esempio i master universitari di I e di II livello. Percorsi che, detto per inciso, possono rendere visibili anche a tutte le organizzazioni nazionali e internazionali, nonché alle diverse istituzioni coinvolte nella gestione delle emergenze, l'importanza di ruoli professionali spesso coperti da soggetti con formazione di altra natura, che acquisiscono solitamente competenze sul campo, ma che non possono definirsi strettamente educatori e pedagogisti. Si tratta dunque di consentire a questi ultimi di approfondire temi e di acquisire competenze articolate e tra loro molto diversificate, da spendere non solo nelle emergenze *made in Italy* ma anche in quelle che le organizzazioni umanitarie affrontano a livello globale. L'educatore è richiesto infatti anche laddove le guerre, le catastrofi ambientali, naturali, umanitarie attirano gli interventi di organizzazioni di varia natura, dall'Unicef alle agenzie governative e non, che la-

vorano nel quadro della cooperazione internazionale. In tali contesti opera strettamente nel lavoro di *cura* educativa, soprattutto con minori traumatizzati, spesso senza tutela o a rischio di diventarlo (orfani, bambini soldato, vittime di tratta, ecc.). Allo stesso modo, soprattutto spostando le funzioni professionali sulla progettazione e sul coordinamento degli interventi, il *pedagogista d'emergenza* si occupa di intervenire nella complessità e nella *liquidità* delle situazioni, cercando di operare in modo sistemico e sistematico, incrociando altri professionisti e costruendo le reti degli operatori, dei soggetti istituzionali e non da far convergere su particolari tipi di bisogni e di problemi.

La complessità delle due figure implica dunque una formazione teorica che spazia da conoscenze nel campo della pedagogia dell'emergenza, dei suoi costrutti principali, e della sociologia del rischio, al rafforzamento delle competenze in campo interculturale, declinate anche sul fronte della mediazione (Fiorucci, 2011) e della padronanza delle lingue straniere. Ciò perché non solo il lavoro da svolgere in altre aree del mondo implica un approccio sensibile alle diversità culturali, religiose, sociali, economiche, ma anche perché ormai le catastrofi che toccano internamente l'Italia vedono tra le loro vittime persone di altra origine culturale e linguistica (Vaccarelli, 2012). Se poi pensiamo alle problematiche relative ad individui e comunità, è imprescindibile un'attenzione di taglio psicopedagogico e di pedagogia clinica ai temi del trauma, dello *stress*, della gestione delle emozioni e, dunque, della resilienza, nonché alle questioni che rimandano alla ricontestualizzazione dei temi classici della pedagogia sociale, dell'educazione degli adulti, della pedagogia di comunità. Tra le competenze metodologiche, anche da acquisire sul campo mediante significativi momenti di tirocinio formativo nelle organizzazioni che lavorano in emergenza, con riferimento all'idea di *cura*, troviamo le grandi piste di lavoro su cui la pedagogia contemporanea sta lavorando (narrazione, autobiografia, pedagogia e didattica delle emozioni, pedagogia del gioco, ecc.) ricontestualizzate, anche esse, nelle situazioni di trauma, da intendersi come particolarmente salienti in quanto esse si presentano al tempo stesso nella forma del trauma individuale e collettivo. La pianificazione e l'organizzazione dei servizi nelle realtà emergenziali inoltre richiedono che pedagogisti ed educatori d'emergenza sappiano affrontare le criticità impreviste ed improvvise (anche attraverso il sicuro possesso di protocolli da utilizzare in caso rischio, pericolo, urgenza, che attengono ai temi della sicurezza e della prevenzione), nonché la cura degli ambienti educativi (cfr. Gennari, 1997) e l'allestimento degli spazi e l'organizzazione dei tempi in condizioni di precarietà (nelle tendopoli ad esempio o nei centri di raccolta

per sfollati). Nell'ottica della differenziazione dei ruoli, la professionalità del pedagogista d'emergenza – da inquadrare e formare in percorsi di II livello – sfuma di più verso competenze legate alla progettazione, al coordinamento e alla supervisione delle attività, nonché verso la consulenza pedagogica e la formazione degli operatori coinvolti nelle catastrofi o che seguono *training* specifici. Ciò richiede anche una parte di formazione da spendere nei campi della gestione delle risorse umane in situazioni di crisi acuta e della progettazione finanziata. Educare in emergenza richiede una formazione ed un *training*, anche rivolto all'esplorazione delle risorse interiori, della tenuta motivazionale, delle capacità di lavoro sotto condizioni di forte stress che implicano, anch'esse, necessariamente il riconoscimento di tale professionalità come fortemente contestualizzata e specializzata.

Conclusioni

Nel Paese delle catastrofi annunciate, pedagogisti ed educatori possono svolgere un importante ruolo di supporto alle persone e alle comunità colpite da eventi calamitosi e catastrofici, con un lavoro in emergenza che punti, attraverso il sostegno alla resilienza e alla resistenza degli attori dell'educazione coinvolti, a gettare i semi della ricostruzione dei progetti di vita ma anche della ricostruzione immateriale, dunque educativa, sociale, culturale, comunitaria. Per far ciò, l'ambito che abbiamo definito *pedagogia dell'emergenza* ha bisogno di nutrirsi di riflessione, di ricerca, di studio dei modelli di intervento. Contestualmente, è possibile e auspicabile prevedere professionalità pedagogiche specializzate che sicuramente potranno inserirsi a pieno titolo, recuperando gli spazi spesso loro sottratti, anche nella cooperazione internazionale, nelle tante organizzazioni che si occupano di emergenza e post-emergenza, che mettono al centro del loro operato una progettualità di tipo educativo.

Bibliografia

- Calandra L. (a cura di) (2012). *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*. L'Aquila: L'Una.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., Malpeli G. (2016). I laboratori del DESU e il terremoto: la pratica educativa come sostegno e sfida. In D. Giovannini, L. Vezzali, *Unimore e il*

- terremoto del 2012 in Emilia Romagna: interventi e ricerche per fronteggiare l'emergenza e sostenere la ripresa*. Modena: APM.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Cyrulnik B. (2005). Abbandono e tutori di resilienza. In B. Cyrulnik, E. Malaguti, (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami positivi*. Trento: Erickson.
- Fadda R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2012). *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e post-emergenza*. Roma: Armando.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Klein N. (2007). *Shock Economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri*. Milano: Rizzoli.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Mantegazza R. (2000). *Filosofia dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Massa R. (2004). La clinica della formazione. In Massa. R. (a cura di), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mattei F. (2012). *Animi. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*. Roma: Anicia.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pironi T. (2016). Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8, 12.
- Tagliapietra A. (2004). *Voltaire, J.J. Rousseau, I. Kant. Sulla catastrofe. L'illuminismo e la filosofia del disastro*. Milano: Bruno Mondadori.
- Unicef, *Educación en situaciones de emergencia y desastres: Guía de preparativos para el sector educación*, 2008, <https://www.unicef.org/panama/spanish/heramienta1.pdf>.
- Vaccarelli A. (2017). Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l'esempio di "Velino for Children" e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017). *Formazione e insegnamento*, 15, 2.
- Vaccarelli A. (2012). Migranti e italiani a L'Aquila dopo il terremoto. Stato della convivenza e bisogni formativi. In L. Calandra (a cura di), *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*. L'Aquila: L'Una.

- Vaccarelli A. (2015a). Educare alla resilienza/Educare alla resistenza: per una pedagogia del corpo nelle situazioni di catastrofe. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Vaccarelli A. (2015b). Emotions and representations of “the city” after the 2009 earthquake in L’Aquila: children, education and social reconstruction in a post-catastrophe context. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 10, 3.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Zizioli E. (2014). *Essere di più: quando il tempo della pena diventa il tempo dell’apprendere*. Roma: Le Lettere.

Role and competences of the socio-pedagogical professional educator.

The contribution of experimental pedagogy

Ruolo e competenze dell'educatore professionale socio-pedagogico. Il contributo della pedagogia sperimentale

Alberto Fornasari

Ricercatore in Pedagogia Sperimentale / Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

abstract

In the presence of widespread and significant individual and social discomfort phenomena registered in today's complex society, the recent pedagogical debate has been focusing on awareness of the importance of recognition and of the work of new educational professions attributable to non-formal education. This article proposes a reflection on the role and competences of the socio-pedagogical professional educator (also in light of the law No. 2656 of June 21, 2016) and his areas of intervention. After analyzing desirable training paths, the article clearly explains the contribution given from experimental pedagogy to the construction of educational professions.

Keywords: *competences, role, educational professions*

In presenza di diffusi e significativi fenomeni di disagio individuale e sociale registrati nell'attuale società complessa il dibattito pedagogico recente è stato incentrato sulla consapevolezza dell'importanza del riconoscimento e del lavoro delle nuove professioni educative ascrivibili all'educazione non formale. Il presente articolo propone una riflessione sul ruolo e sulle competenze dell'educatore professionale socio-pedagogico (anche alla luce della legge 2656 del 21 Giugno del 2016). Dopo un'analisi dei percorsi formativi auspicabili l'articolo esplicita il contributo fornito dalla pedagogia sperimentale nella costruzione delle professionalità educative.

Parole chiave: competenze, ruoli, professioni educative

Role and competences of the socio-pedagogical professional educator.

The contribution of experimental pedagogy

Introduction

We can never consider professionalism simply as the outcome or the product of a training path, which has its own definite conclusion (Frabboni, Guerra, Scurati, 2005). Professionalism is a dynamic dimension having its foundation in a targeted training process that continues to grow and evolve. On the contrary, a profession would merely become a craft in a technical and repetitive sense.

The possession of knowledge and specific skills characterizes the dimensions of professional training and its founding elements. Such education consists of four levels: general culture, psycho-social-pedagogical skills, competences toward particular sectors, and skills related to investigation, observation and research. In other words, this is a kind of training qualified by various forms of knowledge at different levels of mastery, not determined once for all, but with possible steps and insights acquired over the course of one's professional life.

We can see that in past decades teachers and pedagogists have been working in constantly changing conditions. Think about relational contexts where families and other educational institutions often proceed with different styles and reasons: we refer to rapid cultural processes, higher density of information, increasing number of basic needed alphabets, motivational levels not very high among young people, message fragmentation and versatility of behavioral patterns. A defined, mature and recognizable professionalism is necessary to hack into these realities (Santelli, 2011). Educational relationships have high levels of difficulty and that is the reason why they require refined, elaborated and in depth competences, which reflect an expert knowledge regarding possibilities, circumstances, training outcomes resulting from events and from social and cultural conditions, as well as a good personal balance (Gardella, 2016).

The dimension of the research (and hence the importance of the contribution coming from experimental pedagogy) highlights the need for the

educator to set his presence, in his environment, in terms of activity, pro-activity and innovation (Paparella, 1997). We can see very clearly the disciplinary re-foundation of pedagogy and of professions based on it, in studies, research and educational practices that during the twentieth century were already stating internationally and nationally. They make up the world heritage of schools and scholars of pedagogy, not only within University (Ulivieri, 2017). They had a difficult start. However, thanks to research and category associations they continue working along with other professionals of the field for the qualification and recognition of the professional chain of full education (the professional educator of the CI L19 and the professional health educator of the CI L/SNT/2).

Today in educational professions there are graduates who come from two faculties (Educational and Medical Sciences), but there are also undergraduate or untitled individuals working since decades because at the time when they were hired it was not requested a specific title. There is no way improvise educators. The law in this field is complex and its review waited for more than 20 years. The recent approval of the text “Discipline of professions of socio-pedagogical professional educator, social and health professional educator and pedagogist” (Law 2656) finally acknowledges the importance of education in taking care of the individual’s development and the fact that people with a specific competence should carry out this function, thanks to a specific professional culture (Colombo, Cocever, Bianchi, 2004).

In fact, article 2 of the above-mentioned law, starts the definition of professions of socio-pedagogical professional educator and pedagogist – both characterized by scientific autonomy and ethical responsibility –, particularly specifying that the pedagogist is an apical level professional. Both these professionals work in the formal and non-formal educational field, under self-employment, as employed or, where possible, through partnerships, carrying out interventions in different educational and formative contexts for individuals and groups (of all ages), as well as teaching, researching and experimentation activity. We are going to define three different professions along with their respective competences and scopes: socio-pedagogical professional educator, social and health professional educator and pedagogist. Therefore, from now on instead of current “educators” (those coming from faculties of Education and Training Sciences) and “professional educators” (those coming from courses linked to the Faculty of Medicine) we will have the socio-pedagogical professional educator (qualification with the diploma of Education and Training Sciences) and the social and health professional educator (enabling a degree diploma of health professions for rehabilitation).

The one in place is a major challenge for our undergraduate courses. S. Ulivieri clearly explains this when says that

“the University education of three cycles in various areas and levels of knowledge and skills related to pedagogical research of departments and to the world of work through orientation services, internships and Job Placement, will be able to make necessary adjustments to profiles and curricula, as well as to guarantee pertinent qualifications to provide services and improve educational actions” (Ulivieri, 2017, p. 12).

1. The role of the socio-pedagogical professional educator: which training paths?

For a long time there has not been a legal or legislative definition concerning the professional profile, the functions and the working environment for all those who, outside the health field, performed educational non-formal activities. At a work placement level, this led to a difference between those who were entering the world of work coming from the different training courses currently available (Zaniello, 2009). Whereas a sufficiently clear profile of functions, competencies and working environments for the professional educator in health care was defined, the identification of a specific scope of intervention for the extra school educator still seemed somewhat controversial. This because over time there was an overlap of forms/figures, roles and functions kept under the common definition of “professional educator”.

Today, a plurality of paths that makes the professional panorama articulated and complex still characterizes the educational reality of educators; in fact, in the context of personal services coexist several generations of educators whose motivation, access paths and approach to work differ substantially. Until recently, the great gap was the lack of a legal framework that defines the foundation, training, scopes, places, functions, competences profiles, access and competent authorities that would legitimate the educational, formative and pedagogical work done by educators and pedagogists.

The professional educator is referred to as the social worker who, in possession of the qualifying degree and then having a specific conceptual and technical-practical preparation, implements educational and rehabilitation projects characterized by intentionality and continuity, aimed at a balanced development of the personality with educational/relational objectives in a context of participation and recovery to daily life (Orefice, 2011). He cares about the positive psychosocial integration or reintegration

tion of subjects in situations of hardships or exposed to the risk of marginalization and deviance.

The socio-pedagogical educator employs methodologies focused on interpersonal relationships, implementing targeted interventions toward individuals, families, groups and territorial environment. The tools he uses relate to psycho-pedagogical and social rehabilitation methodologies. He also exercises functions of planning, organization and management in the context of social-educational and health care services. Conducts studies, research and documentation activity (Santelli, 2014). He carries out educational projects aimed at enhancing personal autonomy, helping the development of individual potentialities and increasing social relations with the environment of the subjects (Bertolini, 1996). The educator works in the everyday life of the subject thanks to a close relationship with the student, sharing with him many hours of the days and several important moments. This allows him to conduct a much more thorough observation on the person or group that is following, compared to other operators (psychologists, social assistants, etc.), and is therefore able to formulate and conduct educational objectives that are more effective. He tends to configure himself as a pedagogical figure that develops educational processes in the extra school environment, with rehabilitative functions aimed at promoting the revitalization of the human potential of subjects with difficult situations and their reintegration into society (Barone, 2003).

Over the past fifteen years, much has been invested at European level on education and training. In fact, the Barcelona European Council held in March 2002 approved the work programme *Education and Training 2010* that, in the wake of the Lisbon strategy, for the first time has established a solid framework for European cooperation in education and training, based on common objectives. The key objective was to help improve national education and training systems through the development of complementary instruments at Community level, mutual learning and exchange of good practices through the method of open coordination (Guerra, Caldin, 2017).

However, if at European level the *professional development and improvement of the quality of the educational and training system* represents a clear priority, at national levels there is not a clear vision about those skills necessary to satisfy the definition of professional profiles. It is still difficult to find educators in possession of the title and this constitutes a reinforcing element to the insertion of personnel without a specific training. Another factor that determines the problem is that the demand for professional educators today is exceeding the offer and finds ground in specific regional standards of operation of services.

The placement of educators not specifically trained, carries the risk of creating a work situation extremely uneven, which combines operators with poor, void or high professionalism and motivation. This creates the need to employ as educators subjects with different titles with subsequent relapses on the level of the quality of interventions and on the level of professionalism put in place. The national research survey Prin 7 “*for the recognition of educational and formative professions in the European context: which professions, with which pedagogical profile and related education, for which work*”, is the first research work that presents the situation of this professional sector in an organic and comprehensive way (Orefice, Carullo, Calaprice, 2011).

Highlighting *the expansion of the social demand for education and training*, such a step has stressed the need for professional figures specifically prepared to act with knowledge and skills adequate to the heterogeneity presented by social problems, and therefore the need of educational offerings able to legitimize their professionalism. (Calaprice, 2007).

Thanks to their research more and more in synergy with educational and training needs of a society in constant transformation and despite many organizational difficulties, the faculties of educational sciences have tried to guarantee *both a teaching method*, to ensure a training of high pedagogical quality (Master’s Degrees) and a *professional figure* (Three-years Degree). For example, like the educator without the *professional* diction, in order not to conflict with the one formed by the faculty of medicine, but with a formation and competences clearly inclined toward social assistance and health care (Calaprice, 2007).

At the same time, the *European directive* of 2005 calls on member States to regulate the professional activities within the European framework. Just like that of education and particularly of university education, is considered an indispensable condition for the development of the European labor market, inside and outside the continent, in the broader scenario of the European Space of the Society and Economy of the knowledge, advanced and competitive. Therefore, the lack of a professional register and legislative recognition for graduates of former Faculties of Educational Sciences, today Departments, has created problems such as: for the educator (Three-years Degree) being excluded from the competitions and not only those with a health care background; for the pedagogist (Master’s Degree and/or Quadrennial Degree), established professional figure for years, being replaced in roles and functions from other accredited professional figures, such as the Psychologist (Calaprice, 2007).

On June 21, 2016, an important milestone was reached for educators and pedagogists: the House of Parliament approved the law No. 2656

“Discipline of the professions of educator and pedagogist”, born from two texts presented by Vanna Iori and Paola Binetti. This law represents a real historical turning point after 20 years of legislative vacuum: it redefines the role of the health care educator and of the socio-pedagogical educator, giving each figure a precise area of action. The socio-pedagogical professional educator will need to graduate in the L-19 class and will carry out his services along with the pedagogist, in the following areas: social education, social assistance and social health care (related to socio-educational aspects). Therefore, he will be able to deal with schools, education, family, sports and integration of foreigners, motor abilities and parenthood. The professional social health care educator will operate in the health care and social health care fields. Instead, he does not provide his activity at socio-educational structures. In summary, the two professionals will work within the best framework suited to their competences and both in the social health care. In addition, with this law for the first time a university degree will be mandatory to access educational professions. In fact, today there are educators working even since many years without having a university degree because of rules that once allowed such a thing.

Nonetheless, there are still policy issues related to professions that remained open, on which institutional and associative actors still must work. The EPIC research project, *Educational Professions In Comparison* (whose purpose is to recognize the educational professions in the European context and indicate: which professions, with which pedagogical profile and related education and for which work), represents a path of progress and development.

The 4/2013 law on the recognition of professional associations provided a legal input at Italian level to “resolve” the issue in an innovative way, without resorting to the “obsolete” instrument of professional bodies, but pointing to a methodological approach focused on: definition of the professional profile in terms of competences; definition and certification of performing professional service according to *international* standards. The EPIC project has set some objectives of development. The first objective aims at a clear and shared definition of *professional profiles* of the Educator and Pedagogist in terms of competences. To achieve this first objective is necessary to know, compare and possibly harmonize the curricula on educational professions present at national levels, to offer a proposal suited to a professional figure able to meet national and European expectations.

The second objective aims to determine the procedures for performing the requested professional service (in harmony with the outlined profile) based on European standard of certification.

This is a goal that requires a profound cultural change both by universities and associations, as it asks to find a possible agreement on both the discipline of trainings to access the profession and the discipline for a possible licensing exam.

The universities promote the activation of interdepartmental or inter-universities programs between structures related to the medical area and those related to the area of educational and training sciences, in order to achieve a degree in the L-19 class or in the L/SNT/2 class. They also promote the recognition of an increased number of credits to those students who, having already one of the two titles intend to achieve the other one.

2. The competences of the professional socio-pedagogical educator

The common sense gives to competence the generic meaning of the ability to orient oneself in a particular field, to dominate it and to master it. Based on this interpretation, it appears that competence is a polysemic notion because it applies to a broad range of professional and scientific fields. Scientifically there are numerous definitions of competence. The first meaning dates back to the 1940s, which identified competence with a work performance of the subject, observable and measurable. Quoting the concise and hard-hitting definition given by Pellerey, “competence is what I am able to do with what I know” (Pellerey, 2010).

The concept of competence is central today in all educational systems (school education, training, work) and at various levels. In Italy, in the 1990s, the term competence has been taken into consideration especially in the field of education of professional training (Castoldi, 2016).

To create, acknowledge, formalize and consolidate a profession, it is not sufficient its recognition merely by specific laws. A solid and shared body of competences needs to characterize it. In fact, the educator needs to have specific skills to perform his functions. It is not enough to be willing and well-motivated toward the other person to achieve an educational intervention, but one must possess capabilities, skills and competencies produced and fed by a continuous process of training and self-education. The complexity and multiplicity of interventions and of contexts in which the educator operates, entails the need to acquire multiform skills, varied and transversal, which refer both to theoretical areas and to those methodological-practical. In the work practice, in addition to gained knowledge and increasingly sophisticated procedural abilities, the professional uses a personal sensitivity.

Therefore, the central element of this passage from “familiar to profes-

sional” regarding taking care is the competence (Muschitiello, 2008). In fact, the profession is frequently defined as a set of competences necessary to become part of the profession itself. Specifically, this has to do with a corpus of theoretical knowledge, of practice and operation methodologies, of attitudes and psychosocial resources. In the light of what emerged so far, the construct of competence has slowly begun to complexify and to involve three levels in the process of learning to know: knowledge and representations of the world that the subject builds for himself through stimuli coming from the external environment and from encoded knowing; to know how to do: abilities intended as operational schemes that allow the subject to act in physical and mental shape on material or symbolic objects; to know how to be: competences intended as the ability of the subject to respond to individual and social needs and effectively carry out an activity or task while interacts properly with the reality in which he operates, in both the subjective side (relationship with himself and with others) and the objective side (relationship with the context of action and with the reality task).

With the term “competency” we refer to the possession, by the subject, of the ability to manifest appropriate behaviors in different situations. This wealth consists of cognitive competences (related to knowledge), methodological competences (related to operativity) and from personal skills (related to the individual’s psychosocial resources).

The dimension of *knowing* is crucial because it orients the practice; without it, in fact, there would be no understanding of the experience. Therefore, cognitive skills should not be detached from the practice, but they must be interconnected to it in reciprocity and circularity. Methodological competences are to be understood as ability of action, as ability to identify the most appropriate strategies and tools to complete educational processes. «It comes to design, implement and evaluate interventions by defining methods and applying the most appropriate techniques». Therefore, such methodological competences allow the educator to develop a procedural capacity that, through the transfer of knowledge in operational resources, allows carrying out interventions of growth, development and change. In fact, referring to methodological possible choices, in terms of objectives to achieve, the educational activity extemporaneous, occasional or, conversely, rigid by default, can become a scientifically based practice (this also highlights the importance of experimental pedagogy).

The fundamental skill of the professional educator is the *pedagogical competence*, while the primary tool he has to implement the educational process is the *educational relationship*. “The pedagogical competence can be defined as the complex and dynamic set of knowledge, abilities,

methodological procedures, and of consolidate and orderly educational experiences, based on reflection and pedagogical theorizing, which specifically connotes the educational professionalism and that all the subjects operating in this field should put in place in a personal and critical way when they design, implement and evaluate their intervention”. The pedagogical competence rests and moves in harmony with the perspective of globalization; in fact, any educational event is realized as an organic and complex set of elements or variables in close connection between them. The globality allows working educationally avoiding partiality that does not take into account the inherent and constitutive complexity of the educational fact and, above all, allows the opening towards other points of view and other professionals.

3. The contribution of Experimental Pedagogy for the construction of competences

For some time now, the experimental pedagogy and educational technologies are configured as another direction of the pedagogical area's research. Today, after overcoming the naïve interpretations of the 1920s, this part of the pedagogical discourse is not limited to field surveys, but raises questions over interpretative models knowing the importance of an epistemological clarity and congruence between methods and purposes of research. This helps sharpen the modalities to live one's own experiences in the context of a culture increasingly permeated by new technological dimensions. From the second half of the past century, the experimental pedagogy and educational technologies constitute an increasingly important direction of research in the pedagogical area.

In the preceding paragraph concerning the competences of the socio-pedagogical professional educator, we pointed out the importance of knowing how to do research and choose among different educational contexts of reference those appropriate methodologies and instruments that can have a positive impact within educational contexts. Unfortunately, in practice, the cognitive activities that teachers and educators exercise towards their users is often led by a volunteer work of investigation, made of informal talks, of an observation activity not conducted according to shared scientific protocols, of improvised questionnaires and sporadic record of behaviors (Trincherò, 2009). The cognitive principle that often drove this activity was that of common sense. The insufficient systematization of detecting procedures and the wide discretion in analysis and interpretation of the data collected in the field, reflect the shortage of train-

ing paths and of time devoted to analyze modalities of acquisition, processing and systematization of empirical knowledge obtained from field detection. In fact, during those same years the didactical and pedagogical research about learning theories, individualization of the teaching, programming by objectives, organization of curricula, building skills and competences and evaluation of results, formed the basis of that of that “pedagogy that pays attention to the factual reality”, experimental and empirical, that today should represent the socio-pedagogical expertise of the professional educator.

The methodology of empirical research in human sciences is a discipline that finds very little space in upper secondary school curricula, and quite a limited space in university and post-graduated training courses. The acquisition of methodological competences, however, is an important training element for socio-pedagogical professional educators (Trincherò, 2009). Moreover, their action in the field requires that they assume a searching attitude. Observe the events, dialogue with actors involved, to seize relevant aspects of any given educational reality, know how to read and analyze situations and gain operational input, must be part of their competences. In fact, the cognitive activity of operators cannot be based on mere common sense, but should be as close as possible to the systematic and controlled cognitive activity that characterizes scientific knowledge. This does not mean weakening the educator sensitivity to replace it with cold scientific control procedures, but valuing a self-reflective and self-evaluative attitude summarized in the motto “we do it this way, we check if it works and, if not, we change it” (for example, consider the international Leonardo project, “Reflect”, conducted by A. Nuzzacci on reflective competences between educational professionalism and teaching).

The ability to transform the experience in competence, overcoming the risk of a dangerous superficiality, requires the ability to reflect critically on one’s own experience, to know how to decompose it in its essential elements, to systematize it in segments of knowledge that are consistent between them, to build explanatory models able to crystalize it in units of knowledge, to take advantage of these units to take appropriate decisions and to be able to critically evaluate their outcome.

These operations remind very closely the activity of the investigator aimed at producing scientific knowledge starting from empirical detections. Therefore, the professionalism of the educator requires him to know how to listen, reflect, model, design and evaluates his own ideas (Calvani, 2011). He is not a mere performer of paradigms fell from above, but an active and creative presence that knows how to interpret situations

offered by the context and is able to offer original, creative and, above all, adequate, effective and efficient answers.

Through the educational research it is possible to find concrete tools to meet the needs that arise in educational and formative processes, to adapt the practices to the characteristics of users and contexts, evaluate the adequacy, effectiveness and efficiency of practices, rationalize the use of resources, organize the group of operators at the best, facilitate the communication between different professionals operating in the same scope, document actions and outline models, monitor activities of centers for educational and formative services and understand whether the processes are reaching the set objectives. We are immersed in very quick changes. Therefore, for socio-pedagogical professional educators it is more important than acquiring critical reading abilities and the capacity to design and implement appropriate educational paths. The attention to the educational process can only start from the understanding that it represents a complex process, which is not effective due to adopting a certain methodology or another one, but because focusing on an extensive repertoire it makes a method more effective than another on the basis of the context and of cognitive processes of each subject and of his learning abilities.

Therefore, the socio-pedagogical professional educator will need to know how to evaluate each situation to get out of his “toolbox” (that experimental pedagogy has substantially contributed to build) the most suitable tool (methodology). For example, let’s think about the preparation and distribution of a semi-structured questionnaire, or about conducting in-depth interviews to detect how the subject considers himself. Only a strong competence in the field of experimental pedagogy will drive the educator in the proper realization of such educational interventions. Therefore, the validity of the data that will emerge will be directly proportional to the level of methodological competence he possesses.

The experimental pedagogy can provide the socio-pedagogical professional educator with a wealth of contributions: just think about the tools provided through the research based on the array of data, structured observation, bivariate analysis, choice of sample, collection of data, preparation of questionnaires, tests or profit objective tests, research by experiment, interpretative research, conducting an interview, experiential observation, the action-research and case studies. Then, the one provided by the experimental pedagogy is a toolbox that contributes significantly to qualify as high the profile of the socio-pedagogical professional educator (as set out in the art.2 of the Law 2656).

Thanks to the new model of competences (in which the “know how to

do” of experimental matrix is essential), students will be able to use the acquired knowledge, promoting the development of a pro-active thinking not the accumulation of inert knowledge. It means for educators to give the boys the opportunity to face open and challenging problems, taken from the real world, supporting them through constant instructional guide. Such a guide should teach them the best way to analyze those problems in order to solve them (giving significance to objects, events and situations), and to deal with them according to effective strategies. It should also help the boys to meditate on their interpretations and actions with the purpose to develop the ability to find and correct their own mistakes.

The educational action should aim to change also the attitude that students have toward problems: from avoiding situation that may bring to possible failures (which is a possible explanation of the high rate of unanswered questions in the Ocse-Pisa survey), to get involved in situations that may test an individual so to learn from his own mistakes, grow up and become independent. Training for competences can do a lot in this direction to help children to establish a positive relationship with knowledge and with reality, supported by curiosity and desire to grow. The valorization of non-formal and informal knowledge of students represents today an antidote to demotivation and early school abandon. Knowing how to enhance one’s own experiences and critically meditate on them, distinguishing “what is good” from “what needs to be changed”, is an important requirement for lifelong learning. Often, children who are unmotivated or that abandon the school system have a lack of key competences as to “know how to learn”. This exposes them to the threat of failures throughout their life, such as long-term unemployment or low-skilled jobs. For this reason, we can build the success of the students by teaching them to learn effectively, and this aspect should be explicitly included in school curricula and in the long-life training of educators. Learning to learn and training for competences are closely interrelated.

There is a need for realistic educational proposals, without leaving that such operating orientation weakens the necessary reference to the interpretative and theoretical horizon, which contextualizes such proposals and give them sense. This is the duty and power of the educational research that should know how to get out of ruts of mere speculation or myopic empiricism, to open up to a fruitful synergy between different and complementary approaches: theoretical deduction, but also experiential induction, analysis, historical understanding and experimental verification (Viganò, 2002).

Surely, much work is still to be done. We can recall just an example: the significant differences between the regions of Italy with regard to the

results of the Pisa 2009 survey in Reading, Mathematics and Science (Trinchero, 2012). In terms of opportunity, school education does not seem able to overcome the initial disadvantage between students from different regions: the presence of socio-pedagogical operators can represent a significant help.

References

- Barone P. (2003). *Pedagogia della marginalità e della devianza*. Milano: Guerini.
- Bertolini P. (1996). *Possibilità e limiti della pedagogia nella società contemporanea, in Si.Ped., Cultura, ricerca e formazione pedagogica*. Atti del Convegno. Roma-Bari: Laterza.
- Calaprice S. (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Bari: Giuseppe Laterza.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Colombo G., Cocever E., Bianchi L. (2004). *Il lavoro di cura. Come si impara, come si apprende, come si insegna*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (2005). *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gardella O. (2016). *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*, Milano: Franco Angeli.
- Guerra L., Caldin R. (a cura di) (2017). *Università e Cooperazione Educativa Internazionale. I motivi di un impegno condiviso. Numero monografico della Rivista L'integrazione scolastica e sociale*. Trento: Erickson.
- Legge n. 2656, (21 Giugno 2016), Legge sulle Professioni di educatore professionale socio-pedagogico e socio-sanitario e di pedagogista.
- Muschitiello A. (2008). *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*. Lecce: Progredit.
- Nuzzacci A. (2012). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Orefice P. (2011). *Pedagogia Sociale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (a cura di) (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: Cedam.
- Paparella N. (1997). *Pedagogia Sperimentale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pellerey M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Santelli L. (2011). *Saperi Pedagogici e Professionalità Educative. Pedagogia Generale n. 4 (a cura di Tarozzi M.)*. Milano: Guerini.
- Santelli L. (2014). *Educare non è una cosa semplice*. Brescia: La Scuola.

- Trinchero R. (2009). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trinchero R. (2012). *Costruire, Valutare, Certificare le Competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Olivieri S. (2016). Abbiamo bisogno di educatori e pedagogisti per le professioni educative del futuro in Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. In P. Orefice, E. Corbi (a cura di), *Le professioni di Educatore, Pedagogista e ... messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: ETS.
- Viganò R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca empirica*. Milano: Vita & Pensiero.
- Zaniello G. (2009). *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando.

0
P
i

Education in ECEC services. Didactic and relational competences

Educare al nido Competenze didattiche e relazionali

Enrica Freschi

Ricercatrice di Didattica e Pedagogia Speciale / Università degli Studi di Firenze

abstract

In today's society, the childcare centres are considered a context of learning and a space for relations between adults and children, and no longer a welfare site for the care of children. Therefore, compared to the past, many aspects have changed, from the idea of child and family to the role of the practitioner. This paper focuses on the professional competences of the practitioner in Early Childhood Education and Care (ECEC) services, or better to say of the female practitioner, since in services from 0-3 years of age, both nationally and internationally, it is mainly women who do the work. In Italy, over the last three decades, this professional figure has gained a holistic knowledge that is a meeting point between didactic and relational competences, and defines a new professionalism that has been built and developed both in a theoretical and an empirical way, innervated by pedagogical knowledge, methodological devices, operational tools and relational strategies that, by intersecting, substantivize the educational work.

Keywords: *professionalism, childcare centre, (female) practitioner*

Nella società attuale il nido d'infanzia è considerato un contesto di apprendimento e uno spazio di relazione tra adulti e bambini e non più un luogo assistenziale destinato alla custodia dei piccoli, perciò, rispetto al passato, sono cambiati molti aspetti, dall'idea di bambino e di famiglia al ruolo dell'educatore. Il presente contributo si concentra sulle competenze professionali dell'educatore dei servizi educativi per la prima infanzia, o per meglio dire dell'educatrice, dato che nei servizi 0-3, sia a livello nazionale che internazionale, lavorano prevalentemente donne. In Italia, nel corso degli ultimi tre decenni, questa figura professionale ha maturato un sapere olistico che si configura quale punto d'incontro tra le competenze didattiche e relazionali, e che definisce una nuova professionalità che si è costruita e sviluppata sia in direzione teoretica che empirica, innervata da conoscenze pedagogiche, dispositivi metodologici, strumenti operativi e strategie relazionali che, intersecandosi, sostanziano il lavoro educativo.

Parole chiave: professionalità, nido d'infanzia, educatrice

Education in ECEC services. Didactic and relational competences

1. The childcare centre: from assistential to educative value

Childcare centres¹ were born in Italy as welfare and health services, alien to any educational purpose: suffice it to think of the first kindergartens developed starting from the second half of the nineteenth century by some benefactors horrified by the terrible, inhuman conditions of the children of the poor and the consequent high rate of child mortality (Ulivieri, Cambi, 1988). In the early part of the twentieth century, the attention of the Italian state towards children and families generally manifested itself in the establishment of the services of National Maternity and Childhood Charity (ONMI), implemented throughout the country from 1925 on. However, ONMI, whose main purpose, was that of defence and enhancement of the birth-rate, was the first true government programme aimed at families and their children (Riera, Silva, 2016). The law setting up public childcare centres, namely 1044/1971, despite first declaring the duty of the state to be responsible for the childcare centres and envisaging a balanced development throughout the country, recognising it as a social service, continued to highlight its custodial nature (Balduzzi, 2005). This law also strengthened a decentralisation perspective which unequivocally demonstrated the lack of a coherent and homogeneous national childhood policy. The law provided funding for the childcare centre from the state but, unlike the state pre-school set up a few years before, attendance was not for free. Indeed, families took part in the financial management of childcare centres; planning, however, was entrusted to the regions and their management was the responsibility of the municipalities: it is no coincidence that the ministry of reference was the Ministry of Health and not the Ministry of Education (Macinai, 2011). The framework law, therefore, remained locked in the custodial view linked to the origins of the childcare centre and the different investment of resources in it created

1 In Italy “nido d’infanzia” an ECEC service for the age group 0-3.

confusion and disorientation in both parents and practitioners: this situation inevitably slowed down and hampered the development of childcare centres in our country (cf. Frabboni, 1980; Ghedini, 1991; Ferrari, 1992; Caroli, 2014; Catarsi, 2008).

Childcare centres did not have much support from legislation, in fact it was in 2015 that law no. 107 approved the reform of the national education and training system, *La Buona Scuola* (The Good School), a provision that recognises the 0-6 age range as a unique and comprehensive phase of the individual and social development of each person, and the replacing the childcare centre under the Ministry of Education, University and Research, just like the other educational levels. Over the years, however, this service has built up a training offer for younger people that is worthy of note and recognition, obtaining the consensus of families and public opinion, and the attention of specialists at national and international level: the choice of the childcare centre, indeed, is being made more and more not only to respond to specific care needs but also on the basis of an intentional option. This result has been made possible thanks to pedagogists and university scholars who believed in the childcare centre as an educational site and thus favourable to the child's growth by developing a true pedagogy of the childcare centre, but also through the work carried out by the practitioners in the service, who have managed to convey and spread a culture of childhood in which the child is placed at the centre (cf. Gandini, Edwards, 2001; Grange Sergi, 2013; Bondioli, Savio, 2015; Silva, 2016; Mariani, 2015; Catarsi, Fortunati, 2012; Guerra, Braga, Luciano, 2008; Bobbio, Grange Sergi, 2011).

2. A new educative professionalism

As can be inferred from the document published by the European Commission-EACEA-Eurydice-Eurostat (2014) and the studies conducted in the field of education and training (cf. Peeters, 2008; Dalli, 2006; Urban 2008; Pirard, 2011; Schenetti, 2011; Bove, 2009), the question of the professionalism of the childcare centre practitioner seems urgent for both institutional and socio-cultural reasons. In Italy, however, for a long time, the job of practitioner has not been linked to an idea of professionalism such as for a pre-school or primary-school teacher: there is a secular difference between the training of these two subjects, a diversity that today, in the light of the Draft Law 2443 of 2016, is fading away, although many critical issues and doubts remain to be clarified. Indeed, despite the fact that a process of regulating the practitioner's profile has been initiated, by

providing for university education, there is no uniformity either for the curriculum of study or for the years of study between the path provided for the practitioner and for the primary-school teacher (cf. Federighi, Boffo, 2014; Galliani, 2001; Manini, 2013; Bondioli A., Ferrari, 2004). This inconsistency in training is a disadvantage for the practitioner, but it has not been a real hurdle because in the last three decades we have invested heavily on in-service training and thanks to the great deal of research carried out in ECEC services and through numerous seminars organised throughout the country, it is possible to outline a sort of specialised identity (cf. Zaninelli, 2010; Falcinelli, Falteri, 2004; Catarsi, Fortunati, 2012; Mantovani, Silva, Freschi, 2016; Contini, Manini, 2007, Mantovani, Calidoni, 2008; Mattatti, 2008; Musatti, Picchio, 2010; New, Mallory, Mantovani, 2000).

In this regard, Milena Manini (2013, p. 23) wrote:

The search for a professional educational profile (or multi-profile) can be achieved especially considering both the, quite numerous, educational and didactical publications from the seventies to the present, as well as reports on local or national conferences and research results, and internal-circulation documents between educational staff and those working in the profession².

Even though from the state-of-the-art at the national level the lack of guidelines and programmatic indications is evident for childcare centres, the educational projects of the services reveal a professional identity of those who work with children from zero to three years.

When talking about the childcare centre, reference is made to the female practitioner, since, traditionally, the work done within this service is assimilated to the maternal figure because our culture delegates the raising of children to young generations of women. This is also confirmed by the publications in the field of science and literature. In fact, many studies show that in most cases women work in childcare centres (cf. Cattaruzza, 2015; Terlizzi, 2004; Ciccone, Mapelli, 2012; Malavasi, 2010; Cooney, Bitner, 2001; Ongari, Molina, 1995; ISTAT, 2014; Grieshaber, Cannella, 2001; Mukuna, Mutsotso, 2011; Wardle, 2004), the role of educational professionalism in the childcare centre therefore appears to be marked by a gender identity (cf. Ulivieri, 1995; Demetrio, Giusti, Iori, Mapelli, Piusi, Ulivieri, 2011). This finding, however, must not be a source of misin-

2 Italian translation made and edited by myself.

terpretation and misunderstanding, as a practitioner is not required to have a “natural” knowledge about children, but a scientific and rigorous knowledge that is fuelled both by theoretical knowledge and practical experience. Working in a childcare centre is a job of care, but unlike in the past when care was identified with satisfaction of the physiological needs of the child, today it is the epistemological foundation of pedagogical reflection and educational practice:

Education realises its original sense of direction to the extent that it takes on care as its paradigmatic axis. Precisely because caring for and cultivating life, this way of being stands out as a fundamental ontological and existential phenomenon³ (Mortari, 2006, p. 14).

Recognising this assumption means thinking of an educational professionalism different from the traditional one, which has historically marginalised emotions and relationships and their very same meaning for learning purposes; this means approving a new professional profile in which relations play an indispensable function in a child’s growth: “knowing”, “knowing how to” and “knowing who you are” is the triad that constitutes the architecture of the competences of the practitioner (Le Bofert, 2000). The latter has didactic tools such as observation, programming, documentation and testing-evaluation, which allow her to organise and propose a variety of activities and games according to a work plan where the goals, the means and the educational strategies are planned. However, in the childcare centre, unlike at other educational levels, the constructive process of didactic pathways, operational methodologies, organisational structures, and networks of relationships is seen in a flexible way and within an evolutionary conception in which two essential moments are foreseen: the productive one typical of adults, which sets goals, prepares materials, prepares environments, and sets times; the random one introduced by children, characterised by unexpected situations that cannot be anticipated in advance, but which also play a significant role as they are also opportunities for learning and relations (Catarsi, Fortunati, 2004). This way of working not only communicates an adult’s democratic attitude towards children and explains a shared and deliberated pedagogical commitment, but is also synonymous with encouragement in the sense that he/she promotes the growth of children with a mediation role by offering them habits to know and recognise behaviours and attitudes, activities to

3 Italian translation made and edited by myself.

create exploration and discovery situations, words to express the feelings they experience, and opportunities to weave bonds and build relationships (Bondioli, 1997).

On a daily basis childcare centre teaching staff is confronted with new situations, sometimes even problematic, and therefore must be able to “categorise” from experience, learning from the same and thus building new knowledge. Within this perspective, two aspects are essential, experience and reflection on experience, i.e. the essential combination of every training device that sees training as a construction of sense and meaning (Bondioli, Savio, 2009). In their work with children and families, practitioners use a form of heuristic-reflective rationality, identified by Dewey (1951) and subsequently by Schön (1993) as fundamental to an “epistemology of professional practice”:

This form of rationality (which takes on various and complex articulations in relation to the different courses of action in which professionals are involved) is an essential constituent element of the educational act in that it is both a theoretical-praxical dimension in which experience is investigated and one builds new knowledge functional to proper interpretation and management⁴ (Striano, 2001, p. 154).

From this perspective, one can and must speak of a “reflective practitioner” because that figure is capable of developing learning and innovation in her work starting from a reflection on her own experience (cf. Fabbri, 2007, Fabbri, Striano, Malacarne, 2008; Mortari, 2003, 2009; Nuzzaci, 2011; Osterman, Kottkamp, 1993; Brookfield, 1995; Moon, 1999; Merirow, 2003; Wenger, McDermott, Snyder, 2007). Reflecting on action means giving meaning to what you propose to the child and at the same time grasping the sense of an activity organised in one way rather than another: in a word, it means explaining learning and relations in all educational situations that occur in the day at the childcare centre.

Conclusions

The change in educational professionalism is moving its steps into a reference framework that ECEC services are facing, namely the need to re-

4 Italian translation made and edited by myself.

spond to the new educational needs of both children and their families. So, the need for practitioners to be able to take advantage of a richer and more diversified “toolbox”, capable of containing tools and methodologies that can foster relations and development of children’s skills emerges with ever greater vigour. A knowledge that, as has been highlighted, feeds on various and different competences, which integrate and perfect each other so much that it is from their balancing that this figure draws force. Relational competences and theoretical-methodological commitment are thus configured as the two peculiar characteristics of the practitioner’s professionalism, aspects that can never, however, be considered definitely reached because they are closely linked to social and cultural dynamics. Therefore the educational act follows a programming of evolutionary-reflective type that allows the practitioner to seek and therefore find new and possible answers to his/her own questions (Catarsi, Fortunati, 2004). As Franco Cambi (2003, p. 49) states,

Reflexivity works in two ways: regarding the general and the particular; with respect to the global and intentional aspects of the act of educating and with respect to the specific, unrepeatable local ones that make each educational process a “case”. On both sides, reflexivity realises a detechnicalisation of education and brings it back to its constituent complexity, as well as to its open processuality, to its problematic structure, and forces it to think, with determination and precision, about this non-circumventable condition⁵.

In this scenario, Edgar Morin’s reflection (1999) shows that the educational challenge is to move from a full head to a well-made head:

the practitioner must be able to activate knowledge processes in the child, to support their emotional growth, to plan the environment where such paths must take place, and to refer to an empathic relationship that is based on a deliberate pedagogical content made explicit through a methodology of mediated intervention⁶ (Sharmahd, 2007, p. 58).

5 Italian translation made and edited by myself.

6 Italian translation made and edited by myself.

References

- Balduzzi L. (2005). Le leggi del nido. Uno sguardo alla normativa che regola i servizi per le bambine e i bambini da zero ai tre anni. In P. Manuzzi, A. Gigli (Eds.), *Per una pedagogia del nido. Scenari e orientamenti educativi* (pp. 137-153). Milano: Guerini.
- Balduzzi L., Manini M. (a cura di) (2013). *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Bobbio A., Grange Sergi T. (a cura di) (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Bondioli A. (1997). Il processo di apprendimento al nido: le offerte formative e il ruolo dell'adulto. In AA.VV (a cura di), *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni* (pp. 67-82). Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2004). *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Savio D. (a cura di) (2015). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani*. Parma: Junior-Saggiari.
- Bondioli A., Savio D. (2009). Formare i formatori: un approccio maieutico. In G. Domenici, M.L. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 373-391). Roma: Monolite.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Brookfield S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cambi F. (2003). Una professione tra competenze e riflessività. In F. Cambi *et al.*, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Caroli D. (2014). *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Ottocento e Novecento*. Milano: Franco Angeli.
- Catarsi E. (2008). Nidi e servizi per l'infanzia. *Rassegna bibliografica*, 1, pp. 4-42.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004). *Educare al nido*. Roma: Carocci.
- Catarsi E., Fortunati (Eds.) (2012). *The Tuscan approach to early childhood education*. Parma: Junior-Saggiari.
- Cattaruzza M. (2015). Educazione è un sostantivo solo femminile?. *La scuola possibile*, 50. In [https://www.lascuolapossibile.it/articolo%20educazione-e-eun-sostantivo-solo-femminile-/\(ultima consultazione: 18/07/2017\)](https://www.lascuolapossibile.it/articolo%20educazione-e-eun-sostantivo-solo-femminile-/(ultima%20consultazione:18/07/2017)).
- Ciccone S., Mapelli B. (a cura di) (2012). *Silenzi. Non detti, reticenze e assenza di (tra) donne e uomini*. Roma: Ediesse.
- Contini M., Manini M. (Eds.) (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.
- Cooney M.H., Bittner M.T. (2001). Men in Early Childhood Education: Their Emergent Issues. *Early Childhood Education Journal*, 2(2), pp. 77-82.
- Dalli C. (2006). Redefining Professionalism in Early Childhood Pratiche: A Ground-Up Approach. View from Teachers in Care and Educationh Setting. *Early Childhood Folio*, 10, pp. 6-11.

- Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Piussi A. M., Ulivieri S. (2011). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.
- Dewey J. (1951 [1929]). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eraut M. (2000). Development of knowledge and a Skill a Work. In F. Coffield (Ed.), *Dirrering Vision of Learning Society* (pp. 231-262). Bristol: The Policy Press.
- European Commission-Eacea-Euridyce-Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydiceand Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabbri L., Striano M., Malacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Falcinelli F., Falteri P. (a cura di) (2004). *Le educatrici dei servizi per la prima infanzia: contributi di ricerca e riflessione su una professionalità in mutamento*. Bergamo: Junior.
- Federighi P., Boffo V. (a cura di) (2014). *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*. Firenze: FUP.
- Ferrari M. (1992). Asilo nido e politiche per l'infanzia in Italia: 1971-1991. *Scuola e Città*, 5-6, pp. 246-253.
- Frabboni F. (1980). *Asilo nido e scuola materna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galliani L. (a cura di) (2001). *Maestri all'Università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gandini L., Edwards C.P. (2001). *Bambini. The Italian approach to infant toddler care*. New York: Teachers College Press.
- Ghedini P. (1991). Asili nido tra dinamiche politico-istituzionali, legislative, sociali e culturali. In A. Bondioli, S. Mantovani (a cura di), *Manuale critico dell'Asilo Nido* (pp. 43-61). Milano: FrancoAngeli.
- Grange Serbi T. (a cura di) (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asilo nido*. Pisa: ETS.
- Grieshaber S., Cannella G.S. (a cura di) (2001). *Abbracciare le identità in Educazione infantile. Diversità e possibilità*. New York: Teachers College Press.
- Guerra M., Braga P., Luciano E. (a cura di) (2008), *Far parlare le esperienze. Racconti e immagini dai servizi educativi*. Bergamo: Junior.
- Istat (2014). *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia. anno scolastico 2012/2013*. In <https://www.istat.it/> (ultima consultazione: 21/07/2017).
- Le Boterf G. (2000). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Macinai E. (2011). Tra tutela e cura. L'assistenza alla prima infanzia dagli asili di carità alla Legge n. 285 del 1997. In E. Macinai (a cura di), *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia* (pp. 17-42). Pisa: ETS.
- Malvalsi L. (2010). Fare educazione al maschile. *Bambini*, 3, pp. 11-14.
- Manini M. (2013). Costruire professionalità nei servizi per l'infanzia. Fare ricerca, fare educazione. In L. Balduzzi, M. Manini (a cura di), *Professionalità e servizi per l'infanzia* (pp. 17-52). Roma: Carocci.

- Mantovani S., Calidoni P. (a cura di) (2008). *Accogliere per educare. Pratiche e saperi nei servizi educativi per l'infanzia*. Trento: Erickson.
- Mantovani S., Silva C., Freschi E. (a cura di) (2016). *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Mariani A. (a cura di) (2015). *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia*. Trento: Erickson.
- Mattesini M. (2008). *I servizi dell'infanzia. Costi, forme di gestione, innovazione, percorsi di crescita* Rimini: Maggioli.
- Moon J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mukuna T.E., Mutsotso S.N. (2011). Gender Inequalities in Early Childhood Development Education Teaching Profession in Kenya. *Educational Research*, 2(13), pp. 1876-1885.
- Musatti T., Picchio M. (2010). Early Education in Italy: Research and Practice. *International Journal of Early Childhood*, 42, pp. 141-153.
- New R.S., Cochran M. (2007). *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*. London: Praeger.
- New R., Mallory B., Mantovani S. (2000). Cultural images of children, parents, and teachers: Italian interpretations of home-school relations. *Early Education and Development*, 5, pp. 597-616.
- Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività, insegnamento. *Studium Educationis*, 3, pp. 9-26.
- Ongari B., Molina P. (1995). *Il mestiere di educatrice. Un'indagine sulla professionalità degli operatori vista dall'interno*. Bergamo: Junior.
- Osterman K.F., Kottkamp R.B. (1993). *Reflective practice for educators: improving schooling through professional development*. Newbury Park: Corwin Press.
- Peters J. (2008). *The construction of a new profession, A European Perspective on Professionalism in early Childhood Education*. Amsterdam: SWP Publishers.
- Pirard F. (2011). From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2(9), pp. 253-266.
- Riera M.A., Silva C. (a cura di) (2016). *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milano: Franco Angeli.
- Schenetti M. (2001). Profili di professionalità. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), <http://rpd.unibo.it/article/view/2247/1625> (ultima consultazione: 24/07/2017).

- Schön D.A. (1993 [1983]). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sharmahd N. (2007). *La relazione tra educatrici e genitori al Nido*. Tirrenia: Del Cerro.
- Silva C. (a cura di) (2016). *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: ETS.
- Striano M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Terlizzi T. (2005). *L'educatrice di asilo nido*. Tirrenia: Del Cerro.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S., Cambi F. (1988). *Storia dell'infanzia nell'età liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Urban M. (2008). Dealing with Uncertainty: challenges and possibilities for the Early Childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), pp. 135-152.
- Zaninelli L. (2010). *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi*. Milano: Franco Angeli.
- Wardle F. (2004). The challenge of boys in our early childhood programs. *Early childhood NEWS*, 16(1), pp. 16-21.

0
P
i

Training educators working for penitentiary institutions

Formare gli educatori per il carcere

Caterina Benelli

Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale/ Università degli Studi di Messina

abstract

Penitentiary institutions are considered places of discomfort on the fringes of society despite the fact that they are required to re-educate and re-socialize prisoners according to national and supranational regulations. Training in prison – besides being a constitutional right and duty – is a challenge that involves the opportunity to reflect on and review prisoners' life plans and, at the same time, to go beyond the uniquely repressive model of penitentiary institutions. The achievement of these objectives requires professional figures such as educators and pedagogical operators with specific skills and capable of planning effective training actions upon agreement with the penitentiary équipe.

Keywords: *educators, prison, training*

Il carcere, considerato da sempre luogo ai margini della società e contenitore di disagio, è chiamato a rispondere al compito di ri-educare e ri-socializzare le persone reclusi, così come stabilisce la normativa nazionale e sovranazionale. La sfida della formazione in carcere – oltre ad un dovere e un diritto costituzionale – implica l'opportunità di riflessione e revisione del progetto di vita dei soggetti reclusi ma, contemporaneamente, di superare il modello unicamente repressivo dei luoghi di pena. Per raggiungere tali obiettivi sono necessarie le figure professionali di tipo educativo e pedagogico con competenze specifiche in grado di progettare interventi formativi efficaci e in accordo con l'équipe penitenziaria.

Parole chiave: educatori, carcere, formazione

Training educators working for penitentiary institutions

1. Educating in a “special” setting

Prisons are increasingly populated by individuals with complex life conditions such as drug addiction, mental discomfort, cultural and social deprivation, intercultural problems. Considering the complexity of the prisoners and the resulting educational emergencies, prison is and should be the place for psycho-social rehabilitation, for a new life experience and a personal chance of self review besides being the place of expiation. The professional figure in charge of following this training process is the penitentiary educator, currently denominated ‘legal-pedagogical professional’ in cooperation with other internal professional figures (psychologists, teachers, caseworkers, doctors) and external figures (volunteers, priests and educators from the third sector) with the aim of operating in the direction of re-education and re-integration in the social environment of the convict.

I have been dealing with penitentiary education for many years and since the first experiences I have reflected on the possibility to consider prison as a context of learning and training in a condition of deprivation of freedom. Thanks to a research work and to in-field actions I have come to the conclusion that this is possible (Benelli, 2008; 2012). The penitentiary institution, whether juvenile or open, district prison or jail, can and should become an inclusive place with the opportunity of active citizenship, a training context oriented to a developmental change. The basic concept of my work as a researcher and trainer in prison is that everybody has the right to education, “none excluded” (Valerio, Striano, Oliverio, 2013). During their reclusion the individuals called to take on the responsibility of their crimes have the chance – sometimes for the first time in their life – to reflect about themselves and to change ideas, priorities, values, and to improve and learn. For many prisoners their crime or “mistake” can become an educational opportunity (Torlone, 2016). In detention the imprisoned individual has the chance to review and ‘correct’ his deviant behaviour thanks to the educational paths offered by the penitentiary institu-

tion according to the Pedagogical Plan of the institution in which he is imprisoned (Contini, 2009).

We know that the penitentiary institutions are closed contexts subject to strict applicable regulations (Prison Rules, 1975), but there are spaces and interstices accessible to the educators where they can create opportunities of change, training, learning in the direction of active citizenship and empowerment and in order to hinder infantilization and passivization, that are still typical in nowadays penitentiary institutions (Benelli, Del Gobbo, 2012; Benelli, Del Gobbo, 2016).

The reform of the prison system came to light in the Seventies and it radically changed, although perhaps incompletely, the forms of educational treatment by focusing on the problems of humanization of the penitentiary treatment and of the social rehabilitation of the convicts as a purpose of the prison term. The new law introduced the social principles of re-socialization and re-education of the convicts through structured and precise action plans. In particular the article 27 of the Italian Constitution, sets forth that «Detention punishments cannot consist of inhuman treatments and must tend toward the re-education of the convict». As a matter of fact the first article of the Penitentiary Set of Rules sets forth that «the penitentiary treatment must be human and must guarantee the dignity of the human person».¹

Indeed the added value of the text of the set of rules is the aim to underline that the treatment must be individualized by taking into consideration the specific condition of the person. Therefore it requires a preliminary study of the individual's condition through observation, that is specifically separated by the proper treatment as provided by the law. As a matter of fact observation is an extremely important step in the educational relationship because, according to the Article 13 of the Penitentiary Set of Rules, it aims at identifying the personal and social conditions that have led the individual to commit a crime, at identifying his psycho-physical deficiencies and the other causes of social maladjustment. The observation is aimed at preparing an individual reeducational program including instruments such as education, work, religion, cultural, recreational and sport activities, contacts with the world outside, relationship with the family.

Very recently a new implementing regulation has been issued with the

1 Text updated to Law Decree July 1, 2013, no. 78 (in G.U. 02/07/2013, n.153) - Law of July 26th 1975/ 354-Rules on the Penitentiary Order and on the implementation of the deprivation and limiting measures of liberty.

Decree Law n. 230 on June 30th 2000, specifically inspired to the “Minimum Rules for the Treatment of Prisoners” implemented by the UN in 1955 and to the “European Penitentiary Regulations” of the European Council of 1987. The content of the regulations concerns the necessary humanization of the life conditions inside the prison. In the last few years there has been an increasing number of new emergencies inside prisons: particularly self-harm actions, violence and suicide (Gonin 1994; Concato, Rigione, 2005; Zuffa, Ronconi, 2014). Some texts precisely describe the different forms of self-harm or attempted suicide by some convicts, mainly at the beginning of their imprisonment. Therefore the challenge of educational actions inside the prison lies in the planning and promotion of educational settings and places, by sneaking into the tangle of the global institutions, in the interstices of the places where education was absent, by carrying out specialized actions addressed to the detained population and to the operators working there, with the additional purpose to prevent self-harm acts and antisocial behaviours.

2. The role of the educator in prison

The educator in prison is a professional figure working in a penitentiary environment, with the task of coping with new emergencies through specific training actions. The Penitentiary Reform ascribes to the educator the main task to plan and follow rieducational paths and the eventual social reinsertion of the detained individuals. Starting from the needs of the beneficiaries the educator is able to transform his pedagogical knowledge into an educational action through activities that he is asked to plan, coordinate and carry out through the actions described in the Pedagogical Plan of the institute. An important task of the educator is also to prevent and overcome discomforts and structural and organizational deficiencies typical of a penitentiary. Treatments and rieducational activities tend to promote self-fulfilment of the individuals with the aim to let them become aware of the chance they have to cope with their own personal fragilities and to value their potentials by preventing a self-harming and deviant behaviour.

The penitentiary educators’s task, now called law-pedagogical professionals, includes the involvement of the territorial entities, of the civil society, of the non-profit world and of the volunteering. Their role is to coordinate and network the resources involved in the resocialization of the convicts by building and encouraging synergies with the territory. Considering the difficult condition of the educator inside the prison and the ne-

ed to integrate the Pedagogical Plan of the institute with cultural, recreational and sport activities, there is the need of external educational professional figures specialized in the penitentiary field. The external educators, in cooperation with the director and the educators of the prison, are necessary resources for the realization of plans, courses and educational actions that facilitate the realization of the planned treatment goals. The educator in prison, among the various skills, plays a decisive role within the “Observation and Treatment Group”: a strategic place where is elaborated the pedagogical project of each person in prison.

2.1 Formal education in prison

In prison the school represents a place where it is possible to learn a sense of community and to begin an educational path thanks to the activities typical of the school education and didactics. The school in prison is a place in which the punishing society and the caring society come together: the first requires the ability to adapt to the detention regime, the second requires to activate participation and self-care. Thanks to the education and the training in prison during the term of imprisonment it is possible to monitor the convicts in compliance with the art. 27 of the Constitution, which considers them “responsible individuals”, engaged in their educational path. Sometimes the school in prison enables to become aware of the need of rehabilitation, redemption, compensation and reconciliation. The school needed in prison is as a place of personal growth and life in community, in which it is not what one learns that matters but who one is and who one can become. The school is an opportunity of development and emancipation and represents – especially in prison – the first moment of existential orientation, of planning a life by building a new way to be and to deal with others. Besides the school is the place of human promotion and it is here that the individual begins to discover his own identity: a chance to learn different ways to cope with reality; a chance to encourage the respect of the rules and the ability to reach minimum goals in compliance with specific regulations and procedures, to stimulate and experiment other problem-solving strategies, both personal, relational and social, to learn from and confront themselves with other points of view. Today the school in prison is considered not only a privilege for many but necessary for everybody: it allows to get an education, to learn Italian, to improve conversation skills among each other, with one’s own children and other people also about general topics. The school is as a preparation for the future life out of the prison, an instrument to increase one’s knowledge

and to get off circular thoughts. The educational courses grant certificates of attendance and are useful for the “outside”. It is already a known fact – although not enough analyzed – that there is an important connection between deviance and negative school experience, as demonstrated also by the low level of education of convicts.

With these premises the question is what is the role of the educator working in prison and how to cooperate with the penitentiary school. Good educational practices are those that connect the formal and the non-formal setting through a cooperational vision of exchange and implementation of the corresponding educational and didactic contents. If the two educational fields cooperate and coordinate through jointly planned activities within the Pedagogical Plan of the institute, the educational return will be more effective for the participants and for the penitentiary institution itself. We refer to the associations engaged in the study support activities born around the prison university units, to the newly graduated educators who have had the chance to take part to the cultural volunteering in the role of university tutors and to cooperate to the planning of cultural and educational actions (Migliori 2007).

2.2 Non-formal education in prison.

In prison, besides the formal education provided for by the Penitentiary regulations, there is the need to encourage – as already underlined – non-formal educational paths by internal and external staff.

Cultural, professional, recreational and sport classes are necessary to support the improvement of knowledge, skills, values and habits of the convicts. This is even more necessary in contexts where the educational chances are few; where they are missing, the risk is to perpetuate and increase the level of discomfort and implosion which can lead to a self-harming and deviant behaviour.

If it is true that the prison is seen as a cold place deprived of any affective feature, then the chance to promote innovative educational plans with the support of an external network formed by territorial and local subjects is a necessary and essential action for the development of the world inside the prison and of its human and complex inhabitants. The start of permanent and engaging training experiences and workshops is an important and purposeful incentive, above all if the connection between “inside and outside the walls” evolves in a coherent way. In order to grow, to survive and not to turn into the infantilization of the total institutions or into the de-socialization typical of imprisonment (Goffman, 2001), the prison

must become a place where it is possible to try to find themselves and re-build themselves despite the lack of freedom. Unfortunately it is not easy to deconstruct the natural de-socialization inside the prisons and to transform it into positive interpersonal relationship aimed at finding one's own awareness and of one's own needs. On the contrary, as maintained by Salierno, «Prison embitters, hardens and feeds interethnic hatred. [...]» (2001, p. 14). The educator of the penitentiary institute is the professional figure taking care of the setting by planning and reorganizing the management practices of the institute with a systemic approach in order to develop the human resources of civil society and their ability to listen and to deal with communication treatment, and in meantime to engage and use all the potential human resources already available in the institutes themselves: from the penitentiary police to the volunteering.

3. Good practices

In the various experiences gathered through the years as a researcher and trainer in penitentiary contexts, I have had the chance to study and plan educational activities aimed at the improvement of the conditions of the penitentiary population through some 'good practices'. They are educational actions that allow the convicts and the institute itself to improve their conditions and opportunities of change for the participants. After the assessment of the effectiveness of these educational actions, they become a permanent part of the Pedagogical Plan of the institute. The following are among the more common projects in detention places in the Italian territory that represent the "good practices" in terms of effectiveness and involvement:

3.1 Classes of autobiographical writing

There is an increasing diffusion of creative and autobiographical writing paths in the penitentiary institutions oriented towards a treatment with an educational-therapeutical purpose. In prison the convicts write a lot (letters, diaries, memories) and develop the desire to fix thoughts, emotions, events and needs through intimate writing and other ways. Writing represents an opportunity that can lead the writer to take time for himself, to reflect on his own existence, a sort of "escape", at least with the mind. The convict writes with the sometimes unconscious hope to be read. The anguish to be forgotten and not to leave a trace in this world appears fre-

quently in the autobiographical writing of the convicts: in other words it is an attempt to exorcize the fear of death and the oblivion of the memory (Benelli, 2012). Through the writing the individual proves his presence to the world and to himself by writing down his own perceptions, emotions, gestures and describing the space-time framework in which he finds himself. According to this concept each individual participating in an educational path can feel recognized, valued and facilitated in tracing, recognizing and developing his own knowledge and skills. Self-writing mainly represents the return to the center of subjectivity, whatever the social, economical and political category of the writer can be. There are many penitentiary institutions that include autobiographical writing workshops in their annual pedagogical plans, whose purposes can be all gathered in the writing: opportunity and space of reflection; a means to strengthen identity and self-esteem; space for the self care, a chance to redesign themselves “beyond the bars” and after the detention; educational/developmental moments; reflection and meditation in conditions of existential fragility; opportunity of improving writing, reading and communication skills.

The accomplishment of these goals can be facilitated with the support of specialized educators within specific paths coordinated together with teachers, volunteers and penitentiary educators.

3.2 Acting classes

Within the Pedagogical plans of the penitentiary institutions there is an increasing presence of acting classes and activities: one of the richest and engaging experiences for the involvement of convicts of the penitentiary institutions, aimed at diminishing the dehumanization typical of this reality. Since many years acting workshops have been representing an essential contribution in the prisons of the national territory (De Vito, Gamelli, Kubati, Paoloni, Purgatorio, Ricco, Tedeschi, 2015; Pozzi, Minoia, 2009). Being the prison a place of social and political tensions, the theatre has the following educational purposes: entertainment; therapeutical work; research. The contribution of theatre inside the prison, with the cooperation of educators and experts in educational processes, aims necessarily to a more articulated reconstruction of the relationships among people, of social groups and of the communities, by stimulating the physical-emotional dimension naturally present in the individuals. The educational return of acting classes in prison lies undoubtedly in the sharing of emotions expressed through the characters to be performed and in the creations of a

group mood which is ideal to stimulate the expression of emotions; this is exactly the most delicate aspect of the educational intervention. Acting means trying to show themselves to the others by interpreting someone else, or learning to show oneself in the way one is, without censorship. This is why in prison, more than in other places, this path must be accompanied by expert figures and with a solid pedagogical or psychological background. Among the main educational returns of theatre in prison we find: creation of a different life scene; activation from immobility; invention of a new space; filling silences with words; lighting up the darkness (Pozzi, Minoia, 2009, pp. 66-67). Among the most important and known projects at a national and international level we shall mention the acting classes in the Volterra prison, also because of the approach used by the Institution itself in the coordination of the acting, educational and other classes offered and present in the Pedagogical Plan of the institution (Buscarino, Giacchè, Martone, 2002).

3.3 In conclusion

In consideration of the new social emergencies the Bachelor's degrees and Master's degrees for the training of educators and pedagogists should be oriented also to the education in penitentiary environments as a professional opportunity for future educators that can cooperate with the various penitentiary realities and with various intervention possibilities: from the riorganization of the library to the support of parenthood up to the planning of reading, writing, acting classes and so on.

The purpose is to contribute to the transformation of the penitentiary institution into an "Educational town": where the right to learning and to the principles of empowerment provided by the European Prison Rules (Council of Europe, 2006) are guaranteed. In this way the prison can become an environment of learning and a context with the purpose to offer the opportunity to use the detention term as a chance to review and change one's own existence despite its complexities and contradictions.

References

- Benelli C. (2008). *Promuovere formazione in carcere. Itinerari di educazione formale e non formale nei "luoghi di confine"*. Pisa: Del Cerro.
- Benelli C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori.
- Benelli C., Mancaniello M.R. (2014). Professionista dell'educazione penitenziaria vs funzionario giuridico pedagogico: alcune proposte per superare le criticità e sviluppare i potenziali della professionalità educativa in carcere. *LLL, Lifelong Lifewide Learning*, 9, 23 – Maggio.
- Benelli C., Del Gobbo G. (2012). Ri-educazione all'esercizio della cittadinanza attiva e alla partecipazione democratica nella gestione della "cosa pubblica": un'esperienza di ricerca azione partecipativa per la biblioteca nell'Istituto Penitenziario "La Dogaia" di Prato. *METIS*, II, 2, Dicembre.
- Benelli C., Del Gobbo G. (2016). *Lib(e)ri di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*. Pisa: Pacini.
- Buscarino M., Giacchè P., Martone M. (a cura di) (2002). *Il teatro segreto*. Milano: Leonardo Arte-Electa.
- Calaprice S. (2010). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Concato G. (a cura di) (2001). *Educatori in carcere. Ruolo, percezione di sé e supervisione degli educatori penitenziari*. Milano: Unicopli.
- Concato G., Rigione S. (a cura di) (2005). *Per non morire in carcere. Esperienze di aiuto nelle prigioni italiane tra psicologia e lavoro di rete*. Milano: Franco Angeli.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Council of Europe, Committee of Ministers (2006). *Recommendation of Committee of Minister to member state of european prison rules*, 11 January.
- De Vito G., Gamelli I., Kubati R., Paoloni E., Purgatorio A., Ricco R.M., Tedeschi L. (2005). *Dentro Fuori. Viaggio artistico educativo nelle carceri pugliesi*. Milano: Unicopli.
- Federighi P., Torlone F. (2015). *La formazione al rispetto dei diritti nel sistema penale*, Firenze: FUP.
- Giles M., Whale J. (2013). *Prisoner education and training, and other characteristics*, Edith Cowan University.
- Goffman E. (2001). *Asylum. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Gonin D. (1994). *Il corpo incarcerato*. Torino: Gruppo Abele.
- Hawley J., Murphy I., Souto-Otero M. (2013). *Prison education and training in Europe. Current state-of-play and challenges*, European Commission.
- Migliori S. (2007). *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*. Roma: Carrocci.
- Muñoz V (2009). *Promotion and protection of human rights, civil, political, econo-*

- mic, social and cultural rights, including the right to development. The right to education of persons in detention, A/HRC/11/8, GE.09-12758 (E) 230409.*
- Pozzi E., Minoia V. (2009). *Recito, dunque sogno*. Urbino: Nuove Catarsi.
- Salierno G. (2001). *Fuori margine. Testimonianze di ladri, prostitute, rapinatori, camorristi*. Torino: Einaudi.
- Torlone F. (Eds.) (2016). *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Firenze: FUP.
- Ulivieri S. (a cura di) (1999). *L'educazione e i marginali. Storie, teoria, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Valerio P., Striano M., Oliverio S. (2013). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori.
- Zuffa G., Ronconi S. (2014). *Recluse. Lo sguardo della differenza femminile sul carcere*. Roma: Ediesse.

www.associazioneantigone.it
www.ristretti.it

From childhood to adolescence. Training educators for an unpredictable age group

*Da bambini a adolescenti.
Formare educatori per un'età incerta*

Mirca Benetton

Associata di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Padova

abstract

Early adolescence is a particularly complex stage of life where the building of personal identity is concerned, although its educational needs can tend sometimes to be underestimated. Contemporary pedagogy must therefore focus attention on the real needs of early adolescents, during a period when the stages in the course of human life seem disrupted and the very sense of growing up is hard to grasp. This means that there is a need for educators – not only in the family and in schools, but in the non-formal system too – having the responsibility and skill to take up the educational mission of accompanying early adolescents on their journey through what should be a flourishing life.

Keywords: *social pedagogy, early adolescence, life cycle pedagogy*

La preadolescenza rappresenta una fase di vita particolarmente complessa per la costruzione dell'identità della persona, ma talvolta non del tutto riconosciuta nelle sue esigenze educative. La pedagogia contemporanea deve perciò porre attenzione ai bisogni reali del preadolescente in un periodo in cui le fasi del corso di vita umana sembrano stravolte e si sta perdendo il senso da dare alla crescita stessa. Servono pertanto educatori, non soltanto nella famiglia e nella scuola ma anche nel sistema non formale, in grado di assumersi con responsabilità e competenza la mission educativa di accompagnare il viaggio della vita del preadolescente come *flourishing life*.

Parole chiave: pedagogia sociale, preadolescenza, pedagogia del ciclo di vita

From childhood to adolescence. Training educators for an unpredictable age group

1. Recognizing early adolescence

Early adolescence is a stage of life during which, more than any other, the individual growing up brings into play abilities for adaptation and reorganization.

From a chronological standpoint, early adolescence spans a period from 10-11 years of age (onset of early adolescence occurs at 10-11 years for girls and 11-12 years for boys) to 14-15 years of age (Riverso, 1993). Chronological age, needless to say, is not of itself enough to generalize the profile of an early adolescent, whose development at this time of life is geared to somewhat personal specifications. All youngsters experience early adolescence in their own way and with contrasting patterns of growth, typical of the age group, which however cannot be left to chance but must be balanced, adopting a pedagogical perspective that acknowledges them and gives them direction, not least ethical. Hence the need to accept that *every early adolescent* experience is *singular* in nature (Orlando Cian, 1998), and to support: the process of reorganization and development typical of this age bracket; the challenge of successes and defeats, of limits and possibilities in the analysis of reality and the realization of goals; the awareness that development is marked by the presence of biological laws and cultural constructs – genetic and environmental – and moments of dependence alongside others of independence.

Early adolescence cannot therefore be considered simplistically or generically as a stage in the overall period of adolescence, internally of which it is identified conventionally with that of puberty, definable on the basis of physical and biological changes. Puberty is not synonymous with early adolescence, inasmuch as it identifies no more than the physical and biological condition that marks the transition from childhood to adulthood, beginning with the appearance of secondary sex characteristics and ending with acquisition of the capacity to reproduce. Consideration must also be given to the notable social and psychological changes identifying

early adolescence as a specific age (Williams, Currie, 2000; Galardi, Quadrio Aristarchi, 2001).

Notwithstanding the acknowledged need today for a distinct connotation of early adolescence, conducive to a more suitable pedagogical and educational approach, the reality is that in educational practice one still sees a tendency – possibly a legacy of the past – for this period of life to be assimilated with the stages immediately preceding and following, that is to say infancy and adolescence (Cirigliano, 2013). Consequently, there is the real risk that the characteristic signs of early adolescence in a child will be missed, and the smooth process of identity growth disrupted.

The impression of early adolescent subjects being at stages of life inconsistent with their age can also be created due to the fact that they retain certain peculiarities constitutive of infancy while at the same time manifesting other exploratory tendencies typical of full adolescence, or even adulthood. During early adolescence “characteristics of exceptional *brevity* take over – everything happens in a few swift years – along with frequent, almost continuous incursions forward and back, digressions into neighbouring territories, and a natural *alternation* between being a child and being a grown-up” (Toffano Martini, 2012, p. 29). Educators are often destabilized by these very occurrences, but should not in any event allow themselves to be sidetracked by them, otherwise early adolescents could be led to adopt behaviour patterns typical of and exclusive to adolescents or, by contrast, find themselves lingering in a state of infancy.

In this state of uncertainty and instability, early adolescents tend to undertake a reorganization of their plans for the future. It is a situation resulting from a reaction to changes in the body of which the impact is not fully understood, and changes in thought reflecting the development of the brain. Embracing “the dimension of the possible”, youngsters are led into complicated thought processes, to questions and representations of the self and its surroundings that are unreal and highly imaginative, emotionally charged and often contradictory, depending on when they come to mind. Confused they may be, but these notions nonetheless represent the first outline of what will become a lone path followed by the young in establishing their identity, and building their own committed and responsible life plan. Accordingly, they are attitudes that must not be disparaged, but guided, occasionally kept in check, and given direction.

It follows therefore that any adults close to boys and girls going through this tricky stage of growing up must provide them with shrewd and attentive educational support. An important role is undoubtedly played by parents and by lower secondary school teachers, who are the figures most representative of the learning environments where children

of this age still spend much of their time (Benetton, 2012; Moscato, 2013; Arcangeli, 2002). No less important however – especially when considering the current “abdication of educational responsibilities” by the family and the school – is the relationship developed by educators with youngsters they meet in non-formal educational settings, experiencing the pathway of secondary socialization typical of this age group.

And this, by the same token, invites reflection on the training that educators should receive so that they can acquire scientific knowledge, relational and caring skills and ethical-professional grounding such as will place them responsibly and dependably in the occupational sphere focusing today on *lifelong* and *lifewide education*. The fields of action open to the educator, which are many and various in the non-formal education system, are in fact suitably identified in Bill 2443 currently before the Italian parliament, concerning *Regulation of the professions of socio-pedagogical professional educator, social health professional educator and pedagogue*¹.

It must not be forgotten, however, that educators have difficulty in defining an educational blueprint for early adolescence, due not least to the fact that the “laws of humanization” they might abide by have apparently disappeared (Brezinka, 1989). Indeed on the one hand one senses a loss of direction, or even of meaning, that should be given to personal growth and realization, whilst on the other it seems that the stages of life and the relative growth tasks are easily interchangeable. In effect, every historical age has interpreted the stages of life in its own way, and with corresponding educational implications, but there had always been some kind of reference to an ontological and value-based order and to laws governing physical-biological and psychic growth. To an order of meaning. Today, by contrast, given the excessive destandardization of the life cycle, models of behaviour and social norms once considered consistent with a certain stage of life are regarded as adoptable in other stages as well. In short, individuals feel free to follow their every inclination and end up by accumulating numerous different experiences, at times devoid of meaning and continuity, living for the moment... Thus, in disrupting the stages of

1 Article 1: Educators “operate in the fields of education, training and teaching, in relation to any given activity conducted formally, non-formally and informally, during the various stages of life, in a perspective of personal and social growth”.

Article 3: “The socio-pedagogical professional educator and the pedagogue engage with persons of all ages, predominantly in the following fields: education and training; school; social security and health, limited in this instance to socio-educational aspects; social welfare; parenting and family matters; cultural; legal; environmental, sport and integration and international cooperation”.

life, one actually has adults who, rather than exemplifying generativity, showing care and concern for younger generations (Erikson, 1992), seek to present an image of youthfulness, even exhibiting forms of infantile egocentricity. By contrast, a child will seek out experiences typical of older age groups – where the process of growing up has already begun – and appears as a precocious adult, albeit without the maturity needed in order to make informed choices. At the same time, children in this situation feel the lack of reliable guidance from adults capable of understanding their difficulty in growing up and of helping them discover their identity.

2. The educator faced with the early adolescent

To do their job properly, educators must be able first and foremost to identify the profile of early adolescents and their educational needs. Firstly then, an effort must be made to understand the existential continuum of the subject, considering that every stage of human growth involves particular needs – unique and occurring once only – of which the educator has to be aware. This also means adopting a research-oriented approach that excludes any deterministic identification of the stages of life, and must be based rather on the personal biography of individuals and their spatio-temporal experiences. It is a matter of helping youngsters to understand biological changes, but also to find answers as to who they might be, why they are here and what the future may hold, while continuing to take in new and not easily manageable experiences.

In effect, it is not enough for adults to “suspend judgement” when faced with the disturbing and often incoherent attitude of youngsters in early adolescence, thereby leaving them at the mercy of their own imaginings, of their escape from reality, or their hypercritical views of reality. Similarly, certain attitudes of the early adolescent that appear provocative, abrupt, sometimes reactive, risky, impulsive and arrogant, should not be mistaken for deviant behaviour. These are often simply the manifestation of a stage in the development of the brain, combined with an as-yet incomplete balance between the different regions of the brain and a still limited ability to control the emotions. Awareness of the emotions will certainly improve during early adolescence, although not sufficiently for the individual to govern them totally, or use them to best effect.

It is also known that during early adolescence, the family circle is no longer enough for boys and girls who now feel the need to explore new environments and discover new experiences with their others of their own age. Meeting places are typically not far from home and will often be con-

nected with activities organized by the “non-formal education network” (toy libraries, education trusts, gym facilities, cultural presentation initiatives...). But there are also less structured, informal situations that begin to acquire value by favouring the interaction of youngsters – youngsters who freely “self-manage” the time they spend together without specific aims, such as that of needing to bring a particular activity to a successful conclusion.

Precisely in the sphere of the non-formal, as already intimated, the job of the educator first and foremost is to favour a healthy process of socialization, considering that the self-esteem and self-confidence of youngsters in early adolescence increases or decreases according to whether they are part of a group or excluded from the group (Larson, Richard, 1991). The search for friends is still narcissistic in nature, in the sense that the purpose of measuring oneself against others is to evaluate the new self-image now being built. But away from the family and the school, early adolescents can find themselves, discover their possibilities, test their abilities in different learning situations and take stock of an as-yet unclear experiential reality.

The under-protective attitude assumed by certain adult educators – be they parents, teachers or tutors – may not seem pedagogically correct, but neither does an approach that is educationally over-protective, intrusive and bossy, leaving no room for youngsters to explore and experience new visions, thoughts and encounters, and keeping them in a state of uncertainty, fear and dependence.

In the age of migrations, transition or “in transition”, in the “suspended age”, the age of “hidden growth”, or “real crisis” (Magnoni, Venera, 2009; De Pieri, Tonolo, 1990; Marocco, Mutini, 2007) – all definitions of early adolescence – the task of educators, whether in the formal environment, along with teachers, or indeed in non-formal situations, as entertainers, trainers, scoutmasters, community educators... is to prepare their educational proposals to best possible advantage. The content must stimulate early adolescent subjects to fully express the cognitive, physical, emotive-affective and moral potentialities they possess, all developing at different rates one from another – the cognitive brain, for example, appears to be less mature than the emotive brain (Pellai, Tamborini, 2017, p. 141) – and certainly none yet stabilized. During early adolescence, in effect, youngsters begin to acquire a greater awareness of the biological, psychic and spiritual, experiential and social changes with which they are involved as humans, but still do not know how best to manage their “human plasticity”.

The educator, as member of an educating community – which today is hard to find – can guide the early adolescent toward a creative adaptation

of the self. This must reflect the outcome of individuals acting freely and responsibly, without ignoring the “human” laws of their physical, emotional, psychological and moral development.

3. Education strategies for early adolescents

Certain indications given by Galli concerning the commitments that must be made by the educator in *looking after* early adolescents still seem relevant today. Educators must help to ensure that youngsters deal with the process of maturing sexually, experiencing their bodies with equanimity and respect; that they handle the process of socialization understood as cementing ties of friendship and solidarity with one’s peers; that they set out on the path to independence from their parents; that new relations with adulthood are promoted; that they appreciate the importance of school as influencing an ethically orientated life plan; that they know how to use free time for self-enrichment; that they are conscious as to the discovery of their own original identity; that they become actively and fruitfully engaged in the structure of civil society (Galli, 1990, p. 38).

Educators often find themselves operating in groups of early adolescents with the task of supporting them as they take on the trials of growth through puberty and sexual development, maturing psycho-socially, and reorganizing their perceived identity. The educator provides a point of reference for the early adolescent, engaged in a multi-dimensional and multi-directional process of resymbolizing the Self. This process is especially personal, since the challenges of growth are presented at different times and in different ways for each individual, depending on his/her life story.

In the light of these representations on early adolescence, educators must engage with boys and girls knowing and understanding their reality and assuming a positive and trusting attitude toward every member of the group.

Educators work with early adolescent children in a variety of situations – after school hours, sports, games, holiday camps, community groups – often focusing too much attention on the single item of interest (a subject in the school curriculum, a motor skill, a theatrical performance, the way a game is played, the observance of a rule) and giving only secondary importance to individual learners, to what it is that motivates them, and to the dynamics created within the group. In practice, these children need an educator who is capable of taking a holistic approach and developing a democratic kind of leadership, listening to and interacting with individuals, encouraging and looking after them personally,

avoiding the tendency to rely on utterances of a general, abstract or imperative nature (Azzali, Bottura, 2007). If empathy forms part of the skill set that every educator should possess (Schiedi, 2017), it can be said that this is especially so in the case of an educator entrusted with early adolescents. It is a question of the educator showing to the boy or girl that they are accepted unconditionally, their experiences understood (whether approved or otherwise), and that they will be offered the right guidance on the basis of their choices and their need to act, with fulfilment the ultimate aim. At times, early adolescents can feel “threatened” (Macario, 1992, pp. 168-169) by the proposals of the educator given that, in a period of general uncertainty, they could be led into a situation of insecurity that they feel reluctant to take on, fearing they could be defeated, humiliated by it. Thus, the child could end up “resisting” the learning experiences suggested and recommended by the educator. But if the educator has succeeded in building a relationship of trust, acceptance and valorization with early adolescent children – in short, if these children feel appreciated – then they will be able to tackle new situations, put themselves to the test, evaluate the risk, and ultimately add a new piece to the jigsaw of their maturing process.

By the same token, the educator must help to train the “educational” group of early adolescents (Comoglio, 1987), in which individuals can explore enriching interpersonal relationships, and experience self-expansion accomplished socially and ethically in the act of relating with others. Care must be taken in this situation not to favour maladaptive behaviours or enable negative hetero-evaluation of individuals by peer-groups; neither are motiveless physical gatherings desirable, serving as they do only to pass the time, without the capacity to generate a positive sense of belonging. The educator thus helps to determine a placement of the group in the educational sphere, which can be institutionalized to a greater or lesser degree, hence definable as “the context in which the individual can develop his/her identity, independence, freedom, and ability to establish relationships. In this setting, youngsters can redefine themselves within a new framework of values and meaning” (Comoglio, 1987, p. 20). The group is not a self-referential entity, but a reality open to the world outside. In an environment of cultural stimulation, the educator coordinates the operational activity of the group, ensuring it becomes an instrument that can offer security and balance to each member, and help the educational need to evolve without developing other forms of massification, constriction and submission (Pollo, 1990, pp. 34-35). Be it a group or an individual of early adolescent age, the rule is the same: there are no growth tasks and no needs that can be generalized; these must be suitably identified according

to the history of the group and the biographies of its members. “Educators cannot utilize the same plan and the same pathways for every group of people; on the contrary, they must always start from the potential discernible in the actual situation of the group, hence of the individuals, they find themselves dealing with. In short, they must appreciate the existential reality of the group and identify the possible ways in which its members can mature and evolve” (Pollo, 1990, p. 25).

The educator who knows how to manage the educational relation with early adolescent children creates a pedagogical plan that can be reformulated and adapted in response to the feedback received, and driven by ensuring the youngsters take part in the journey they have embarked upon. In this participatory exercise however, the educator must continue to play the role of “grown-up”. There are times when the generation gap between educators and their charges in non-formal situations is so small that the educator can assume behavioural traits similar to those of the selfsame early and full adolescents, presenting him/herself more as a friend than as a figure of authority. “Dealing with early adolescents, adult educators tend mostly to rely on two relational models that are equally unsuitable and inadequate, adopted rigidly and devoid of flexibility and circularity: either the symmetrical relation, or the complementary rigid relation. The first produces a situation of permanent conflict [...]; the second has the effect of unbalancing the symmetry in favour of the adult” (Del Piano, 2000, p. 29). In reality, early adolescent children want an educator on whom they can depend: an adult who respects their identity but is also responsible and authoritative and credible – genuine – and will back up with deeds what he or she wishes for them.

The job of the educator involved with early adolescents is therefore an especially demanding one: tolerance toward not altogether acceptable behaviour manifested by the young, excusable on the basis of their early adolescent age, has to go hand in hand with clear and appropriate preparation and planning on the pedagogical-educational front, which must be wide ranging and offer multiple opportunities to all individuals, so that they can test and measure themselves in search of those directions for growth considered most likely to bring success.

Given the variability of personal life cycles, social instability, and the lack of value-based direction in modern society, it is important that educators review the competences of their action, both in theory and in practice, reflecting on the methods adopted and on the targets they have set – the *flourishing life* of the early adolescent *first and foremost* – and on how these are being achieved, not least when considering that, in the meantime, the individual early adolescent and the group to which he or she be-

longs are subject to continuing adaptations. This means that particularistic approaches must be avoided, relations promoted, community ties consolidated, and preference given to non-stereotypical identity-building procedures.

The journey of life is therefore a factor affecting early adolescents who, through “trials of independence” between infancy and adulthood, seek to mature and to achieve a balance of different functions so that they can *learn to do things well*, but also the educator, who must be well aware of the requisite initial and ongoing instructional pathway so that – armed with a well-stocked and up-to-date toolbox – the task of ferrying the early adolescent to the shore of adulthood can be accomplished effectively and responsibly.

Indeed such a one can claim to be a true social-pedagogic educator, i.e. “a professional who performs intellectual functions with scientific independence and ethical responsibility, using specific cognitive tools of theoretical and methodological type, for designing, planning, implementing and evaluating the results of educational and supervisory measures targeted at individuals and groups in various educational and training environments, for the entire duration of their lives, along with a didactic activity embracing research and experiment”².

References

- Arcangeli N. (a cura di) (2002). *Non più bambini ... non ancora giovani. Le risposte educative della scuola ai bisogni formativi del preadolescente*. Bologna: Asterisco.
- Azzali F., Bottura N. (a cura di) (2007). *Segni dell'apparire. Preadolescenti e adolescenti tra perdita e crescita*. Milano: Unicopli.
- Benetton M. (2012). *Preadolescenza e scuola. Profilo pedagogico-educativo di un'età incerta*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Brezinka W. (1989). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Roma: Armando (Original ed. published 1986).
- Cirigliano L. (2013). La parola agli studenti: la ricerca-intervento sui temi in classe. In G. Levi (a cura di), *Salute mentale e prevenzione in preadolescenza. Scuola, ricerca e clinica* (pp. 39-50). Roma: Armando.

2 Article 2 of Parliamentary Bill n° 2443 published 2016 on *Regulation of the professions of socio-pedagogical professional educator, social health professional educator and pedagogist*.

- Comoglio M. (1987). *Il ciclo vitale del gruppo di animazione*. Torino: Elle Di Ci.
- Del Piano M. (2000). Il disagio che mette a disagio. In *Nel cuore di Icaro. Strategie territoriali ed alternative educative nei preadolescenti* (pp. 23-30). Atti del Convegno, Ostuni 11 maggio 2000.
- De Pieri S., Tonolo G. (a cura di) (1990). *Preadolescenza. Le crescite nascoste. Approccio interdisciplinare alle problematiche dei preadolescenti in Italia*. Roma: Armando.
- Erikson E.H. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamento*. Roma: Armando (Original ed. published 1982).
- Galardi A., Quadrio Aristarchi A. (2001). *Lo sviluppo delle competenze. Il ciclo di vita*. Milano: Vita e Pensiero.
- Galli N. (1990). *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*. Brescia: La Scuola.
- Larson R., Richard M.H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: changing development. *Child development*, 62 (2), pp. 284-300.
- Macario L. (1992). *Imparare a vivere da uomo adulto*. Roma: LAS.
- Magnoni U., Venera A.M. (a cura di) (2009). *Preadolescenza: il diritto di abitare la terra di mezzo*. Milano: FrancoAngeli.
- Marocco Muttini C. (2007). *Preadolescenza. La vera crisi*. Torino: Centro Scientifico.
- Moscato M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori Università.
- Orlando Cian D. (a cura di) (1998). *Preadolescenze. Problemi, potenzialità e strategie educative*. Milano: Unicopli.
- Pellai A., Tamborini B. (2017). *L'età dello tsunami. Come sopravvivere a un figlio pre-adolescente*. Milano: De Agostini.
- Pollo M. (1990). *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*. Torino: Elle Di Ci.
- Riverso M. (1993). *Il preadolescente. Trattato di pedagogia della pubertà*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Schiedi A. (2017). L'*Einfühlung* come *quidditas* pedagogica della professione educativa. In C. Xodo, A. Porcarelli (a cura di), *L'educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica* (pp. 247-258). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Toffano Martini E. (2012). *Preadolescenza. Una lettura pedagogica tra spunti letterari e filmici. Materiali per la formazione delle figure educative*. Padova: Cleup.
- Williams J.M., Currie C.E. (2000). Self-esteem and physical development in early adolescence: Pubertal timing and body image. *Journal of early adolescence*, 20, pp. 129-149.

0
P
i

Le competenze relazionali nelle cooperative territoriali

The relational competencies in local cooperatives

Maria Grazia Lombardi

Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Salerno

abstract

The relational competencies in local cooperatives identify and declare the epistemological thought plan on which these considerations lie. Starting from the 2443 draft law "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagista", these considerations become object of pedagogical attention through the relational educational approach that is based on the theory-practice unit (Baldacci, 2012).

Keywords: *skills, report, professionalism*

Il titolo "Le competenze relazionali nelle cooperative territoriali" identifica e dichiara il piano di riflessione epistemologica su cui si collocano le presenti riflessioni intorno al tema delle competenze relazionali.

Queste – muovendo dall'analisi del DDL 2443 "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagista" – divengono oggetto di attenzione pedagogica attraverso l'approccio dell'educativo relazionale la cui struttura fondante è sempre l'unità teoria-prassi (Baldacci, 2012).

Parole chiave: competenze, relazione, professionalità

Le competenze relazionali nelle cooperative territoriali

1. Le professioni educative nelle cooperative territoriali

Affrontare pedagogicamente il tema delle competenze relazionali, nelle professioni educative e di riflesso nella formazione degli educatori e dei pedagogisti, impone la dichiarazione di una “delimitazione di campo” (Tramma, 2009) intorno al nucleo della ricerca che voglia dirsi pedagogicamente fondata. Nella nostra ipotesi essa muove da una idea di conoscenza aristotelicamente intesa, articolata, cioè in una triplice dimensione: teorica, pratica e poietica

In questa direzione, dunque, la ricerca pedagogica intorno alle competenze relazionali, così come analizzata in queste riflessioni, è caratterizzata da una dimensione teorica: poiché nasce da un bisogno di conoscenza; poietica: poiché il suo tentativo, o nel migliore dei casi lo scopo finale, è quello di produrre teorie e metateorie; pratica: poiché consente di poter agire pedagogicamente (Gennari, 2006/2015).

Le nostre riflessioni analizzano il DDL 2443 “Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogo” ed i cambiamenti identitari-professionali che questo ha innescato. È chiaro che il discernimento degli ambiti di competenza nonché le esemplificazioni delle peculiarità formative e professionali dell’educatore e del pedagogo nascono dall’esigenza, quanto mai attuale, di inserimento professionale di tale figura, all’interno dello stratificato sistema welfare e non solo. È importante, infatti, evidenziare che se è vero che il DDL 2443 volge il suo sguardo ad una formazione specifica di educatori e pedagogisti e al loro collocamento dignitoso nel mondo del lavoro esso ha anche una forte connotazione politico-istituzionale poiché nasce dalla necessità di disciplinare, in coerenza con gli indirizzi internazionali ed europei, rispettivamente le professioni di Pedagogo ed Educatore, al fine di garantire, su tutto il territorio nazionale, servizi ed interventi educativi di qualità ed adeguati ai fabbisogni della popolazione. Così come evidenziato altrove, infatti, è necessario l’adeguamento alla nor-

mativa europea, al fine di garantire il riconoscimento e l'applicazione a tutte le figure professionali dell'European Qualifications Framework, (Commissione Europea Istruzione e Cultura, 2009) ossia di quel sistema di qualificazioni, condivise e formali, volte a favorire un confronto tra le qualifiche acquisite nei diversi paesi dell'UE, sulla base del percorso di formazione. Proprio con riferimento all'EQF, il DDL 2443 inserisce rispettivamente l'Educatore al 6° ed il Pedagogista con le sue competenze al 7° livello del Quadro Europeo delle Qualificazioni evidenziando il livello apicale delle sue prestazioni intellettuali. La corrispondenza professionale ad un livello così elevato dell'EQF lascia emergere la specificità formativa e specialistica delle professioni educative, così come regolamentate dal DDL 2443, e la conseguente necessità di una formazione universitaria adeguata per l'effettiva comprensione dei bisogni educativi della comunità. È a partire, infatti, dalla lettura dei bisogni educativi di una comunità che è possibile una funzione pedagogica di mediazione tra la domanda che perviene dalla comunità e le risposte formative e professionali, che dovrebbero arrivare sia dal sistema istituzionale universitario che da quello delle politiche sociali territoriali.

I servizi, le organizzazioni e gli istituti nei quali è esercitata l'attività professionale dell'educatore professionale e del pedagogista, così come evidenziato dal DDL 2443, sono molteplici e richiamano a specifiche competenze ed abilità.

Ci soffermeremo, in questo lavoro, sulle competenze relazionali nelle cooperative territoriali, ossia in quelle organizzazioni in grado di fornire prestazioni di interesse collettivo attraverso l'erogazione di una serie di servizi sociali alle comunità di appartenenza. È infatti nelle cooperative territoriali che si sono strutturate, fino ad oggi, la maggior parte di possibilità e di inserimento professionale di educatori e di pedagogisti.

2. Pedagogia del Welfare e competenze relazionali

La competenza relazionale è qui analizzata attraverso la prospettiva relazionale (Clarizia, 2000, 2005) che ritrova nella relazione il principio costitutivo dell'umano, non solo perché la nostra identità si costruisce a partire dalle relazioni che instauriamo, ma per il carattere di riflessività che queste assumono. È chiaro che in questa prospettiva uno spostamento nella riflessività pedagogica dalla comunicazione alla relazione, dall'interazione comunicativa alla relazione interpersonale riporterebbe in primo piano il soggetto e l'atteggiamento etico di responsabilità e cura. È in questa dinamica consapevole che si può strutturare quella fenomenologia della cura

(Mortari, 2006), quale opzione metodologica che può fondare teoreticamente la cura educativa.

Analizzare la competenza nella sua dimensione speculativa è una operazione complessa; è complesso il dibattito scientifico-culturale che sta alla base, ed è complessa la struttura teorico-concettuale che la definisce. Altrove, in una disamina sui concetti di competenza, ne abbiamo messo in evidenza la capacità di porsi come processo in grado di collegare due o più azioni, due o più elementi (Le Boterf), essa non è mai determinata da una unica dimensione costitutiva ma riconosce, inevitabilmente l'apporto di più componenti che confluiscono ad originarla (Di Fabio), essendo essa stessa evocata da tre elementi fondamentali: le situazioni, le risorse che mobilita, la natura degli schemi di pensiero che consentono l'attivazione di risorse pertinenti in situazioni complesse (Perrenoud)" (Lombardi, 2014, p. 66).

Nell'ottica di una visione europea che possa adeguare alla dimensione internazionale i sistemi formativi e professionali degli educatori e dei pedagogisti risulta utile utilizzare come macro area definitoria il concetto di competenza presente nell'European Framework Qualification (Commissione Europea Istruzione e Cultura, 2009).

Nel sistema di Qualificazione delle competenze, infatti, i risultati di apprendimento sono definiti come conoscenze, abilità e competenze. Le conoscenze, descritte come teoriche e pratiche, costituiscono un insieme di "fatti, principi, teorie e pratiche" relative ad uno specifico settore, le abilità distinte in *cognitive* o *pratiche* rappresentano la capacità di trasferire le conoscenze nella risoluzione di problemi, ed infine le competenze sono descritte in termini di *responsabilità* e autonomia (Lombardi, 2014, p. 80).

La competenza come responsabilità e autonomia ci consente di orientare lo sguardo teorico-pratico in una prospettiva pedagogica in grado di coniugare la rappresentazione istituzionale della dimensione professionale con prospettive di ricerca educativa e pedagogiche.

La competenza relazionale nelle cooperative territoriali è una declinazione specifica di una competenza professionale; è costituita pertanto da una dimensione interpersonale, soggettiva e da una dimensione formale, istituzionale.

Come evidenzia Battistelli (1995), riferendosi alla competenza professionale essa è l'esito di una complessa articolazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti, immagini di sé, motivazioni e caratteristiche di personalità che consentono all'individuo di comprendere le richieste e mettere in atto comportamenti professionali adeguati.

Se è vero che per poter definire la presenza di una competenza relazionale è necessario che questa sia articolata in una duplice dimensione – sog-

gettiva, interpersonale, da una parte, formale, istituzionale, dall'altra – è chiaro che l'assenza della duplice dimensione non caratterizza la competenza relazionale, quanto piuttosto una inclinazione relazionale, se riferita alla dimensione soggettiva-interpersonale, una abilità tecnico-formale se riferita alla dimensione formale-istituzionale.

Veniamo ora a definire la dimensione soggettiva interpersonale della competenza relazionale. Essa fa riferimento alla soggettività di ciascuno e comprende l'immagine di sé, le motivazioni, le caratteristiche di personalità, la storia di vita, le inclinazioni individuali e la modalità attraverso cui queste influenzano il modo di rapportarsi all'altro. La dimensione soggettiva ed interpersonale della competenza relazionale comprende anche quelle risorse personali che ciascun individuo mette in atto per gestire ed affrontare in maniera efficace le situazioni, nonché quella consapevole fenomenologia della cura in grado di poter divenire pratica della cura educativa (Mortari, 2006). La caratteristica della dimensione soggettiva interpersonale della competenza relazionale è costituita dalla consapevolezza di sé in relazione all'altro, anche attraverso quella *intelligenza delle emozioni* di cui parla Nussbaum (2001) che consente all'individuo di pensare le emozioni come una forma di pensiero che sta alla base delle relazioni interpersonali.

La dimensione formale-istituzionale di cui si compone la competenza relazionale fa riferimento, invece, agli aspetti di pianificazione, organizzazione, controllo, orientamento al risultato nei servizi di cura alla persona, così come questi si strutturano nei territori.

Si tratta di una dimensione strettamente connessa a quella pedagogia del welfare che considera il territorio uno spazio educativo relazionale.

Il rinvio, seppur parziale, è a quella competenza pedagogica territoriale che diviene condizione necessaria per il riconoscimento identitario di ruolo professionale di educatori e pedagogisti perché è attraverso tale competenza che il territorio può essere letto certo come spazio geografico, ambientale, politico o amministrativo, ma al tempo stesso come *luogo dell'educativo*. È, infatti, il territorio il luogo delle relazioni e dell'educativo, è nel territorio che si progetta, che si costruisce, che si realizza l'educare; in questo senso la conoscenza del territorio, intesa sia come co-evoluzione di ambiente naturale, strutture, servizi, risorse e relazioni interpersonali, che come identità territoriale (sia essa frammentata o congiunta), costituisce un punto di partenza fondamentale per l'agire professionale degli educatori e dei pedagogisti (Lombardi, 2015, p. 89).

Ecco allora che la dimensione formale-istituzionale della competenza relazionale si traduce nella capacità generale di interpretare i contesti ter-

ritoriali, oltre che umani, nell'abilità di definire percorsi di risoluzione dei problemi posti dai diversi livelli istituzionali coinvolti nei servizi di cura alla persona, nella capacità di tradurre in atto e di comunicare agli altri attori organizzativi i bisogni educativi di quel territorio. È questa dimensione, che a lungo termine, consentirà agli educatori ed ai pedagogisti di *trasformare*, in sinergia con le istituzioni ed in accordo con la comunità scientifica gli spazi del territorio in *spazi educativi*.

La competenza relazionale non esprime, dunque, soltanto la capacità di essere con l'altro e con gli altri, quanto piuttosto la necessità di una crescita comunitaria anche sul piano pedagogico-educativo, oltre che comunicativo, della fitta rete di relazioni indispensabile a tutti i membri di una comunità per la realizzazione di interventi e servizi di cura alla persona.

Infine la caratteristica della competenza relazionale è l'intenzionalità pedagogica poiché qualunque azione, comportamento, o abilità messa in atto priva di una intenzionalità pedagogica – non legata cioè ad una progettualità educativa – diviene mera esecuzione tecnica e/o applicazione operativa di una conoscenza acquisita eludendo così la triplice articolazione, teorica-poietica-pratica, alla base della ricerca pedagogica.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Battistelli P. (1995). *Io penso che tu pensi ... Le origini della comprensione della mente*. Milano: Franco Angeli.
- Carullo A., Calaprice S. (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: CEDAM.
- Calaprice S. (2017). La ricerca pedagogica nel campo delle professioni educative e formative. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9 Maggio 2017, pp. 128-133.
- Clarizia L. (2013). Progettare la formazione per progettare il futuro. *Nuova Secondaria*, Settembre 2013.
- Clarizia L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Gennari M. (2006/2015). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Commissione Europea Istruzione e Cultura (2009). *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo.
- Loiodice I., Dato D. (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone pratiche all'Università*. Bari: Progreedit.
- Lombardi M.G. (2014). *Competenze nella responsabilità. L'educativo scolastico*. Pisa: ETS.

- Lombardi M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia oltre l'utopia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum M. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Orefice P., Corbi E. (2017). *Le professioni di educatore, pedagogo e pedagogo ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: ETS.
- Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Santerini M. (2000). *L'Educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Sibilio M., Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Sirignano F.M. (2012). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Ulivieri S., Cambi F. (2010). *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*. Firenze: FUP.

o
P
i

La sfida della diversità e la formazione di genere

The challenge of diversity and gender training

Elisabetta Musi

Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale / Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

abstract

Everyone identity builds by opening to the difference, reveals itself by interpersonal relationships. Such dynamism supports the human becoming, allows the interactions flourishing, the individual and collective evolution. But to make it happen, it is necessary to feed a critical thought on the symbolic order and the life contexts. It is necessary, that is, to increase the civilization level to which competent educators and care professionals can engage. Pedagogical discourse and training are therefore invested by particular tasks and responsibilities, which the deep and pending social transformations ongoing insistently urges.

Keywords: *identity, gender, education*

L'identità di ognuno si costruisce nell'apertura alla differenza e si rivela nella relazione. Tale dinamismo sostiene il divenire umano, permette il fiorire delle interazioni e l'evoluzione individuale e collettiva. Ma perché questo accada occorre alimentare una riflessione critica sull'ordine simbolico e sui contesti di vita che esso schiude, è necessario cioè che aumenti il livello di civiltà a cui possono concorrere professionisti delle relazioni educative e di cura consapevoli e competenti. Il discorso pedagogico e la formazione sono dunque investite di compiti e responsabilità particolari, che le profonde e repentine trasformazioni sociali in atto insistentemente sollecitano.

Parole chiave: identità, differenza di genere, educazione

La sfida della diversità e la formazione di genere

1. Il *destino* di non avere una *destinazione* predefinita

Potremo mai trovarci in pace con l'universo?
E con noi stessi? Il signor Palomar è tutt'altro
che sicuro di riuscirci, ma se non altro, conti-
nua a cercare una strada.

Italo Calvino, *Palomar*

Ogni essere umano nasce dall'incontro tra due soggetti differenti e porta in sé questa memoria come un destino, un'esortazione a diventare altro, "di più" (Freire, 2002). Dalla percezione di una mancanza ha origine il desiderio, la tensione al superamento dei limiti della carne. Col corpo infatti ognuno stabilisce una relazione inquieta, sintesi paradossale e indomita tra essere e avere, per cui "di questo corpo non posso dire né che sono io né che non sono io" (Marcel, 1999, p. 130). *Abbiamo* un corpo ma *siamo* anche un corpo (Prini, 1991), poiché le nostre possibilità esistenziali (il nostro *essere*) si realizzano a-partire-da e nella-misura-in-cui le risorse e i limiti della materialità corporea (l'*avere* in eredità) lo consentono. "Essere/avere un corpo è l'ambivalenza costitutiva dell'essere umano" (Gamelli, 2017, p. 131), la sua dimensione più problematica ma insieme creativa e vitale. Il mio corpo è l'insieme delle possibilità, dei limiti, delle eccedenze di cui faccio continua esperienza; le condizioni fisiche limitano e orientano il mio progetto esistenziale, rendendo più o meno accessibile la realtà circostante. Io sono contestualmente, inestricabilmente corpo, pensiero, spirito, desiderio. Le mie aspirazioni o le mie fissazioni, le mie patologie dicono altro rispetto alla vita della carne, dicono del mio modo unico, difettoso e particolare di stare nel mondo (Binswanger, 1973). Attraverso il corpo, il genere e la sessualità sono implicati nei processi sociali, marcati dalle norme culturali e sussunti nei loro significati sociali. Essere un corpo significa dunque essere un soggetto "proprio" (nell'accezione dei "nomi *propri*" di cui parlava De Giacinto, 1983), che rivendica il diritto di autodeterminazione, ma anche pubblico, in balia degli altri. Frutto di una relazione, il soggetto si realizza in un dialogo ininterrotto con l'al-

terità attraverso la quale apprende di sé, delle proprie potenzialità evolutive, che l'altro contribuisce a stimolare, a provocare, a rendere verificabili. L'io si sviluppa in relazione ad altri corpi grazie ai quali amplia i propri confini, i confini del mondo di cui fa esperienza. L'altro attrae, urta, perciò sbilancia, rende vacillante il passo, induce a interrogarci sul ruolo che occupa nella nostra vita, evoca la fatica di una relazione, rammenta quelle zone oscure che si cerca di negare. Ma è anche l'orizzonte verso cui l'esistere individuale tende, estendendosi, diventando cioè capiente di esistenza: di intuizioni, comprensioni, emozioni. Nascere *nella* differenza (dall'incontro di differenze) ricorda che la provvisorietà connessa all'essere «problemi a sé stessi» (Zambrano, 1996, p. 84) è condizione imprescindibile del soggetto, impegnato a stabilire equilibri perennemente instabili, che richiedono continui aggiustamenti, “intonazioni” (Bollnow, 2009, p. 32), arrischiate sintonie dentro e fuori di sé. La sfida che la costruzione dell'identità pone a ognuno è dunque quella di *essere soggetti attivi del proprio tempo*, senza dimenticare tuttavia che si è inevitabilmente anche *soggetti al tempo* che accoglie e incornicia la biografia individuale. Per sottrarsi alla sua morsa è necessario quel lavoro educativo di “liberazione” di cui parlava Jung (1970), che non è immediato, né spontaneo e indolore. Per questo hanno tanta presa letture statiche e semplificanti della realtà - come quelle operate dal sistema “fallologocentrico” (sostanzialmente teso a mantenere il potere di un genere sull'altro privando entrambi della possibilità di confrontarsi realisticamente e di ridefinirsi in una relazione di effettiva reciprocità; cfr. Irigaray, 1975), o dal “binarismo di genere” (Butler, 2013, 2014): poiché dispensano dal mettersi in discussione, e assicurano l'accesso immediato e senza sforzo a un pensiero “pronto all'uso”. Ma l'economia di pensiero a cui corrispondono stereotipi e pregiudizi non prepara ad affrontare l'esistenza, semplicemente le sovraimprime ragioni preconfezionate con cui spiegarla. In questo modo cancella le differenze annegandole in categorie (i bambini, le donne, gli immigrati, gli omosessuali ecc.: i “nomi *comuni*” di De Giacinto, 1983), desensibilizza la coscienza e la rende indifferente alla presenza degli altri. Questo in fondo è l'avvertimento che Calvino affida al signor Palomar, ossessionato dalla necessità di creare modelli e sistemi di modelli da applicare alla realtà. La caleidoscopica e dinamica molteplicità del reale non è mai percepibile appieno, né traducibile in concetti. Per questo, proprio come alla fine decide di fare Palomar, sarebbe utile allenarsi a comprendere tutto ciò che non può rientrare in un modello (tornando ogni volta “alla vita stessa”, secondo l'insegnamento di Merleau-Ponty, 2003, p. 15), cogliendo cioè tutto ciò che accade *nonostante* i modelli e assumendo un sapere *situato* dell'esistenza, come propongono alcune esponenti del post strutturalismo (Brai-

dotti, 2003; 2008; Butler, 2006; Butler, Zappini, 2014). In questo sistema in movimento è via via più evidente come l'opzione binaria maschile/femminile sia una soluzione difensiva per fare ordine in un inconscio polimorfo e inclusivo¹. Si tratta di accogliere, rispettare e amare l'esuberanza della vita che si esprime nel corpo, più che i sistemi regolativi che sostengono la volontà di possederla².

2. Lo spettro dell'altro e l'educazione

Educare è il punto in cui si decide se amiamo abbastanza il mondo per assumerne la responsabilità

H. Arendt, *Tra passato e futuro*

La diversità costituirà sempre una sfida, poiché l'altro mi rimarrà irriducibilmente inconoscibile³. Ma è proprio la conservazione del suo mistero

- 1 Come sostiene Rosi Braidotti, dopo che è stata operata una dissociazione tra sessualità e procreazione, l'anatomia non è più un destino (Braidotti, 1994, p. 37) e questo schiude nuovi interrogativi sul corpo, sui sistemi interpretativi nei processi di costruzione identitaria e soprattutto sull'interazione tra soggetti. Questo porta una parte del femminismo d'oltreoceano, di cui Judith Butler rappresenta una delle menti più critiche, alla decostruzione di una rigida corrispondenza tra sesso e genere. In particolare la filosofa americana, rileggendo gli scritti di Hegel, sostiene che nello scontro fra due individualità che si combattono per il riconoscimento, è implicita la distruttività della relazione e della coscienza. La coscienza non è qualcosa di fisso, immutabile, ma è qualcosa che viene distrutto ad ogni incontro con altre coscienze, per poi riformarsi diversamente. In questo processo di distruzione e ricostruzione sta la comunicazione, che si rivela un processo trasformativo continuo. Gli individui sono spinti verso la comunicazione, inquanto dipendenti dalle altre coscienze, ma, allo stesso tempo, la loro individualità va verso la distruzione. In questo scambio, in cui il sé non ritorna mai ad essere quello prima dell'incontro con l'alterità, a Judith Butler appare evidente che il sé è questa stessa relazionalità (Butler, 2006, p. 180).
- 2 Per un approfondimento dei fondamenti di una pedagogia del corpo e in particolare dell'intreccio fra corpo e potere (a cui è riconducibile l'espressione *sistemi regolativi*) contenuto nei diversi linguaggi, si rimanda a: Cagnolati, Pinto Minerva, Olivieri (a cura di), 2013; e Seveso (a cura di), 2017.
- 3 La diversità, qui intesa come possibile declinazione della soggettività umana con le sue molteplici caratteristiche (biologiche, psicologiche, culturali...), rappresenta una sfida alle possibilità di incontro relazionale e intesa comunicativa, e massimamente una sfida per la pedagogia, chiamata a illuminare l'educazione nella sua responsabilità di promuovere nel soggetto il desiderio di realizzare il proprio, *specifico*, poter essere.

(Bellingreri, 2015, p. 32 e ss.) che garantisce la convivenza non distruttiva tra soggetti differenti. Contrastando logiche di dominio e di possesso. La custodia dell'altro e la sua inviolabilità è precisamente il compito che l'educazione ha da assumere in questi tempi. Educare è cogliere le espressioni via via più sottili di ingiustizia e forgiare il proprio sentire fino a trovare il punto di leva con cui fare presa sul reale, modificandolo. È problematizzare il rischio delle incompetenze relazionali e affettive di ragazzi e ragazze (Galimberti, 2007; Pietropolli Charmet, 2010) e le possibili ricadute presenti e future nelle relazioni amicali, sociali, affettive, di coppia, familiari. È intervenire su una generale incapacità di accettare una frustrazione, un rifiuto, un diniego, un comportamento differente da quanto ci si aspetta, è bonificare l'insofferenza per il "diverso", la volontà di dominazione, l'intolleranza che diventa conflitto distruttivo, desiderio di annientamento. Senza cedere alla tentazione di "ridurre l'altro a cosa" (Scatoleto, 2015) su cui infierire, da eliminare. La politica può fare molto, ma spesso – specie quando si pronuncia in termini di divieti, sistemi di controllo e protezione – rappresenta un correttivo *ex post*. Solo l'educazione – che pure conserva una dimensione autenticamente politica (Bertolini, 2003) – può rifondare le condizioni della socialità a partire dal garantire contesti e pratiche di cura che danno libertà (Nussbaum, 2006). Come scrive Simonetta Ulivieri: "Vi sono modalità autentiche, come anche modalità inautentiche dell'aver cura dell'altro. Prendersi cura di qualcuno significa renderlo libero, consapevolmente autonomo di scegliere la propria esistenza. Conformare o deformare, secondo canoni educativi predeterminati e imposti non significa 'prendersi cura', ma intervenire in forma dogmatica e pregiudiziale nella vita altrui" (2017, p. 11). L'educazione ha una forza eversiva che nessun altro sapere è in grado di garantire. La conoscenza della realtà nelle sue pieghe più recondite non è condizione sufficiente a modificarla. Persino studiosi di ambiti disciplinari relativamente distanti dalla pedagogia ma ugualmente interessati a migliorare le condizioni di vita collettiva e individuale sono giunti alla conclusione che nessun cambiamento è possibile se non si investe sull'educazione (Chomsky, 2005; Rifkin, 2011; Morin, 2001; 2015; Heckman, 2013). Occorre pertanto che i percorsi formativi dedichino un'attenzione specifica alla differenza nelle sue manifestazioni (di genere, di generazione, culturale, religiosa...) come sapere esistenziale che attraversa i diversi piani dell'esistenza, perché, al di là del contesto professionale e della cultura organizzativa in cui un educatore o un insegnante si troveranno ad operare, sempre avranno a che fare con soggetti incarnati, differenti per età, storie, provenienze, culture, religioni. Invece educatori, educatrici e insegnanti, oggi, non praticano un'educazione di genere consapevole ed esplicita e neppure si sof-

fermano a documentarsi (Leonelli, 2011); ovvero raramente propongono una lettura critica della realtà in cui siamo immersi, coi suoi condizionamenti, i suoi stereotipi e pregiudizi riguardo alle possibilità realizzative di ognuno: *in quanto* maschio o femmina o *nonostante* sia maschio o femmina; e questo forse è legato al fatto che le stesse persone che operano professionalmente nei contesti educativi faticano a interrogarsi sulla *propria* differenza. Questo non li rende semplicemente “neutri e ininfluenti” ma potenzialmente – e inconsapevolmente – dannosi.

3. Stanare gli impliciti e le miopie collusive

Non c'è uomo al mondo che non faccia la mosca: cammina su una superficie e crede di vivere all'aria aperta. [...]

L'intellettuale ha un modo tutto suo di trasfigurare le situazioni in cui è posto, e probabilmente gli è difficile viverle in termini di realtà. La realtà è ciò che egli si sta costruendo. [...]

Sergio De Giacinto, *L'isola delle parole trasparenti*

Chi si assume il *rischio* di educare non può farlo affidandosi ad un ingenuo spontaneismo o al semplice buon senso, che inevitabilmente confina (quando non s-confina) con la sprovvedutezza. Ci sono troppe possibilità formative a diversi livelli di accessibilità per affidarsi al puro esercizio della buona volontà. D'altra parte chi ha più strumenti deve saper leggere più in profondità, rendersi sensibile agli indizi pur muovendosi con prudenza, cogliere le implicazioni di investimenti mancati, le conseguenze a lungo termine di azioni, negazioni, omissioni... E soprattutto deve avere il coraggio di prendere posizione, denunciare l'ingiustizia, sperimentare pratiche di cambiamento, illuminate da una coscienza critica che non ha bisogno di un consenso allargato per esprimersi, ma sa accettare anche l'impopolarità e la solitudine. Diversamente il rischio è di mantenersi a un livello superficiale, che non affronta le radici dei tanti conflitti, non si interroga su come superare la logica del vuoto atteggiamento moralistico. Nei tanti anni in cui, come pedagoga e formatrice, mi è capitato di confrontarmi con genitori, operatori sociali, professionisti della cura, ho trovato spesso approssimazione, carenza di pensiero e impreparazione sui temi e sulle pratiche relative all'identità e alla differenza di genere; ho constatato una

diffusa inconsapevolezza della presenza, nella cultura dominante, di stereotipi e pregiudizi a sfondo sessista e comunque limitativi la percezione dell'altro e le sue possibilità realizzative; ho colto una generale indifferenza verso la storia recente, che ha avviato un cambiamento epocale del paradigma patriarcale da cui proveniamo. In particolare, anni fa, alcune insegnanti di due classi di una scuola secondaria di secondo grado mi chiesero di condurre un percorso formativo rivolto a studenti e studentesse, per sollecitare la decostruzione di stereotipi e luoghi comuni sul maschile e il femminile e rafforzare nei ragazzi e nelle ragazze una lettura critica dei processi di costruzione dell'identità, contribuendo così alla prevenzione dei germi della violenza tra i generi. Durante il percorso, che prevedeva laboratori coordinati da studentesse universitarie preparate secondo la metodologia della *peer education*, emerse che uno degli insegnanti coinvolti nel progetto era noto per avere comportamenti scorretti – ammiccanti, eccessivamente premurosi, ambigui – nei confronti delle ragazze, specie quelle più carine. La cosa era risaputa tra gli studenti e le studentesse, che spesso si erano confidati con altri insegnanti, i quali però nell'imbarazzo di non sapere come affrontare la situazione e nel timore di compromettere la propria condizione, continuavano a eludere il problema e a disattendere le possibilità di intervento. In un altro percorso formativo rivolto questa volta al *middle management* di un grande istituto di credito, la committenza aveva chiesto di sostenere la leadership femminile riconoscendovi competenze non adeguatamente valorizzate, funzionali alla cultura organizzativa. Gli incontri con quelle professioniste misero in luce discriminazioni sessiste presenti ad un livello più subdolo e nascosto: avanzamenti di carriera subordinati a spostamenti di centinaia di chilometri da casa, riunioni fissate il giorno stesso e decisamente oltre l'orario di uscita dall'ufficio, la tacita pretesa di ore quotidiane di "straordinario" come dimostrazione di abnegazione per il lavoro...: i superiori parevano ignorare (deliberatamente?) il fatto che le condizioni da cui partono le donne sono assai diverse da quelle maschili. Persino nei contesti professionali e culturali più colti e maggiormente alfabetizzati su questi temi, la consapevolezza che sulle donne continua a gravare il peso della "doppia presenza", che la maternità e la gestione dei compiti di cura della famiglia mal si conciliano con legittime aspirazioni di carriera, che le nuove forme di sfruttamento intellettuale producono discriminazione e insospettate vulnerabilità non solo tra le donne ma in generale nelle giovani generazioni rispetto a quelle più mature e meno precarie (Pellegrino, 2016), non ha indotto a cercare dei dispositivi di riequilibrio e di risoluzione efficaci. Ancora una volta l'organizzazione della vita sociale e produttiva non tiene conto delle iniquità poiché separa il tempo della produzione da quello della cura, separa le

competenze per entrare nella società produttiva da quelle per diventare cittadini responsabili (Nussbaum, 2011, p. 153). In questo modo può persino capitare di scoprire che educazione e formazione contraddicano e colludano esattamente con quanto si prodigano a denunciare.

Bibliografia

- Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo*. Milano: Mondadori
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Binswanger L. (1973). *Essere nel mondo*. Roma: Astrolabio.
- Bollnow O. (2009). *Le tonalità emotive*. Milano: Vita e Pensiero.
- Braidotti R. (1994). *Dissonanze. Le donne e la filosofia contemporanea*. Milano: La tartaruga.
- Braidotti R. (2003). *In metamorfosi. Verso una teoria materialistica del divenire*. Milano: Feltrinelli.
- Braidotti R. (2008). *Trasposizioni. Sull'etica nomade*. Roma: Sossella.
- Butler J. (2006). *La disfatta del genere*. Roma: Meltemi.
- Butler J. (2013). *Questione di genere*. Roma-Bari: Laterza.
- Butler J., Zappini F. (2014). *Fare e disfare il genere*. Milano: Mimesis.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., Olivieri S. (a cura di) (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Chomsky N. (2005). *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*. Roma: EdUP.
- De Giacinto S. (1983). *L'isola delle parole trasparenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Ega.
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli I. (2017). La pedagogia del corpo nella prospettiva del genere. In G. Sesevo (a cura di), *Corpi molteplici* (pp. 129-140). Milano: Guerini.
- Heckman J. J. (2013). *Giving Kids a Fair Chance*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Irigaray L. (1975). *Speculum*. Milano: Feltrinelli.
- Jung C.G. (1970). *Simboli della trasformazione*. In *Opere*. Vol. V. Torino: Boringhieri (1912-1952).
- Leonelli S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. 6, pp. 1-15.
- Marcel G. (1999). *Essere e avere*. Napoli: ESI.
- Merleau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musi E. (2015). Le radici nascoste della violenza. In S. Olivieri (a cura di), *Corpi violati* (pp. 44-56). Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum (2007). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.

- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto*. Bologna: il Mulino.
- Pellegrino V. (a cura di) (2016). *R/esistenze precarie*. Verona: Ombre Corte.
- Petrilli S., Ponzio A. (1999). *Fuori campo. I segreti del corpo tra rappresentazioni ed eccedenza*. Milano: Mimesis.
- Pietropolli Charmet G. (2010). *Fragile e spavaldo*. Roma-Bari: Laterza.
- Prini P. (1991). *Il corpo che siamo: introduzione all'antropologia etica*. Torino: SEI.
- Rifkin J. (2011). *La civiltà dell'empatia*. Milano: Mondadori.
- Scatolero D. (2015). *Il braccio alzato. La violenza dell'uomo comune*. Torino: Ega.
- Seveso G. (2017). *Corpi molteplici. Differenze ed educazione nella realtà di oggi e nella storia*. Guerini: Milano.
- Ulivieri S. (2017). Dalla differenza come valore e diritto alla relazione di "cura" e accoglienza dell'altro da sé. In I. Loiodice, S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà* (pp. 9-17) Bari: Progedit.
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.

0
P

Training and Professional Identity of Educators and Educationlists. A question of “Perspectives”

Formazione e identità professionale degli educatori e dei pedagogisti. Una questione di “prospettive”

Pascal Perillo

Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli

abstract

A certain interpretation of the relationship between the flexibility of educational work and the precariousness of educational services results in a social and cultural weakness in the educational professions. This weakness affects the processes of developing professional identity and, therefore, educational practices. The complexity of the educational process requires the training of educators and educationlists who are able to handle the problematic nature of educational work through a heuristic competence that supports the development of professional identity. This proposal is viewed within the framework of interpreting the practicing educational profession as a form of “transformative learning”.

Keywords: *education, flexibility, transformative learning*

Una certa lettura del rapporto fra flessibilità del lavoro educativo e precarizzazione dei servizi educativi genera una debolezza sociale e culturale delle professioni educative che incide sui processi di sviluppo dell'identità professionale e, quindi, delle pratiche educative. Considerando l'inevitabile complessità dei processi educativi e formativi, si sottolinea la necessità di formare educatori e pedagogisti che siano capaci di gestire la problematicità insita nel lavoro educativo grazie ad una competenza euristica che supporti lo sviluppo dell'identità professionale, nella prospettiva di interpretare l'esercizio della professione educativo-formativa come forma di “apprendimento trasformativo”.

Parole chiave: educazione, flessibilità, apprendimento trasformativo

Training and Professional Identity of Educators and Educationalists. A question of “Perspectives”

1. The principle of flexibility and job insecurity in educational work: against the fragmentation of the educational system

The educational field is among the types of work that involve the most flexibility and precariousness, both of which without a doubt represent the main constitutive elements of professional educational practice. Educators and educationalists exercise professional practice in different and heterogeneous environments that are characterized by a series of problems, variability, and incompleteness. It is not by chance that these individuals are asked to carry out their work with versatility, be ready for changes with only short notice, take risks, and not rely too much on regulations, protocols, and excessively formal procedures.

The situational nature of educational practice (cfr. Corbi, Perillo, 2014) requires the educator and educationalist to calibrate his or her choices of action according to the specific situation. In this regard, Baldacci refers to a “criterion of adherence to reality” of a given educational choice. He claims that in order to achieve this “calibration,” it is necessary to have “not only a tacit understanding of the situation through direct experience [...] but also an awareness of its historical and psychosocial profile, [rendering] an intellectual analysis necessary, according to the Deweyan line of thought” (Baldacci, 2012, p. 292). In terms of educational practice, we therefore must recognize that “educational reality lends itself as something against which the educator slams her face in the course of her praxis” (Baldacci, 2013, p. 83). It is precisely because of this clash with reality that problems and difficulties come about in the educational setting. Accordingly, it is necessary to consciously confront problems associated with historical and cultural situations that may make the educational reality a problematic situation. In this way, if we think about education as a professional practice, we have no choice but to refer to the idea of education as experience (cfr. Dewey, 1949), which asks us to place categories and applications related to the word “education” within the scientific framework of pedagogy as knowledge that is developed in practice. Therefore, we are positioning educational actions within the “transaction”

(Dewey, Bentley, 1974) of me-you world according to a transactional educational approach (cfr. Perillo, 2014a), which guides the reflection proposed in the following pages.

For many years, a non-scientific and instrumental reading of educational activity has lent support to an increasingly precarious working situation for people in the field. This precariousness is related to an unclear association between the principle of problematicity and a certain understanding of the principle of flexibility. “Flexibility is used today as another way to lift the curse of oppression from capitalism. In attacking rigid bureaucracy and emphasizing risk, it is claimed, flexibility gives people more freedom to shape their lives. In fact, the new order substitutes new controls rather than simply abolishing the rules of the past – but these new controls are also hard to understand” (Sennett, 1998, p. 9-10).

As Sennett emphasizes, the most significant aspect of flexibility is that it generates more confusion insofar as it affects the character of singular individuals. According to Sennett, character “particularly focuses upon the long-term aspect of our emotional experience” and “is expressed by loyalty and mutual commitment, or through the pursuit of long-term goals, or by the practice of delayed gratification for the sake of a future end” (*Ibidem*).

The complexity of the educational process, which for this very reason requires professional rigor, has in this way been interpreted as work precariousness, particularly with the relative decrease in this free service to citizens and with the widespread diffusion of so-called flexible forms of contracts. Therefore, among educators and educationalists, work flexibility is a consolidated reality that distinguishes the entire not formal educational system. Consequently, educational services and, as a result, education job opportunities, have been put in danger, and, accordingly, the professional figure of the educator has been weakened. In the face of fragmented healthcare, social policies on which we invest less and less, and a system of financing that is out of services, the principle of continuity is clearly compromised. This principle is of course indispensable for the realization of the educational process. It also has a significant negative impact on the biographies of professionals, as well as on the use of educational services that can be defined as “intermittent”.

On the one hand, a certain decline in flexibility lends itself to an enhancement of the availability of work opportunities for educators and educationalists. However, on the other hand, the now established tendency not to protect these professionals in a systematic manner has negatively fueled the perception of precariousness. In fact, while it is true that educational work is configured as a multidimensional universe – an aspect that

makes it interesting and engaging but, at the same time, difficult to manage – the tendency referred to above translates in practice (and paradoxically) to limited access to work. This is indeed the experience that our graduates have regarding flexibility, which often impedes them from being able to live off the positive and emancipatory figure within the structural uncertainty (cfr. Tramma, 2008) of educational work. In some regional contexts, educational services are not guaranteed in their temporal continuity. This condition raises three problems: (1) reduced employment opportunities; (2) lack of responses to education and training calls for application in the use of educational services; and (3) the relative impossibility of contributing to the necessary consolidation of an educative culture in our society that still maintains a climate of poor attention and socio-cultural recognition to professionals in education. What has been considered thus far is also reflected in a certain understanding of the training/development of educators and educationalists that conveys visions heavily mortgaged by performance and technical approaches that do nothing but increase the risk of professional fragmentation.

2. The training of education professionals: heuristic professionalism and educational practice

The differentiation between three-year training courses (for educators) and two-year training courses (for educationalists) is the result of the implementation of the directives established in the Bologna Process, particularly with Decreto 22 ottobre 2004, n. 270 (Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509). This difference in course lengths has helped render explicit the differences between the educator and educationalist on a larger scale. It has contributed to the development of a clearer understanding and institutionalization of the distinctions between the educator and educationalist in terms of the activities associated with each such role and, therefore, their respective function. The educator has the direct responsibility of educational intervention, the educationalist is the one who designs, plans, monitors, and evaluates educational and training services; effects complex training interventions; and plays a key role in educational counseling at the individual, family, group, and community level.

The reform of the university system currently in place, despite its limitations, has offered some legislative and organizational tools that have once again allowed for the specificity of the two professional figures, with

of course the need to think about differentiated training paths in terms of purposes, objectives, content, methodologies, and professional opportunities. Nevertheless, the transition from a four-year degree to a three-year degree + two-year degree has opened up further space for uncertainty and ambiguity regarding professional regulation. There are various critical issues that come to our attention, only some of which are reported here.

The various proposed declarations in official documents (timetables of courses in the degree program, regulations for recruitment in various sectors, calls for application, etc.) do not always define the professional figure with clarity. In fact, they limit its scope and levels of activity with respect to other professional figures.

The ISAT (Italian National Institute of Statistics) codes of professions reveal, on the one hand, a proliferation of information that generates ambiguity and confusion in the definition of professional environments. However, on the other hand, they reveal an absence of specific categories and professional unity that can account for the nature, level, and scope of the professional activity. Consequently, there is significant ambiguity and inconsistencies in the codes of professions and in the training objectives and professional opportunities available after the degree programs.

Considering the issue of courses of study necessarily leads to the emergence of the necessity to guarantee coherence across training profiles, declared professional opportunities, and analytical categories corresponding to the fields and levels of the profession. In this regard, it is necessary to take into account the consistencies and inconsistencies within the singular declarations of the courses and within the names of singular degree programs. If descriptions of the degree programs give rise to role expectations (level of the profession) and placement in sectors (scope of the profession) that are indeed of other professions, it may contribute to the further weakening of the not formal education sector.

Each of these aspects contributes, to a different extent, to the weakening of the profession of educator and educationalist, adversely affecting the policies enacted to ensure proper professional placement¹.

It “become educators” (Xodo, 2005) through an intense continuous training that refers to culture, professionalism, and responsibility of who decides to engage in this profession. Therefore, the university Depart-

1 From this point of view, there is certainly no lack of studies and research that have been going on for years in the Italian pedagogical community. The review of sector studies is particularly wide and significant. Some of these studies are reported in the Bibliography.

ments/Faculties that host the degree programs for the training of educators and educationalists are committed to providing training courses that are strongly centered on experience and interaction with the professional world. As is well known, this pedagogical approach is aimed at enhancing the dialogue between academic knowledge and knowledge expressed in the world of practice, which is reflected in the proposal for a diverse landscape of organized experiences in collaboration with professional activities in various educational contexts.

For example, the immersion of the education student in the world of practice, realized mainly through internships, raises the question of the relationship between professional training and identity. It imposes the need to train educators and educationalists to adopt a systematic view that allows them to “think of themselves as educators” (Perillo, 2012), assuming any description and interpretation of reality as partial and never definitive, but not, accordingly, void of meaning. Additionally, they must avoid a scenario in which processing and elaborating their experience crystallizes a unity of rigid knowledge. After all, the complexity of the field of action of the educational act requires an understanding of experience and of contingency. If educational practice is to be considered within and beyond the real, the educator and educationalist cannot renounce the “discernment of the relation between what we try to do and what happens in consequence” (Dewey, 1916, p. 139).

Contributing to the training of education professionals who are capable of designing and managing the processes of educational change could mean working towards the development of a “meta” competence that is expressed in terms of a heuristic competence. This “meta” competence is fueled by direct, real, and constant knowledge within the varying organizations in which the practice of professional education is exercised. This competence also benefits from a rigorous monitoring of the dynamics of experiential learning that affect the processes of development and the transformation of professional identity.

Thus, regarding the training of professionals in education, the proposal is to adopt the epistemological and methodological frameworks laid out in the paradigm of epistemology of professional practice (cfr. Schön, 1983), enhancing the apparatus of “reflectivity” (Dewey, 1916, 1933; Schön, 1983, 1987; Striano, 2001) as a tool to support the development of professional identity. This proposal is viewed within the perspective of interpreting the practicing educational profession as a form of “transformative learning” (Mezirow, 1991, 2016): a form of adult learning that may also relate to working contexts and that presents itself as a series of different “Communities of Practice” (CoP) (cfr. Wenger, 2000, 2006; Wenger, Mc-

Dermott, Snyder, 2007; Fabbri, 2007). To the extent that a regulative structure of pedagogical knowledge is possible, the paradigmatic intertwining that emerges from then counter between these perspectives refers to the transactional principle, which, serving as a genuine demonstration of “inquiry” (cfr. Dewey, 1973), invites us to think about a profession for which it is possible to be trained using a research-training system (cfr. Perillo, 2014b). Of course, in this framework of professional training, it is necessary to consider educators and educationalists as objects and subjects of pedagogical research as part of a constant dialogue between educational research and professional practice (cfr. Grange, 2014).

Thus, in this way, professional training becomes a precious opportunity for transformation that, as such, requires the continuous exercise of an internal heuristic tension. Consequently, according to a form of practical rationality constitutive of pedagogical knowledge, it is fundamental to design and enact training courses, investigate the overall process, and observe the variables at play during the development of transformative activities, all with a view to determine any eventual problems and to monitor the epistemological and methodological system that has been adopted.

Professionalizing educational practice in terms of research means allowing educators and educationalists in training to exercise a *forma mentis* to understand that educational action is both “thoughtful action” and “thought in action”. Arriving at this understanding will enable the educator and the educationalist to combine the cognitive moment, which aims to produce knowledge about a given educational reality, with the active moment of action, which aims to achieve a suitable educational intervention plan. This results in the need for educators and educationalists to be trained in the method of action research, which consists of qualitative empirical research that proceeds by reinforcing diagnoses developed by a constant investigation that confers “an effective practical capacity” on to the thought and action of the professional (Baldacci, 2001, p. 141)². Engaging in research about their own professional practice allows the professional in education to renew their knowledge and skills in light of ever-new concepts of pedagogical theorization, such as educational design strategies emerging from reflection in practice.

The programs and courses currently being proposed by Italian universities for the training of educators and educationalists appropriately take

2 For a review of the minimal references adopted here on the subject of action research, see the Bibliography.

under consideration the need to ensure the right balance between general knowledge, practical knowledge, and access to workshops and internships. This system has been criticized by narrow-minded visions that denounce its supposed excessive generic nature and that ignore the epistemological and professional nature of education, as they are too “formatted” by astral forms of technical rationality. It, however, tends to guarantee the possession of heuristic competencies that cultivate theoretical knowledge through constant critical feedback about practical knowledge and its reference points in the action of educators and of educationalists.

The aim pursued here within is to offer to future educators and educationalists the possibility to refine their reflective view in order to learn to coevolve with both the situations in which they are involved as students and those in which they will be involved as professionals. Thus, in practice, educators and educationalists are epistemic agents, committed to building and experimenting with a new repertoire of action. Beyond their practical experiences, these individuals also engage in an ongoing dialogue with themselves in spaces of reflection where it is possible to present and review the varying schemes and “meaning perspectives”, including instances, motivations, and premises underlying different forms of imagination, interpretation, and exercise of the professional role, which in turn are generated and/or transformed from actual practice.

References

- Ascenzi A., Corsi M. (a cura di) (2005). *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche*. Milano: Vita e Pensiero.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2013). Il realismo e la ricerca pedagogica. In E. Corbi, S. Oliverio (a cura di), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Blezza F. (2013). Un futuro di professione certificata. Innovazioni normative e responsabilità associative. In *LLL. Focus on Lifelong Lifewide Learning*, 22: <http://rivista.edaforum.it/numero22/monografico_Blezza.html>.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (2003). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Corbi E., Perillo P. (a cura di) (2014). *La formazione e il “carattere pratico della realtà”. Scenari e contesi di una pedagogia in situazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corbi E., Perillo P. (2015) (Eds.). *Educators Training. A challenge for the devel-*

- opment of the *Civitas Educationis. Civitas educationis. Education, politics and culture*, IV, 1, pp. 15-156.
- Barbier R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.
- Becchi E., Vertecchi B. (a cura di) (1986). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bradbury H. (2015) (Ed.). *The SAGE Handbook of Action Research*. London: Sage Publications.
- Decreto 22 ottobre 2004, n. 270 – *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509*.
- Dewey J. (1992[1916]). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J.(1961[1933]). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1949[1938]). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1973[1938]). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Dewey J., Bentley A.F. (1974[1949]). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Del Gobbo G. (2009). La Ricerca azione partecipativa per la formazione degli operatori. In G. Iannis (a cura di), *Lifelong guidance. Accompagnare le scelte per tutto l'arco della vita*. Siena: I Mori.
- Fabbi L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Grange T. (2014). Ricerca educativa e pratica professionale: una prospettiva dialogica. In M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Iori V. (2015). Identità professionale dell'educatore e del pedagogista: riferimenti normativi. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 1, pp. 51-65.
- Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (a cura di) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lewin K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: il Mulino.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- Melacarne C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Mezirow J. (2003[1991]). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani L. (2017). Educatori competenti per una Mente Collettiva. In R. Trinche-ro, A. Parola (a cura di), *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Orefice P. (2006). *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche*. 2 Voll. Napoli: Liguori.
- Orefice P. (2009). Il riconoscimento delle professioni formative. *For. Rivista per la Formazione*, 78.

- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (a cura di) (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*. Padova: Cedam.
- Orefice P. (2015). Cittadini, saperi e professionisti della *Civitas educationis* terrestre. Scenario della formazione e della professionalità degli educatori e dei pedagogisti. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 1, pp. 29-49.
- Orefice P., Corbi E. (a cura di) (2017). *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: ETS.
- Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Perillo P. (2014a). L'approccio educativo transazionale. In E. Corbi, P. Perillo (a cura di), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesi di una pedagogia in situazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perillo P. (2014b). La pratica educativa professionale. Azione e ricerca nella formazione degli educatori. In E. Corbi, P. Perillo (a cura di), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesi di una pedagogia in situazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pourtois J.P. (1986). La ricerca-azione in pedagogia. In E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Santerini M. (1998). *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Schön D.A. (1993[1983]). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön D.A. (2006[1987]). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Sennett R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Striano M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Tramma S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Ulivieri S., Cambi F., Orefice P. (a cura di) (2010). *Cultura e professionalità educative nella società complessa*. Firenze: Firenze University Press.
- Xodo C. (a cura di) (2005). *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Wenger E. (2006[1998]). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.

Educatori e ricerca.
Come lavorare tra teoria e prassi

*Social Pedagogues and Research.
What is the relationship between theory and practice?*

Silvio Premoli

Ricamatore di Pedagogia Generale e Sociale / Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

abstract

The rethinking of the practitioners' education at the center of the international debate also involves the world of education and care.

It is increasingly important to build education able to develop reflective practitioners, acting as researchers in their educational work, thinking about their own practice, experimenting day by day and, in this way, learning to spread their competences.

Keywords: *reflectivity, social care, social educators*

Il ripensamento della formazione dei professionisti al centro del dibattito internazionale coinvolge anche il mondo dell'educazione. Appare sempre più importante costruire dispositivi capaci di formare professionisti riflessivi, che sappiano porsi nella propria azione educativa come ricercatori, dedicando pensiero a ciò che fanno, sperimentando quotidianamente e, così facendo, apprendendo a sviluppare nuove competenze.

Parole chiave: riflessività, lavoro socio-educativo, formazione degli educatori

Educatori e ricerca. Come lavorare tra teoria e prassi

1. Professioni educative tra pensiero e azione

Il rapporto tra teoria e prassi è da alcuni decenni un tema cruciale nel dibattito sulle professioni, sulla formazione dei professionisti e sull'apprendimento delle competenze necessarie all'esercizio delle professioni (Schön, 2006).

La questione appare assolutamente rilevante anche nell'ambito delle professioni educative, riconducibili nell'alveo di quelle che Glazer (1974) ha definito "professioni minori"; pur non condividendo l'aggettivazione proposta, mi pare che le professioni educative corrispondano pienamente alle caratteristiche che l'autore ha individuato per definire le "professioni minori": finalità mutevoli e non definibili una volta per tutte, poiché afferti alla complessità umana e relazionale; carenza di modelli tecnologici e procedure standardizzate, validate scientificamente; contesti istituzionali spesso dotati di stabilità relativa.

L'analisi proposta da Schön (2006) in merito alla crisi di fiducia nella formazione professionale, che evidenzia come i contesti universitari cui è demandato l'insegnamento delle professioni non riescano ad insegnare in modo soddisfacente a svolgere un certo lavoro, è valida anche per i corsi di laurea per educatori. Come per le altre professioni, anche il curriculum formativo delle professioni educative è fondato sull'idea che "la competenza pratica diventa professionale quando la risoluzione strumentale dei problemi poggia le fondamenta su una conoscenza sistematica meglio se scientifica" (ivi, p. 38); inoltre, poiché si ritiene che "il conseguente status delle diverse professioni è ampiamente correlato al modo in cui esse sono capaci di presentarsi come espressione rigorosa di una conoscenza professionale scientificamente fondata" (ivi, p. 40), la formazione degli educatori si orienta certamente in questa direzione al fine di accrescere il riconoscimento della professione. Da qui deriva una gerarchizzazione dei contenuti curriculari che prevede al vertice le conoscenze scientifiche disciplinari di base, seguite dalle conoscenze applicate e, da ultime, da abilità tecniche della pratica quotidiana.

Il quadro si completa aggiungendo che, anche nell'ambito delle scienze dell'educazione, si corre il rischio di sviluppare una ricerca autoreferenziale, separata dalla pratica professionale, incapace di formare le effettive competenze necessarie sul campo.

Il punto di svolta può essere rappresentato dallo stesso «capovolgimento» suggerito da Schön:

dovremmo partire non dal chiederci come utilizzare meglio la conoscenza basata sulla ricerca ma interrogarci su ciò che noi possiamo apprendere da un'attenta analisi dell'"abilità artistica", cioè, sulle competenze attraverso le quali i professionisti di fatto interagiscono con le zone indeterminate della pratica (Schön, 2006, p. 43).

Un simile passaggio è oggi possibile grazie all'affermazione di letture fenomenologiche e costruttiviste relative ai processi di produzione della conoscenza che ha permesso un profondo cambiamento epistemologico: in particolare, si è legittimata la pratica come ambito e processo in grado di produrre conoscenza. Secondo Fabbri (2007, p. 20), si stanno facendo strada "un orientamento situazionale e costruttivista della conoscenza" e "un concetto di pratica come contesto generatore di saperi situati, localmente costruiti".

Si tratta di una conoscenza locale (Munari, 1993), strettamente connessa al contesto, alle relazioni e alle azioni in cui si realizza, e tacita (Polanyi, 1979), cioè non posseduta in termini espliciti e discorsivi. È proprio il carattere inconscio o quantomeno non totalmente consapevole di questo tipo di conoscenza che richiede lo sviluppo di competenze riflessive, per favorire la riflessione critica sull'azione e la riflessione nel corso dell'azione. La concretezza dei contesti pratici propone situazioni connotate da complessità, indeterminatezza, conflitti valoriali, imprevisti, che possono essere gestiti dal professionista solo grazie al proprio patrimonio di competenze esperienziali. È la propensione alla riflessività che sostiene una epistemologia della pratica, concepita come attività culturale creativa dove non è riscontrabile separazione tra pensiero e azione. Tale propensione appare assolutamente adeguata a realizzare pienamente la logica euristica della pedagogia, che si caratterizza per la circolarità tra prassi e teoresi (Striano, 2004) e che alimenta un processo generativo di arricchimento reciproco tra la pratica educativa e la teorizzazione pedagogica, dando vita ad un rapporto a spirale (Bertolini, 1988).

I molteplici studi sulla riflessività (Argyris, Schön, 1974; Fook, 1996; 2002) evidenziano il profondo divario spesso esistente tra le teorie che i professionisti apprendono in formazione e pensano di adottare e il modo

in cui effettivamente lavorano o insegnano sul campo. Si è così avviato un ripensamento della relazione tra teoria e pratica, che sta legittimando anche modi di produzione della conoscenza soggettivi, intuitivi e interpretativi (Morley, 2004).

Per usare le parole di Jan Fook, la riflessività è

il processo che rende possibile la riflessione sui modi in cui i propri assunti e le proprie azioni influenzano una situazione e in cui cambiano le pratiche come risultato diretto di questo processo riflessivo. In questo modo di pensare, la riflessività si configura come un metodo di ricerca che consente al professionista di fare ricerca sulla propria pratica (o su quella di altri) al fine di cambiarla o migliorarla (Jan Fook, 1999, p.11).

2. Educatori come ricercatori

Educatori ed educatrici non sono meri esecutori di teorie apprese in formazione, ma sono dei veri costruttori di teorie locali (cfr. Munari, 1993) e di conoscenze pratiche insostituibili, che possono dare un contributo significativo anche alla ricerca (cfr. Formenti, 2010). Tale contributo ha valore sia per la ricerca accademica, perché propone riflessioni basate sulla pratica altrimenti non fruibili dalla comunità scientifica, sia per la ricerca professionale, perché consente un miglioramento della qualità dei servizi (cfr. Viganò, 1995).

La pratica professionale dell'educatore è certamente connessa alla capacità di fare ricerca (Premoli, 2015), che concretamente si declina nelle capacità di:

- tentare di comprendere con curiosità la storia e la visione del mondo dell'utente che accompagna, bambino o adulto che sia;
- individuare le migliori strategie per risolvere le problematiche e le difficoltà con cui questi si trova a convivere;
- valutare la situazione (*assessment*), facendo scelte e assumendosene il rischio "pedagogico";
- interrogarsi continuamente sulle proprie azioni, sulle modalità dei propri interventi e sulle conseguenze delle proprie decisioni;
- valutare e verificare i risultati di quanto ha fatto e sta facendo e degli esiti del proprio lavoro (*evaluation*);
- esplorare l'ecosistema e tessere connessioni e relazioni.

Il professionista dell'educazione è un soggetto in costante ricerca, poiché è questo l'unico modo di fare il proprio lavoro in modo professionale ed efficace. Si ritiene la riflessività uno dei principali strumenti di questa irrinunciabile epistemologia professionale.

Si tratta evidentemente di una propensione alla ricerca sostenuta da una sollecitudine per la vita (Nanni, 1990) e per tutte le «questioni vitali per l'anima» (Mortari, 2006).

Il 2 maggio 1943 Romano Guardini (1983, p.19) scriveva: «la verità del pensare sta nello svolgere un pensiero in tutta la sua profondità, altezza e larghezza, senza ritrarsi davanti a nessuna conseguenza. La verità dell'azione è diversa. Sta nel cercare il posto angusto della possibilità e nel moderare la propria forza nella giusta misura, ben sapendo che l'impostazione data viene portata avanti nella logica interna della vita stessa». Il pensiero e l'azione, la teoria e la prassi. Questa riflessione illumina i temi che stiamo esplorando. In particolare, mi pare assolutamente interessante quella ricerca del «posto angusto della possibilità», così vicino, di nuovo, alle «zone indeterminate della pratica». Si conferma che anche nell'azione la ricerca è fondamentale, soprattutto quando in gioco c'è la vita delle persone. Inoltre, la pratica dell'educatore è davvero un quotidiano – e a volte frustrante – confronto con una serie di ostacoli e di possibilità limitate, alla ricerca di varchi verso il futuro e opportunità inedite da offrire alle persone che accompagna in direzione di una umanizzazione piena (Freire, 2002).

Nelle diverse fattispecie di ricerca nella pratica che abbiamo attraversato acquisisce certo un ruolo cruciale non tanto l'illuminazione, il colpo di genio, quanto piuttosto il lento e continuo “ruminare” gli eventi, lasciandoli sedimentare; l'interrogare la realtà, gli incontri, le relazioni, “cercando fili di luce” che rischiarino l'esperienza (Mortari, 2006, p.132).

Emerge, allora, un'immagine di educatore che nella dialettica tra teoria e prassi diviene centro di sintesi perché nella realtà pensiero e azione sono una cosa sola: penso per agire; agisco pensando; penso a quanto ho agito; penso e agisco; agisco e penso.

A partire da questi presupposti acquisisce un'importanza notevole la valorizzazione della voce dei professionisti (Fook, 1993). È, quindi, necessario costruire cultura, competenze, contesti, condizioni, percorsi di formazione, ambienti di apprendimento che consentano di far emergere le voci e i percorsi plurali e situati di professionisti competenti che spesso non vengono ascoltati e che, invece, possono offrire contributi preziosi e determinanti nell'arricchire e rinnovare la cultura socio-educativa e pedagogica.

La promozione di contesti formativi centrati sull'esercizio della riflessività può rappresentare una pratica di ricerca che incide positivamente sullo sviluppo della professionalità e sulla qualità degli interventi socio-educativi e di cura; di qui possono emergere contributi preziosi non solo alla dimensione locale in cui sono stati prodotti, ma anche trasferibili ad altri contesti analoghi (Guba, Lincoln, 1985).

3. La formazione degli educatori

Quella «abilità artistica», di cui parla Schön (2006, p. 43), nella professione educativa è certamente connessa con la vita delle persone, le loro relazioni, la loro esperienza; e “l'esperienza è a partire da un essere, questo che è l'uomo, questo che sono, che vado essendo io in virtù di ciò che vedo e patisco e non di ciò che ragiono e penso” (Zambrano, 1992, p. 30). In questo senso una formazione sbilanciata sul versante tecnico-razionale-cognitivo rischia davvero di non preparare a gestire gli aspetti concreti della pratica, in cui le dimensioni del corpo, del sentire, delle emozioni sono preponderanti. Invece,

c'è la tendenza della nostra cultura a disconoscere il valore del sentire e a rivolgere l'attenzione solo alla parte razionale dell'anima [...]. Ma questa celebrazione del razionale fa cadere nell'errore di screditare l'evidenza della situazione emotiva, falsificandola come fenomeno irrazionale (Mortari, 2006, p. 18).

È, invece, necessario individuare un'opzione formativa che consenta di rendere giustizia alla natura “pratico-poietica” della pedagogia (Casotti, 1954). Non è più sufficiente nella formazione degli educatori confidare nelle attività di didattica integrativa di tipo esperienziale (il tirocinio, in particolare). Il problema vero è rappresentato dalla compartimentazione, dalla separazione, dalla scissione tra contributi teorici e attività esperienziali. Il tirocinio è

un *setting* progettato allo scopo di apprendere una pratica. In un contesto che si avvicina molto al mondo della pratica, gli studenti apprendono attraverso il fare, sebbene il loro fare abbia una piccola ricaduta sul lavoro del mondo reale. Essi apprendono per mezzo di progetti prestabiliti che simulano e semplificano la pratica; oppure prendono parte a progetti del mondo reale, ma sotto una stretta supervisione. Il tirocinio è un mondo virtuale, relativamente libero da pressioni, distrazioni e rischi rispetto al mondo reale, nonostante si

riferisca ad esso. Si colloca nello spazio intermedio tra il mondo della pratica, il “profano” mondo della vita ordinaria e il mondo specialistico del sapere accademico (Schön, 2006, p. 73).

Si tratta, quindi, di un’attività formativa complessa, che prevede la contemporaneità dell’esperienza di conoscenza diretta, sul campo, di un contesto educativo/formativo e l’affiancamento di un professionista competente (cfr. Traverso, Modugno, 2015). Risulta fondamentale dotare gli studenti di uno sguardo bifocale capace di immergersi nella concretezza della pratica e di sperimentare (parzialmente) la relazione educativa e contemporaneamente capace di porsi in ascolto e in osservazione, dall’interno e da vicino, dell’azione competente di un professionista alle prese con la complessità dell’intervento quotidiano.

Certamente l’introduzione del tirocinio agli albori del corso di laurea quadriennale in Scienze dell’Educazione ha innovato una secolare ed esausta visione preparatoria; il tirocinio è divenuto una componente curricolare organica e costitutiva dei piani di studio per la preparazione degli educatori (esercitando una “coraggiosa e preziosa funzione di avanscoperta esercitata dal Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione”); ha cercato di offrire un percorso formativo adeguato “rispetto alle reali esigenze di un sentiero di professionalizzazione iniziale meritevole di questo nome” (Scurati, 2006, pp. 8-9).

Scurati ha sottolineato che il tirocinio offre concretezza, preparazione e orientamento personale; standard formativi adeguati alle responsabilità professionali richieste; possibilità di interazione fra i mondi delle professioni sul campo e le istituzioni universitarie; opportunità di sintonizzare la teoria con la pratica; opportunità di comprendere la delicatezza e la complessità delle situazioni educative e formative reali; apprendere dalle e nelle situazioni.

Confermando la bontà del tirocinio nella formazione degli educatori, occorre compiere oggi un’ulteriore passo avanti (che potrà essere una nuova funzione di avanscoperta nel mondo accademico?).

Si tratta, a mio avviso, di promuovere innovazione intesa come continua ricerca di “adeguatezza”, di miglioramento continuo, attraverso le azioni che seguono:

- potenziare l’investimento in ricerche centrate sulla pratica, con lo scopo di creare una relazione riflessiva tra le pratiche professionali situate, esperite in differenti contesti, e le teorie delle scienze dell’educazione (Julkunen, 2011);
- creare connessioni e coerenza crescenti tra attività didattiche integrati-

- ve esperienziali, riflessive e laboratoriali, da una parte, e i corsi, dall'altra; si auspica che emergano proposte formative certamente non omologate, ma riconducibili ad una logica progettuale riconoscibile, dotata di elementi trasversali, ricorrenti, condivisi nelle attività che hanno denominazioni e finalità comuni;
- implementare un dialogo con professionisti e agenzie che operano nei territori, rafforzando il flusso comunicativo tra elaborazione del sapere e contesti pratici;
 - concentrare maggiormente gli sforzi della ricerca pedagogica sulle forme di apprendimento delle competenze professionali degli educatori.

In estrema sintesi, i futuri educatori ed educatrici vanno accompagnati a divenire soggetti della propria formazione (non semplicemente destinatari passivi), capaci di armonizzare pensiero e azione, valorizzando in modo circolare le teorie pedagogiche per rileggere la realtà e le riflessioni sulle proprie pratiche per formulare teorie locali.

Bibliografia

- Argyris C., Schön D. (1976). *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Casotti M. (1954). *Esiste la pedagogia?*. Brescia: La Scuola.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci: Roma.
- Fook J. (1993). *Radical casework: A theory of practice*. Sydney: Allen & Unwin.
- Fook J. (1999). Reflexivity as Method. *Health Sociology Review*, 9(1), pp. 11-20.
- Fook J. (2002). *Social Work: Critical Theory and Practice*. London: Sage.
- Fook J. (ed.) (1996). *The reflective researcher: social workers' theories of practice research*. Sydney: Allen & Unwin.
- Formenti L. (2010). L'importanza di scrivere l'esperienza educativa. In Cooperativa sociale La Grande Casa – Spazio Adolescenti Il Ponte, *Abitare la Patagonia. Storie di adolescenti a volo radente*, supplemento al numero 248/2010 di Animazione Sociale.
- Freire P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Glazer N. (1974). Schools of the Minor Professions. *Minerva*, 12(3), pp. 346-364.
- Guardini R. (1983). *Diario. Appunti e testi dal 1942 al 1964*, a cura di F. Messerschmid. Brescia: Morcelliana.
- Guba E., Lincoln Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. New Park (Ca): Sage.

- Julkunen I. (2011). Knowledge-production processes in practice research. *Social Work & Society*, 9(1), pp. 60-75.
- Morley C. (2004). Critical reflection in social work: a response to globalization?. *International Journal of Social Welfare*, 13, pp. 297-303.
- Mortari L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Munari A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Nanni C. (1990). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*. Roma: LAS.
- Polanyi M. (1979). *La conoscenza inespressa*. Roma: Armando.
- Premoli S. (2015). *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale fra teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Scurati C. (2006). Una linea da non interrompere. In A. Ceriani (a cura di), *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di Scienze della Formazione* (pp. 7-10). Milano: Franco Angeli.
- Striano M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Bari: Laterza.
- Traverso A., Modugno A. (2015). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. Milano: Franco Angeli.
- Viganò R. (1995). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zambrano M. (1992). *I beati*. Milano: Feltrinelli.

Op
P
P

Il valore sociale e formativo delle professioni educative

The social value of educational professionals

Umberto Margiotta

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi Ca' Foscari-Venezia

abstract

The bill proposal, which is about 150,000 educators and pedagogues in Italy, is a decisive opportunity for Pedagogy to demonstrate how educational professions are at the heart of transformations that affect individual and collective actions. The essay is based on the consideration that educational work is not reducible to social work, but it includes and evolves into specific and particular domains. Educational work, in fact, is also social work, but as a result of the fact that it generates forms of life. Therefore, it accompanies (but does not depend) on the evolution of human and social needs; because learning anticipates development; and therefore education and training are morphogenetic, recursive and reflective devices that accompany, direct and qualify innovation itself through the choices of anthropos. In this perspective, the formative nature of educational work qualifies as a means of giving and taking formation based on the energies and potentials that the bonds make available, thus generating not only products and results, but paths of development, freedom and invention. In this way, educational work becomes the engine of the realization of the anthropological potential related to the human structure and the generative nature of intersubjectivity that is expressed both in the working and social context.

Keywords: *educational work, capability, innovation*

La proposta di legge che, nel nostro Paese, interessa circa 150 mila educatori e pedagogisti costituisce un'occasione decisiva per la Pedagogia di dimostrare come le professioni educative siano oggi al centro delle trasformazioni che interessano l'agire individuale e collettivo. Il saggio prende le mosse dalla considerazione che il lavoro educativo non è riducibile al lavoro sociale, ma esso comprende ed evolve in specifico e particolare. *Il lavoro educativo, infatti è anche lavoro sociale, ma in conseguenza del fatto che esso genera forme di vita.* Perciò esso accompagna certo (ma non dipende da) l'evoluzione dei bisogni umani e sociali; perché l'apprendimento anticipa lo sviluppo; e dunque l'educazione e la formazione sono *i dispositivi morfogenetici, ricorsivi e riflessivi che accompagnano, direzionano e qualificano l'innovazione stessa attraverso le scelte dell'anthropos.* In questa prospettiva la formatività del lavoro educativo si qualifica come possibilità di dare e prendere forma-azione a partire dalle energie e dalle potenzialità che l'insieme dei legami mette a disposizione, generando così non solo prodotti e risultati, ma sentieri di sviluppo, libertà e invenzione. In questo modo il lavoro educativo diventa il motore della realizzabilità del potenziale antropologico correlato alla struttura dell'uomo e alla generatività dell'intersoggettività che si esprime tanto nel contesto lavorativo che sociale.

Parole chiave: lavoro educativo, capacitazione, innovazione

Il valore sociale e formativo delle professioni educative

1. Il lavoro educativo non è solo lavoro sociale

È una categoria professionale che interessa circa 150 mila lavoratori quella degli educatori e dei pedagogisti. Protagonisti di un'importante proposta di legge che riconoscerebbe loro (se approvata in questa legislatura) una dignità professionale spesso dimenticata, essi contribuirebbero certo a migliorare la qualità dei servizi educativi e formativi a favore di bambini, anziani, disabili, carcerati e molte altre categorie di persone. Per alcuni è una svolta storica, per altri una regolamentazione superflua del multiverso dei servizi alla persona e dell'assistenza.

Per noi costituisce un momento decisivo, sulla scena globale, il fatto che la Pedagogia possa dimostrare come le professioni educative e formative siano, oggi, *al centro delle trasformazioni che interessano l'agire individuale e collettivo nella società globale*. Le forme di vita sono sempre situate e si evolvono entro contesti domino-specifici; sono quindi dotate di intenzionalità, senso, significato, e sono razionalmente regolate ed intrise di rappresentazioni, teorie, visioni del mondo (spesso implicite) che ne orientano in qualche modo la direzione e lo sviluppo. Tutte le forme dell'agire umano sono, inoltre, sottoposte costantemente a processi decostruttivi e ricostruttivi, da cui scaturiscono nuovi e diversi dispositivi di conoscenza & esperienza che orientano l'agire futuro degli individui, dei gruppi e delle comunità.

Dunque il lavoro educativo è qualcosa di più dell'accompagnamento in situazione. Si caratterizza piuttosto come *il vettore di significazione dell'umano*, in quanto prospetta a quest'ultimo e lo accompagna nella scoperta degli orizzonti di libertà e di *agency* che ciascun individuo o comunità fa proprie come tratti distintivi di auto-alimentazione del cambiamento e dello sviluppo.

Tra le motivazioni che segnalano la necessità e l'urgenza di por mano ad una regolamentazione delle filiere di formazione superiore di siffatte professioni non vi è più solo il riconoscimento del fatto che i profili professionali dell'educatore, del pedagogista e del formatore sono da sempre

strettamente legati alle trasformazioni sociali, culturali, economiche e politiche del tempo e dei contesti in cui operano; o dal fatto che “i processi di modernizzazione della società italiana e la costruzione dello Stato sociale hanno modificato radicalmente gli assetti economici, modificando gli equilibri interni alle reti familiari e intervenendo sulla tenuta solidaristica del tessuto sociale” (dove la necessità di forme organizzate di assistenza declinata in prevalenza nei termini del controllo e della custodia)¹, “che andassero progressivamente a ridistribuire i compiti di cura (affidati sostanzialmente alle donne) e a slegarsi da una tradizione caritativa di matrice religiosa o a carattere benefico o filantropico compiuta per iniziativa privata”. Tutto questo è vero, ma appartiene al passato prossimo.

Insomma riconoscere che il lavoro educativo riassume i caratteri eminenti del “lavoro sociale”² è per noi ragione necessaria ma non sufficiente per incardinarvi un profilo distintivo di educatore, pedagogista o formatore. *Il lavoro educativo, infatti è anche lavoro sociale, ma in conseguenza del fatto che esso genera forme di vita* (Margiotta, 2015). Perciò esso accompagna certo (ma non dipende da) l’evoluzione dei bisogni umani e sociali; perché l’apprendimento anticipa lo sviluppo; e dunque l’educazione e la formazione sono *i dispositivi morfogenetici, ricorsivi e riflessivi che accompagnano, direzionano e qualificano l’innovazione stessa attraverso le scelte dell’anthropos*.

È stato già detto e viene sempre più sottolineato (Costa, 2011, 2016; Alessandrini, 2011, 2015) come l’irrompere di una crisi economica e finanziaria senza precedenti abbia rafforzato l’urgenza in tutti i Paesi europei di intervenire su un ridisegno complessivo del modello di welfare che non è più in grado di rispondere ai rischi sociali e alle esigenze di nuove forme di protezione nei confronti dei cittadini (cfr. Margiotta, 2012; Margiotta, 2011; Lodigiani, 2008; Castel, 2004; Castells, 2006; Costa, 2011, 2014, 2016; Alessandrini, 2011, 2014; Hemerijck, 2002; Naldini, 2006; Paci, 2005; Ranci, 2004; 2005). La revoca in dubbio del mito della piena oc-

1 L. Villa (2008). *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi. Tra promozione, controllo e protezione*. Milano: Franco Angeli.

2 Il lavoro sociale rivolge la sua azione verso le barriere, le disuguaglianze e le ingiustizie che esistono nella società utilizzando diverse abilità, tecniche ed attività per rispondere in modo pro-attivo ai problemi che si presentano nella vita quotidiana del singolo individuo o del gruppo. I diritti umani e la giustizia sociale sono la motivazione che giustifica la condotta del lavoro sociale. La professione è solidale con le persone svantaggiate e si sforza di alleviare la povertà e di emancipare i deboli e gli oppressi, al fine di promuovere l’inclusione sociale.

cupazione, e il diffondersi di percorsi di vita e di lavoro discontinui ed incerti, che lasciano sempre aperta la porta verso la disoccupazione, la sotto-occupazione e l'insicurezza; l'invecchiamento della popolazione; l'instabilità delle relazioni e l'indebolimento dell'istituzione familiare; la evidente palinogenesi dell'idea stessa del lavoro, unitamente alla crisi del modello della razionalità utilitarista-funzionalista, ebbene tutto questo obbliga a ripensare il profilo dell'educatore, del pedagogo e del formatore, ponendoli di fronte ad una sfida inedita.

In che modo la formazione e l'educazione possono spiegare, intervenire e perfino "anticipare" lo sviluppo e il cambiamento delle plurali forme di vita con le quali interagiscono, nella misura in cui queste ultime evolvono sempre più "come processi di espansione delle libertà reali cui la gente anela e che persegue" (Sen, 1999, p. 9)³? Nella prospettiva della Teoria dello sviluppo umano le libertà politiche, sociali e di mercato sono viste come parte integrante di uno sviluppo autenticamente umano; si delinea dunque un'interconnessione tra aspetti economici, politici e sociali per espandere le capacità⁴ (Sen, 2000) degli individui affinché essi siano in grado di vivere una vita degna e coerente con i valori umani. Questa visione poggia sul presupposto che il soggetto possa effettivamente individuare (scegliere) e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, convertendo le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta. Le azioni educative e le politiche formative a tutti i livelli e in ogni fase della vita assumono così una rilevanza determinante (Ruffino, 2006): ciascuno per la sua parte contribuisce a garantire l'acquisizione di capacità e competenze necessarie per leggere le trasformazioni in atto, comprendere il contesto in cui si vive, saperne cogliere le opportunità: siano opportunità di (re)inserimento so-

- 3 Per Sen la capacità di un individuo di fare/non fare qualcosa, o di essere/non essere qualcuno, equivale alla libertà del soggetto di agire e di determinare se stesso. La prospettiva delle capacità e la prospettiva della libertà coincidono. Sen utilizza la nozione di capacità parlando come della libertà sostanziale di un individuo. Per il fatto che nel concetto di capacità Sen ingloba tanto la capacità in senso stretto (*ability*), quanto la capacità come opportunità, la distinzione proposta da Isaiah Berlin fra "libertà positiva" e "libertà negativa" non può essere considerata come un'opposizione. La nozione di capacità riunisce in un unico concetto i due sensi, quello formale e quello sostanziale, di libertà, e l'approccio basato sulle capacità, allo stesso modo, sarà in grado di cogliere sfumature più ampie di assenza di libertà fra i cittadini e soprattutto di non dover privilegiare un aspetto della libertà, dovendone inevitabilmente trascurare l'altro.
- 4 Sen definisce come "capacità" (*capabilities*) l'insieme delle risorse (*sentire, intellegere, volere*) di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruizione e quindi di impiegarle operativamente (Margiotta, 2014).

ciale, di mobilità, di (ri)qualificazione, di risposta ai propri bisogni, di partecipazione attiva e responsabile. È in questo scenario che si svilupperà il lavoro educativo.

La matrice generativa del profilo professionale, pertanto, di educatori e pedagogisti, troverà i suoi tratti distintivi nella declinazione ricorsiva del sinolo “formazione & capacitazione”, come principio di riferimento cui ricorrerà, nel prossimo futuro, la stessa evoluzione del welfare, nella forma che assumerà inevitabilmente nei Paesi a sviluppo avanzato e competitivo; quello cioè che per noi sarà il *learnfare*⁵, come modello centrale che qualificherà la cittadinanza attiva del domani⁶ (Margiotta, 2011, 2014; Costa, 2011, 2014, 2016; Paci, 2006; 2004; Lodigiani, 2008).

Il lavoro educativo diventa, così, il vettore di significazione dell’umano, in quanto gli prospetta e lo accompagna nella scoperta degli orizzonti di libertà e di agency che ciascun individuo o comunità fa proprie come tratti distintivi di auto-alimentazione del cambiamento e dello sviluppo.

2. Il profilo delle professioni educative e formative declinato al futuro

Dobbiamo ripartire dalle parole illuminanti che Paolo Orefice diceva proprio a proposito delle professioni in esame.

- 5 Il modello del *learnfare* (Lodigiani, 2008) si fonda sul riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione, altamente istituzionalizzato in cui le risorse finanziarie per la formazione sono per la maggior parte erogate direttamente ai soggetti interessati. I congedi per la formazione sono diffusi, incoraggiati a livello politico (specie per i soggetti a bassa qualificazione), e sostenuti anche da parte dei datori di lavoro, i quali, nel dare appoggio pieno ad alcuni diritti di protezione del lavoratore sul mercato del lavoro, ricevono in cambio una maggior libertà di azione nella gestione delle risorse umane.
- 6 La condizione antropologica *statu nascenti* del nostro futuro prossimo è caratterizzata (come sottolineano, tra gli altri, sia Morin (2004) che Bauman (2005), dal fatto che appartenenza e identità appaiono mobili al punto da rendere ogni soggetto consapevole che l’appartenenza e l’identità non sono immutabili come in passato, né sono assicurate da garanzie organizzate e tutelate da un welfare universalistico, ma sono in larga misura negoziabili e revocabili. La cifra del farsi identitario di ciascuno di noi è oggi, di fatto, “legata alla sua capacità di prendere decisioni, di essere consapevole dei passi che si intraprendono, del modo in cui si agisce e della determinazione a tener fede a tutto ciò che si è fatto” (Bauman, 2005, p. 6). E se l’identità costituisce la cifra del nostro esistere, l’identità “ci si rivela unicamente come qualcosa che va inventato piuttosto che scoperto; come il traguardo di uno sforzo, un ‘obiettivo’, qualcosa che è ancora necessario costruire da zero o selezionare fra offerte alternative” (Bauman, 2005, p. 6).

I processi formativi propri della natura umana si sviluppano in tutti i luoghi e i tempi dell'esistenza e, in quanto tali, sono parte costitutiva della parabola della vita umana e si esprimono in tutti i settori o ambiti delle sue manifestazioni. Tali processi possono essere studiati sul piano fattuale o empirico: corrispondono agli educational processes; ma possono essere esplorati e finalizzati anche sul piano dei valori, a qualunque titolo e forma definiti, che viaggiano al loro interno e ne tracciano la direzione esistenziale di chi li fa suoi: corrispondono agli educative processes. Lo studio e l'azione dell'educazione come educational process e educative process rientrano nel lavoro di ricerca della scienza dell'educazione e in quello professionale che di esso si alimenta (e lo alimenta): in tale lavoro sono adottati modelli epistemologici, teorici e metodologici via via elaborati, messi alla prova, rivisti in un avvicinamento progressivo e migliorativo di quei processi. Si comprende allora in che senso essi avvengono nell'educazione informale presente in ogni espressione dell'esperienza umana. Il lavoro professionale dell'educazione e dei processi formativi umani, come sappiamo, ha due possibilità di azione: quella formale dell'insegnante con i vincoli dell'istruzione e della formazione professionale, che per avere il successo professionale atteso non può non partire dall'educazione informale di cui lo studente è portatore; quella non formale dell'educatore e del pedagogista che operano esclusivamente sul processo 'educazionale' informale in funzione di una intenzionalità pedagogica ed 'educativa' (Orefice, 2017, p. 19).

Nell'ampio mondo delle professioni intenzionate all'umano, l'educatore, il pedagogista e il formatore, con fatica e tenacia, sono riusciti a occupare un posto di rilievo, modificando decisamente i riferimenti teorici del proprio lavoro. Con il tempo essi hanno acquisito tutta una serie di conoscenze, competenze, strumenti, che li hanno portati ad utilizzare, in modo sempre più raffinato, abilità procedurali, inventive ed enattive capaci di mettere al centro della propria attenzione e del proprio agire l'ecosistema della persona-utente, delle organizzazioni e delle situazioni informali. In particolare il loro contributo specifico si è orientato sui processi di innovazione, di apprendimento, di reinserimento sociale, sulla prevenzione con una rilevante e costante attenzione allo sviluppo sistemico degli individui, dei nuclei familiari, degli ambienti relazionali e comunitari. Rispetto al passato, essi hanno ampliato il loro target di riferimento e si sono indirizzati verso bambini, disabili, adolescenti e adulti, così come persone in particolari situazioni di rischio o svantaggio: disabili psichici, consumatori e dipendenti da alcool e droghe, persone senza dimora, ragazzi non accompagnati. Oggi gli attori non sono più soltanto i giovani o i bambini ma

anche gli adulti con i loro bisogni di socializzazione, i diversi, le persone ridotte alla povertà, in generale le nuove povertà. Il contesto lavorativo di riferimento non è più la scuola, ma tutti i milieu, ovvero i contesti di vita dei soggetti, e non solo di quelli bisognosi di aiuto. I luoghi sono cambiati: la strada, le case, i centri di ritrovo culturale sono diventati spazi per orizzonti di libertà e di speranza di cui l'educazione e la formazione rappresentano la vettorialità emancipativa o di riscatto.

Il legame tra azione e contesto in chiave di multi-appartenenza mette il soggetto in comunicazione con diversi mondi possibili, che oggi sono presenti solo in potenza o in fase iniziale e che possono maturare ed evolvere, come anche regredire. La capacità di cogliere segnali deboli e di investigare le relazioni eco-sistemiche in cui sociale, professionale e personale si intrecciano dovrebbe, appunto, consentire alle professioni educative e formative di anticipare scenari futuri in quanto non indipendenti dalle scelte. Essi sollecitano le persone e gli ambienti a "dare loro senso", vale a dire, ad imparare ad interagire con le esperienze veicolate dalla connettività di strutture reticolari fluide attraverso modelli comportamentali e strategie di azione, in quanto non le rappresentano come espressione della episodicità situazionale, ma in quanto possono essere prodotti, appresi e metabolizzati nel vivo delle dinamiche comunicative di un ambiente sociale che sono rese disponibili dalla cultura delle generazioni (Varela, Maturana, 1992).

La formatività della loro azione professionale richiederà, allora, un approccio tale da qualificare il lavoro educativo entro progetti di vita implicanti relazioni, progetti e sistemi di azione capaci di coinvolgere i significati simbolici e culturali del cambiamento e dell'innovazione. E il senso capacitativo del lavoro educativo rimanderà, così, a quell'intelligenza collettiva delle umane pratiche di generazione del valore, che risultano eminentemente legate al coinvolgimento e alla partecipazione. In questa prospettiva la formatività del lavoro educativo si qualifica come possibilità di dare e prendere forma-azione a partire dalle energie e dalle potenzialità che l'insieme dei legami mette a disposizione, generando così non solo prodotti e risultati, ma sentieri di sviluppo, libertà e invenzione. In questo modo il lavoro educativo diventa il motore della realizzabilità del potenziale antropologico correlato alla struttura dell'uomo e alla generatività dell'intersoggettività che si esprime tanto nel contesto lavorativo che sociale.

3. Ripensare la progettazione delle filiere di formazione superiore del lavoro educativo

Ove si volesse riprogettare i corsi di laurea e di laurea magistrale secondo la prospettiva fin qui indicata, è necessario assumere piena consapevolezza del fatto che le etichette disciplinari fin qui utilizzate dai settori delle Scienze Pedagogiche costituiscono un ostacolo, e forse una deviazione. Occorrerebbe invece assicurare ai diversi Piani di studio una flessibilità ed una aderenza euristica all'innovazione e alle mutazioni della condizione antropologica odierna, nonché una visione epistemologica e comparativa così allargata da risultare per molti quasi impossibile ed impraticabile. Ma questo passo è necessario. Declinare i percorsi formativi, e i singoli corsi secondo "situazioni-problema", piuttosto che attraverso sommatorie di etichette disciplinari, può consentire una regia e un coordinamento alla didattica universitaria che oggi appare come *rara avis* nel panorama accademico nazionale. Così come i presidi universitari di siffatte filiere dovrebbero contestualmente impegnarsi nello sviluppo di azioni proprie della "terza missione" delle Università, dal momento che – come è stato saggiamente rilevato – "la professionalità educativa, in virtù della complessità e della continua evoluzione dei suoi contenuti, ha costitutivamente bisogno di *formazione permanente*. All'interno di questa cornice, la questione del riconoscimento dei titoli di laurea assume una nuova e differente consistenza, riletta come il primo passo (non sufficiente, a cui ne dovranno seguire altri) di un processo di acquisizione di saperi teorici, metodologici ed esperienziali che non può certo compiersi in modo esaustivo all'interno di un corso di studi triennale, di qualsivoglia classe di laurea si tratti. La padronanza di competenze educative deriva da un processo continuo di approfondimento e di integrazione di saperi parziali, si compie attraverso la sperimentazione del ruolo educativo e lo sviluppo di una riflessività in grado di produrre concettualizzazioni, non solo a livello individuale, ma nel confronto con i colleghi, nell'adozione di una logica di capitalizzazione (al contempo di ordine conservativo e innovativo) tesa alla costruzione progressiva di un sapere professionale condiviso e trasmesso"⁷.

Per contrastare la deriva "mercificatoria" della socialità entro cui l'uomo agisce e produce è necessario dar forma alle azioni che conducono all'affermazione di sé come quel processo riflessivo in grado di assicurare

7 F. Oggioni (2014), *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Roma: Carocci, p. 198.

la sua unità e continuità umana a partire dagli spazi sociali e culturali che decide di abitare. Formare al lavoro educativo significherà, pertanto, formare all'esercizio di una azione professionale da sviluppare nella e per la multi-appartenenza, in cui la capacità di *abitare le reti* rappresenta più di una scelta: è ormai la condizione necessaria e più efficace per ampliare le possibilità di azione dei singoli e delle comunità. La individuazione delle competenze di riferimento, allora, non sarà più solo vincolata alla ragione dell'azione performativa attesa, ma anche, e soprattutto in tempi di innovazione, a quella dell'interconnessione significativa, creativa e generativa che le professioni educative possono "concepibilmente" assicurare nel futuro. E la mobilità delle diverse forme di azione professionale comporterà per le professioni educative una nuova capacità di auto-costruzione di professionalità: non più legata alla capacità di accedere alla conoscenza accumulata, ma piuttosto alla padronanza esplicita del suo valore d'uso e dunque alla capacità manifesta di concorrere a produrne di nuove, rielaborando le proprie esperienze e generando nuovi significati e nuove forme di azione professionale.

Bibliografia

- Atti del Convegno di studi organizzato dal Gruppo Nazionale SIPED "Professioni educative e formative" dal titolo *Pedagogisti ed Educatori tra formazione e lavoro. Riflessioni, proposte e confronti a più voci* (15-16.12.2014), MeTis, <http://www.metis.progedit.com/gruppo-siped-professioni-educative-e-formative.html>
- Alberici A. (2004). Prospettive epistemologiche. Soggetto, apprendimento, competenze. In D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di Educazione degli Adulti*. Milano: Guerini Associati.
- Alessandrini G. (a cura di) (2012). *Comunità di pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci-Le Bussole.
- Alessandrini G. (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge-Oxford: Polity (Trad. it. di S. Minucci, *Modernità liquida*, Bari-Roma, Laterza, 2002).
- Bauman Z. (2005). *Intervista sull'identità* (a cura di Benedetto Vecchi). Bari-Roma: Laterza.
- Busilacchi G. (2011). Approccio delle capacità, teoria dell'azione e del welfare state. In M. Paci, E. Pugliese, *Welfare e promozione delle capacità*. Bologna: il Mulino.
- Ceruti M., Treu T. (a cura di) (2010). *Organizzare l'altruismo. Globalizzazione e welfare*. Bari-Roma: Laterza.

- Colasanto M., Lodigiani R. (2008). *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa M. (2014). Capacitare l'Innovazione sociale. In G. Alessandrini (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Donati I.P. (a cura di) (1999). *Lo stato sociale in Italia: bilanci e prospettive*. Milano: Mondadori.
- European Commission (2009). Flexicurity in time of crisis. <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lisa/108369.pdf>.
- European Commission (2010). Communication from the commission. EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) n. 2020 <<http://alturl.com/-/o3srs>>.
- Habermas J. (1991). *The Theory of Communicative Action*, vol. 1-2. Oxford, UK: Polity.
- Leonardi S. (2007). Lo scambio imperfetto tra flessibilità e sicurezza. CRS, 17.2.2007, <http://www.centroriformastato.it/crs/rubriche/flexeuropa/Leonardi>.
- Lodigiani R. (2008). *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*. Trento: Erickson.
- Margiotta U. (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al learnfare. *Metis*, 2 <<http://www.metis.progedit.com/home/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html>>.
- Margiotta U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione* (pp. 125-157). Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In G. Alessandrini (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Per ricostruire la Pedagogia*. Roma: Carocci.
- Maturana H., Varela F. (1992). *The tree of knowledge*. Boston: Shambhala Publications.
- Mezirow J. (2009). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2004). *Pour Entrer dans le siècle XXI*. Paris: PUF.
- Nussbaum M. (2001). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2010). *Measuring Innovation. A new perspective*. Paris: OECD.
- Oggoni F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.

- Orefice P., Alberici A. (a cura di) (2006). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Orefice P., Carullo A., Calaprince S. (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: Cedam.
- Orefice P., Corbi E.M. (2017). *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Educatore Ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: ETS.
- Paci M. (2004). Le ragioni per un nuovo assetto del Welfare in Europa. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 1.
- Paci M. (2006). Il welfare dei cittadini. *Polis*, 3, pp. 463-474.
- Pignalberi C. (2015). Libertà, capacitazione, e-community. Una possibile proposta di orientamento e di educazione alla socialità scolastico-professionale. *Rivista CQIA Formazione, Lavoro, Persona*, V, 13.
- Ruffino M. (2006). Crediti e competenze: dilemmi della messa in valore degli apprendimenti lungo il corso della vita. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 4.
- Sen A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: University Press.
- Sen A.K. (1970). The Impossibility of a Paretian Liberal. *Journal of Political Economy*, 78, pp. 152-157.
- Sen A.K., Williams B.A.O. (1982). *Utilitarismo e oltre*. Milano: Il Saggiatore.
- Tramma S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

o
P
i

Pierluigi Malavasi

Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza

Vita e Pensiero, Milano 2017, pp.150

In Italia la legge 107/2015 introduce in modo curricolare un'esperienza nel mondo del lavoro per tutti gli studenti degli ultimi tre anni della scuola secondaria di secondo grado. Tra consensi, controversie e polemiche, i *percorsi duali* presentano un carattere piuttosto inedito per la realtà italiana e richiedono culture e scelte progettuali e organizzative non scontate nella nostra tradizione. L'autore indaga il tema dell'alternanza scuola lavoro come una sfida educativa a cui le istituzioni scolastiche sono oggi sottoposte, chiamate a sostanzare sul campo i cambiamenti determinati dai dispositivi normativi.

Far fiorire le scuole per generare lavoro creativo, libero, partecipativo e solidale nel quale l'essere umano esprime e accresce la dignità della propria vita: questa è la pedagogia che percorre le pagine del libro. Il titolo "*Scuole, lavoro!*", per così dire, è un'ingiunzione: attraversato da una forte tensione progettuale, il volume di P. Malavasi è un appello a *partecipare, orientare e gestire il miglioramento effettivo delle istituzioni scolastiche e del mondo del lavoro*, a fronte di tanti giovani che si trovano in situazioni di disagio e di esclusione, che non lavorano e non studiano.

L'alternanza scuola lavoro costituisce di fatto un ambito di riforma

che chiama in causa dimensioni tecniche e funzionali per offrire risposte adeguate ai problemi emergenti, ma ancor più implica la competenza e la dedizione delle persone, la lealtà e la capacità delle istituzioni a farsene carico. Scuole e lavoro. Una certa autoreferenzialità – tanto dei saperi scolastici quanto delle pratiche professionali – può essere portata alla luce e interpretata in un clima dialogico e innovativo, in un *team* composto da rappresentanti del mondo docente e lavorativo dove culture professionali e scolastiche si incontrano, tra diffidenze, ambiguità, differenze. La sfida educativa dell'alternanza è quella della vita insieme, un tessuto il cui intreccio è l'apprendimento reciproco e la partecipazione, la passione formativa e imprenditoriale. Una cultura educativa aperta al mondo del lavoro sorge e cresce nel vivo dei rapporti familiari, nota l'autore, e deve essere sostenuta lungo tutta l'esperienza scolastica, in modo graduale e progressivo.

Pensare, progettare e gestire un'alleanza tra scuole e attività professionali, famiglie e università si chiama vita. E la parola *vita* segna l'ideale punto centrale del libro che nelle sue pagine chiama in causa – senza alcuna pretesa di esaustività – concetti e dinamiche ineludibili, in chiave pedagogica: pervasività dei

media e cittadinanza interculturale, economia civile e bene comune, valutazione dei risultati e integrazione delle differenze, disagio e riscatto sociale, buona scuola e diritto all'istruzione, equità e solidarietà. La vocazione al lavoro e il lavoro come vocazione fanno parte e *costituiscono* una dimensione della *formazione umana*. Vincere l'estraneità tra scuole, di ogni ordine e grado, e attività lavorative è un obiettivo tra-

sversale e *regolativo* che non si può disattendere per favorire l'orientamento e la maturazione dei giovani, lo sviluppo della responsabilità intergenerazionale e lo slancio verso un'occupazione libera, creativa, solidale, partecipativa.

Persone, dignità del lavoro, responsabilità educativa: questa è anzitutto la sfida dell'alternanza.

Cristina Birbes

Franco Cambi

Omofobia a scuola. Una classe fa ricerca

ETS, Pisa 2015, pp. 87

A definire questo come un volume di grande valore basterebbe già la copertina. Quello che di solito serve solo ad attirare l'attenzione del lettore contiene infatti almeno due elementi molto significativi.

Innanzitutto il titolo, concernente un tema che è stato per lungo tempo un tabù epistemologico nella società e nella pedagogia italiana: l'omofobia. Questo termine si riferisce, com'è noto, agli stereotipi e ai pregiudizi – relativi all'amore tra persone dello stesso sesso anatomico – che, spesso, conducono a violenze odiose in molte società, compresa la nostra. Nonostante il suo nome, questa forma di discriminazione non costituisce una vera e propria fobia dato che, mentre chi

soffre di claustrofobia – ad esempio – evita i luoghi chiusi, gli omofobi sembrano ricercare i destinatari del loro disprezzo per poterlo esprimere, attraverso la violenza verbale o fisica. Alcuni studiosi preferiscono pertanto usare il termine 'eterosessismo', che si riferisce alla strutturazione di una gerarchia sociale che inferiorizza le forme d'amore diverse da quella tra un uomo e una donna. Quest'ultimo termine, soprattutto, non patologizza (rendendolo individuale) un comportamento discriminatorio che ha invece una genesi sociale e culturale e che, quindi, interroga direttamente (anche) la pedagogia. Tuttavia, 'omofobia' è il termine ormai invalso e di 'omofobia a scuola' ormai si parla spesso, anche nei mass-media. Soprattutto

tutto a causa del bullismo omofobico che vittimizza giovani vite, nella delicata fase del loro sviluppo, portandole a volte al suicidio, come spesso hanno riportato i giornali e come anche questo piccolo, prezioso libro racconta.

Di combattere l'omofobia – accanto a misoginia, razzismo, integralismo fisico, etatismo etc. – c'è grande bisogno, dentro e fuori la scuola. Se infatti il bullismo ne costituisce l'espressione nel contesto scolastico, l'omofobia non è certo confinata nelle scuole ma è un fenomeno esteso e, inoltre, trasversale ai ceti sociali. Alcune trasmissioni televisive, le dichiarazioni di alcuni politici, le barzellette ascoltate sull'autobus esprimono e riproducono una diffusa omofobia sociale, presente ovviamente anche nella scuola. Dentro quest'ultima (che fa parte della società e, contemporaneamente, la riproduce) è però possibile agire per via educativa, al fine di rendere migliore e più inclusiva la società in generale, come questo libro suggerisce.

Oltre al titolo, il secondo elemento significativo è costituito... dall'autore: non un giovane dottorando sensibile all'urgenza sociale, ma Franco Cambi, uno dei maestri della Pedagogia italiana, punto di riferimento importante per la filosofia dell'educazione di matrice ermeneutica, caposcuola rispettato, autore di centinaia di pubblicazioni che, ormai in pensione, decide di porre alla nostra attenzione questo tema delicato e complesso con tutta l'autorevolezza della sua storia di

intellettuale e, contemporaneamente, con l'umiltà di chi dà consigli operativi a colleghi impegnati a scuola. Se esistevano già, in Italia, studi anche importanti sul tema dell'omosessualità e dell'omofobia, questo libro ha il valore implicito di un'autorevole legittimazione: è il riconoscimento del fatto che i temi connessi agli orientamenti sessuali hanno ormai pienamente conquistato l'attenzione di educatori e genitori e noi pedagogisti non possiamo più non tenerne conto.

Quella di Cambi non costituisce però una semplice petizione di principio ma un'utilissima guida operativa. I programmi educativi di contrasto all'omofobia nelle nostre scuole (molto pochi, invero) sono stati spesso realizzati da associazioni gay e lesbiche impegnate nella lotta al pregiudizio, oppure da singoli docenti benintenzionati, spinti dal bisogno di dare risposta a istanze che emergevano nelle classi in cui insegnavano. Questo libro afferma invece che tale intervento educativo (come quelli contro ogni forma di odio e di discriminazione) appartiene alla *mission* della scuola pubblica, proprio perché pubblica e quindi tesa al riconoscimento delle differenze e all'inclusione.

Gli interventi educativi finora realizzati contro l'omofobia nei nostri istituti sono stati condotti in modo molto spesso efficace, ottenendo anche (mi consta personalmente) risultati notevoli, ma è sostanzialmente mancato una progettualità e un accompagnamento di tipo pedagogico, nessuna forma di

valutazione è stata condotta né si sono condivise le buone prassi. Cambi interviene su questo variegato panorama di impegno volenteroso con una proposta formativa precisa, espressa nel sottotitolo: “una classe fa ricerca”. L'autore progetta un percorso di ricerca condotto direttamente da studenti e studentesse, stimolati e accompagnati da un'équipe di docenti capace di utilizzare *medium* diversi – dalle immagini ai video, dalla letteratura agli eventi della quotidianità – al fine non di sostituire un punto di vista al posto di un altro ma al fine di far ragionare, di rendere consapevoli, di superare insieme la pigrizia della mente e l'avarizia del cuore. Il libro propone infatti stimoli didattici facilmente utilizzabili e approfondimenti possibili di termini specifici, anche attraverso rimandi bibliografici. L'autore fornisce così ai docenti strumenti da utilizzare e contemporaneamente, e con levità, li forma su contenuti che molto probabilmente non conoscono, dato che di questi temi raramente si parla ai docenti, tanto nella formazione in ingresso quanto in quella *in itinere*. Utilissimi in questa direzione sono, ad esempio, i box sul rapporto Kinsey, sul legame

tra omosessualità e genetica, o l'elenco di artisti omosessuali da cui prendere spunto per introdurre il tema...

Tra le righe, emerge però anche l'impostazione generale implicita di questo lavoro, ispirato da una concezione della democrazia come partecipazione, della laicità come condizione di inclusività, dei diritti come fondamento della convivenza. Sono temi, questi ultimi, schiettamente pedagogici che si riprendono “il centro della scena” nella chiusa del libro che, più che come un'appendice, si presenta come l'insegnamento nobile di un Maestro che riafferma il compito pedagogico di occuparsi di orientamenti sessuali con il garbo che la delicatezza dei sentimenti umani esige e, al contempo, con il coraggio etico-politico di opporsi a qualunque forma di oscurantismo. Solo così si può combattere ogni forma di condizionamento rispetto “al ruolo pubblico e civile che spetta alla scuola” (p. 86) riaffermando il principio del riconoscimento e della cura educativa per tutti e per ciascuno*.

Giuseppe Burgio

Teresa Grange Sergi (a cura di)

Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido

ETS, Pisa 2013, pp. 207

LIl volume affronta la condizione dell'infanzia all'interno del paradigma della complessità e la contestualizza nelle recenti trasformazioni sociali proponendo piste di ricerca di ampio respiro. Gli autori dei vari saggi sviluppano un attento e preciso ripensamento critico e sistematico su alcuni temi specifici dell'epistemologia pedagogica e didattica dei servizi educativi per l'infanzia. Essi non solo individuano i più significativi fenomeni in atto, ma li sviscerano e li investigano, cercando risposte alle problematiche educative emergenti sul piano empirico, metodologico e teoretico. Il testo mette bene a fuoco due aspetti inediti che caratterizzano le attuali istituzioni educative per i più piccoli, la qualità e la specializzazione, e parallelamente propone una riflessione sui processi innovativi che oggi si stanno attuando nell'asilo nido, partendo da alcune interessanti esperienze realizzate in diverse regioni d'Italia.

Negli ultimi decenni, i profondi mutamenti economici, sociali e demografici che hanno caratterizzato il nostro Paese hanno portato a riconoscere la centralità del soggetto e della rete relazionale in cui vive e gli studi in campo pedagogico si sono orientati verso metodi euristici caratterizzati dall'unione tra teoria

e pratica educative, dando un supporto significativo alla progettualità e alla qualità degli asili nido. Tutto ciò ha inevitabilmente modificato l'idea di infanzia secondo la quale il bambino era visto come un soggetto fatto ad immagine e somiglianza dell'adulto e si è progressivamente affermata una cultura dell'infanzia in cui, al contrario, il piccolo è considerato un individuo con peculiarità, bisogni e competenze proprie. Questa nuova rappresentazione di soggetto attivo, capace e competente ha riconosciuto il bambino come cittadino nel pieno dei propri specifici diritti, come persona curiosa e socievole, attivamente coinvolta nella creazione delle esperienze e nella costruzione della sua identità e delle sue conoscenze. All'interno di una cornice di questo tipo l'asilo nido, come sottolineano gli autori del volume, nonostante sia stato concepito come un contesto assistenziale, è oggi considerato e pensato come un luogo di cura educativa, in cui l'apprendimento e la relazione appaiono i dispositivi formativi più importanti, due dimensioni profondamente interconnesse e integrate.

La storia dell'asilo nido ha messo a fuoco i cambiamenti e le innovazioni che hanno reso più diversificato e complesso il sistema dei contesti educativi per la fascia 0-3:

negli ultimi anni, infatti, sono nate nuove e flessibili strutture, come i centri per l'infanzia, i micronidi, i centri bambini e genitori, i nidi familiari e domiciliari, gli agrinido ecc., e si è attivato un forte ed esteso dinamismo di titolari e gestori, sia pubblici che privati. I servizi si contraddistinguono per la pluralità dei modelli e per la qualità del sistema organizzativo, hanno irrobustito un impianto pedagogico pienamente riconosciuto e valorizzato, riuscendo a coinvolgere anche la comunità, ossia le famiglie e il territorio, nell'ottica di un'educazione condivisa capace di avviare una cotrasformazione dei diversi soggetti che ne fanno parte. Lo sviluppo della socialità si è identificato come un tratto identitario dell'esperienza del nido volto a potenziare la dimensione dello stare insieme non solo tra bambini ma anche tra adulti. Questa categoria ha indubbiamente contribuito alla crescita delle istituzioni educative ed è alla base della nascita dei nuovi "tipi" di servizi per l'infanzia con l'intento da una parte di rispondere alle diverse esigenze dei piccoli utenti e ai mutati bisogni di cura delle famiglie e dall'altra di indirizzare il nido verso una maggiore apertura ad una domanda differenziata e costruire un vero e proprio sistema integrato. Gli autori mettono in evidenza il concetto di qualità che, nel tempo, è diventato sempre più centrale e cruciale: in effetti l'obiettivo primario è assicurare a tutti i bambini un servizio di alto livello a prescindere dalla sua tipologia e da chi lo gesti-

sce. La qualità, però, non consiste solo nel controllo del funzionamento del servizio, ma deve essere concepita anche e soprattutto come impegno da parte del personale educativo, che ha oggi conquistato un più ricco e articolato profilo professionale, verso la costruzione di un progetto pedagogico che presenti le offerte educative e relazionali, i paradigmi conoscitivi, i dispositivi metodologici, gli strumenti operativi e le modalità organizzative.

Il testo è costruito su due parti: la prima, *Scenari e paradigmi*, scava e ricomponde le radici pedagogiche e i contesti culturali in cui sono nati, sono mutati e si sono evoluti i servizi; la seconda, *Ricerche e interventi*, offre alcune testimonianze rappresentative riguardanti attività ed esperienze pilota che caratterizzano percorsi di specializzazione all'interno del nido, porgendo al lettore la chiave di accesso a vari ed insoliti processi di diversificazione e di multifunzionalità.

Aprire il volume il saggio di Andrea Bobbio, il quale concentra lo sguardo sulla necessità di perfezionare gli standard di qualità e i criteri di accreditamento e di professionalizzazione delle nuove istituzioni educative nate negli ultimi anni. Egli mette bene in risalto la pluralità degli approcci e delle metodologie che caratterizzano l'educazione del bambino nel mondo occidentale contemporaneo e sostiene che, per poter raggiungere un cambiamento positivo grazie all'innovazione che i servizi stanno vivendo, occorrono indicazioni pedagogico-di-

dattiche qualificate per valori e abilità, fondate su chiare e precise ontologie e criteri educativi: la socialità, la vitalità, la polidimensionalità e la mediazione.

Teresa Grange Sergi concentra la sua riflessione sul progetto pedagogico del nido, un documento di riconoscimento capace di approfondire e arricchire maggiormente la cultura dei servizi per l'infanzia che, sempre più, si propongono come contesti educativi in cui i padroni di casa sono l'apprendimento e la relazione e gli inquilini l'innovazione e la specializzazione. Novità, però, non significa qualità sicura, difatti, a volte, si traduce in situazioni autoreferenziali in cui le necessità dell'adulto prendono il sopravvento su quelle del bambino: è necessario, quindi, un continuo e attento processo di monitoraggio e di valutazione. La sfida attuale, pertanto, consiste nell'elaborazione di un progetto pedagogico appropriato e congruente con le continue mutazioni dei bisogni dei bambini e con i diversi tipi di approcci, di strumenti e di linguaggi che si determinano all'interno dei servizi, sia da un punto di vista etico che epistemologico. Come sottolinea la stessa curatrice del volume, «Il pericolo che i diritti e i bisogni del bambino scompaiano nel vortice di dispositivi metodologici che aderiscono ad effimere mode o a miti educativi, a semplificazioni concettuali, a formule accattivanti e stereotipate può essere contrastato da un'attenzione puntuale alla dimensione di progetto, orientata dai pa-

radigmi della complessità e della contestualità» (pag. 11).

Il contributo di Ezio Del Gottardo, che inaugura la sessione pratico-esperienziale del volume, presenta un progetto di sensibilizzazione linguistica realizzato in un nido di Aosta nell'anno educativo 2010-2011, dove è stata introdotta la lingua francese. Tale sperimentazione nasce dal particolare contesto socio-culturale bilingue italiano-francese della Valle d'Aosta, che prevede un'educazione bilingue a partire dalla scuola dell'infanzia. Il progetto, svolto seguendo i criteri dell'approccio *empowerment evaluation* di matrice costruttivista, ha richiesto agli educatori la partecipazione ad un percorso formativo rivolto alle pratiche valutative, che li ha resi consapevoli circa le questioni da sostenere e gli obiettivi da raggiungere. La sperimentazione è stata condotta nell'ottica di un miglioramento della qualità complessiva del servizio e non soltanto in relazione all'aspetto innovativo legato alla ricerca in oggetto.

Fabrizio Bertolino e Tiziana Morgandi descrivono i nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: gli agrinidi, gli agriasili e le agritate. Si tratta di un fenomeno recente ma in divenire che, da una parte, cerca di rispondere alle criticità dell'offerta pubblica e privata nelle zone marginali a bassa densità di popolazione, come le aree montane e rurali, e dall'altra dà voce al bisogno che hanno manifestato le imprese agricole di aprire le porte dell'imprenditoria all'occupazione

femminile, conciliando in questo modo il tempo per la famiglia e quello per il lavoro. I due studiosi riflettono sulle differenze, analogie e contaminazioni tra questi tipi di servizi e l'asilo nido tradizionale, mettendo in luce gli spazi allestiti, le attività proposte, i materiali utilizzati e la partecipazione delle famiglie.

Chiude il libro il saggio di Gianni Nuti che descrive e legge in chiave critico-costruttiva le esperienze artistico-espressive realizzate nei servizi educativi per l'infanzia. Egli rivolge un interesse particolare al teatro e alla danza e dunque alle attività grafico-pittoriche e sonoro-musicali e sottolinea la necessità sia di formare gli educatori che di progettare tali esperienze soprattutto da un punto di vista didattico. Un valore aggiunto per queste pratiche comunicative è offerto dall'artista che, oltre a mettere a disposizione le sue competenze e conoscenze, fa entrare all'interno del nido le specificità del territorio circostante.

Per concludere, il *fil rouge* che si dipana all'interno del testo è quindi rappresentato dall'analisi pedagogica ancorata ai processi innovativi che si stanno sviluppando nei servizi educativi per l'infanzia contemporanei, analisi con la quale sono

messi a fuoco da un lato i risultati conquistati e dall'altro gli obiettivi da raggiungere, senza tuttavia perdere mai di vista i bisogni educativo-formativi dei piccoli utenti. A fine lettura, volendo dare forma ai pensieri degli autori, le istituzioni per l'infanzia di oggi potrebbero essere paragonate ai *Mobiles* di Alexander Calder, sculture con basi solide che si innalzano con parti oscillanti e fluttuanti le quali necessitano continuamente di un riassetto e di un riequilibrio per poter stare in piedi. In questa prospettiva di lettura e di interpretazione critica, il volume si presenta come un utile strumento sia nel processo di formazione iniziale che in servizio degli educatori e dei coordinatori pedagogici, pertanto si rivolge ai giovani studenti che aspirano a svolgere questa professione e al personale educativo dei servizi, così come a tutti coloro che si occupano di infanzia. Le varie esperienze illustrate, inoltre, rappresentando alcuni esempi indicativi dei servizi rivolti ai bambini da 0 a 3 anni in Italia, attivano e stimolano dimensioni di scambio e confronto con altre realtà sia a livello nazionale che internazionale.

Enrica Freschi

Isabella Loiodice, Giuseppe Annacontini (a cura di)

Pedagogie meridiane. Educare tra emancipazione e immaginazione

Progedit, Bari, 2017, pp. 196

La formazione di un pensiero meridiano deve poter agire in tutte le direzioni, verso nord e verso sud, e coinvolgere tutti, in tutte le età della vita (p. 17).

Il senso del volume curato da Isabella Loiodice e Giuseppe Annacontini sta proprio in questo: nel rintracciare nel Sud italiano un “pensiero solare” – come suggestivamente lo definisce Franca Pinto Minerva nella sua Prefazione - che, muovendosi tra dissenso e impegno, tra resistenza e riscatto, tra novità e tradizione, sappia attraversare e oltrepassare i luoghi comuni dell’arretratezza e della depressione per fondare speranze e progetti futuri.

Tutto questo, a partire da linee di pensiero e di ricerca che individuano nel dispositivo pedagogico un’occasione capace di configurare – affermano i curatori – nuovi stili di pensiero e di azione, di integrazione e interlocuzione. Si tratta cioè di tentare di delineare i contorni di una pedagogia meridiana – di *più* pedagogie meridiane – che, impegnandosi a contrastare e scardinare un modello di sviluppo economico che tende a marginalizzare il sud e la sua intelligenza, si colloca nel contesto più ampio in cui la pedagogia generale articola il proprio *telos* emancipativo.

Il volume rappresenta un momento di incontro e di confronto a più voci (di uomini e di donne, di studiose e studiosi provenienti da diverse regioni dell’Italia meridionale) che *racconta* il Sud, verificando cosa è cambiato in positivo nelle forme di vita, cosa è rimasto stabile, cosa permane di negativamente irrisolto, esplorando e riscoprendo gli intrecci, variegati e complessi, e gli incroci tra saperi, professionalità, storie di vita che lo caratterizzano.

Un dibattito corale che ha inteso affrontare le tematiche più cruciali e centrali della questione meridionale lette, vissute e interpretate attraverso il sapere, le emozioni e le esperienze di studiose e studiosi del Sud legati da un comune impegno etico, sociale e culturale.

Pensieri, emozioni, esperienze si intrecciano e si incrociano nei dieci saggi di cui il volume si compone.

Il saggio di apertura di Isabella Loiodice tiene insieme in un quadro teorico organico e ben strutturato le *possibili* piste di ricerca tracciate nel volume per la costruzione di una pedagogia *meridiana*. E lo fa evidenziando come, ancora una volta, sia la formazione a farsi dispositivo di emancipazione verso nuovi stili di vita e di co-esistenza, verso rinnovati modi di pensare e di sentire: per costruire un “umanesi-

mo delle alterità” – dice l’autrice – che fa della “diversità meridiana” un valore, così liberandola da imposizioni e conformismo e superando le rappresentazioni di un Sud sempre più residuale. Un Sud che può – e deve! – riconoscersi e essere riconosciuto come modello di partecipazione sociale e culturale aperto e solidale.

L’autrice, rileggendo in chiave pedagogica il pensiero meridiano di Franco Cassano, individua le tracce di una “pedagogia sommersa”, caratterizzata da una specificità che la rende originale rispetto a una pedagogia schiacciata e omologata sui bisogni formativi delle aree metropolitane e industrializzate.

Più in particolare, assume i concetti di “libertà”, “agentività”, “capacitazione” (tutte categorie fondative del pensiero contemporaneo) come condizioni indispensabili per l’elaborazione di inedite e inesplorate possibilità di sviluppo, di convivialità, di solidarietà e moralità collettiva.

La riflessione sulle “possibili rotte” di una pedagogia meridiana prosegue nel saggio di Maria Tomarchio. L’autrice insiste con vigore sul nesso che intreccia indissolubilmente tra loro sapere pedagogico e impegno sociale, intravedendo nella costruzione di una pedagogia meridiana una possibilità di riscatto ed emancipazione delle popolazioni del Sud Italia (della Sicilia, in particolare) da quello che, a suo avviso, si configura come il “nemico” più violento e implacabile: la mafia, per la sua capacità di insinuarsi ne-

gli spazi interstiziali di una società “dove opera il vuoto di progettualità, di dialogo intergenerazionale, di memoria, [...] di partecipazione democratica e di diritti di cittadinanza” (p. 22)” per aprirsi varchi sempre più ampi.

Vuoti che possono essere però colmati – qui il progetto pedagogico dell’Autrice – coltivando pratiche di “memoria operante” capaci di disinnescare la sub-cultura mafiosa e di formare un modo *altro* di partecipazione alla vita pubblica e cittadinanza democratica.

Un’altra possibile via di riscatto politico e sociale per il Mezzogiorno è quella indicata da Salvatore Colazzo nel suo saggio. L’Autore riflette sul concetto di comunità soffermandosi sulle sue connotazioni specificamente “meridiane” – sui suoi modi di essere meridiani. L’idea di fondo è quella di scommettere pedagogicamente sul valore che la comunità può assumere al Sud per “far crescere cittadini capaci di prendere parte efficacemente alla dialettica democratica, assumendo decisioni importanti per la vita associata, contribuendo a pungolare la dimensione istituzionale [...], a produrre una energia emancipatoria che rivendica i valori dell’inclusione sociale e della solidarietà” (pp. 28-29). In sintesi, per l’affermazione di una cittadinanza matura, anche al Sud.

La scommessa – tutta pedagogica – per Giuseppe Burgio è invece quella di dare spazio, rivitalizzandole, alle aspirazioni dei giovani (meridionali) che è poi dare spazio alle aspirazioni collettive dell’intero

paese. Dopo avere tracciato i punti di debolezza, le difficoltà, i “vincoli eteronomi” con cui i giovani del Sud sono chiamati a confrontarsi, l’Autore esalta i punti di forza di questa complessa e contraddittoria età della vita, rintracciando nella formazione la capacità di trasformare la soggettività dei giovani, a partire “da una sua peculiare dimensione: l’orientamento al futuro”.

Sulla stessa linea si pone il saggio di Daniela Dato. Acuto e originale il ripensamento del lavoro in chiave “meridiana” prefigurato dall’Autrice. In un Meridione italiano che più di altre terre corre il rischio di derive economicistiche postcapitalistiche distruttive, si rende quanto mai necessario investire – e credere – nella formazione di una generazione di potenziali futuri lavoratori di alto profilo capaci di agire sulla propria terra tras-formandola, immaginando un cambiamento migliorativo dei suoi modelli di vita e sviluppo. La chiave di volta del futuro del Sud – dice l’Autrice – è proprio nell’educare le giovani generazioni a coltivare la speranza: una speranza progettuale e trasformativa, capacitante e generativa di inedite aperture, che si configura come strategica “competenza pedagogica” da promuovere al fine di *“immaginare un Sud [...] come terra di resilienza, di ricominciamenti, di solidarietà. Di molti giovani che restano, pure non dimenticando quelli che tristemente fuggono. Del lavoro che, se è vero che non c’è, tuttavia si riprogetta, si ricrea, si reinventa, rinasce dalle idee e dalle storie”* (p. 124)

Di grande interesse anche la scelta della Dato di indicare il *Co-working* come modello culturale ed economico privilegiato – come possibile “forma mentis” – da assumere per rilanciare, nel futuro, professionalità costantemente in movimento.

Significativa e profonda è la riflessione in chiave ecologica di Fabrizio Manuel Sirignano sul rapporto tra pedagogia della decrescita e pedagogia meridiana. L’Autore colloca al centro del suo discorso la possibilità per il Sud di costruire forme di vita e di sviluppo “altre”: non esclusivamente schiacciate su logiche di un mono-pensiero economicistico. Modelli di (de)crescita da fondare attraverso il recupero di quei principi di convivialità, impegno e resistenza propri delle “pedagogie sommerse del sud Italia”. Una sfida avvincente – quella lanciata dall’Autore – per pedagogisti e insegnanti affinché ripensino ruoli e funzioni al fine di *“strutturare una moderna polis che sappia essere in grado di porsi come luogo di formazione e di crescita civile per le future generazioni”* (p. 69).

Una visione profondamente ecologica – che pensa insieme uomini, piante, animali meridiani – connota marcatamente anche il contributo di Laura Marchetti sulla tutela dell’identità meridiana. L’Autrice va alla scoperta di ciò che, metaforicamente, si nasconde sotto lo “scialle nero delle donne anziane” con l’intento di cogliere e valorizzare la specificità dei valori e dei tratti identitari del Sud di Italia, pur senza trascurare la dimensione

del *globus* – talvolta devastante ma evidentemente interrelata culturalmente, politicamente, economicamente al *locus*. La sua idea di pedagogia meridiana è infatti costruita intorno all’ottica glocale, nella convinzione che una “*pedagogia che oggi voglia essere meridiana, adatta a cogliere [...] l’identità del Meridione italiano e del suo mare Mediterraneo, non può che essere internazionale, globale, universale*” (p. 112). Tra le istituzioni internazionali impegnate nella tutela delle differenti culture, l’Autrice riconosce all’UNESCO un ruolo cruciale per promuovere l’emancipazione del Sud italiano proprio a partire dalla salvaguardia delle sue specificità meridiane.

La linea di ricerca e di azione prefigurata da Giuseppe Annacontini (curatore del volume insieme a Isabella Loiodice) si fonda sulla disposizione all’ascolto che si fa “*dynamis pedagogica*” – forza e potere pedagogico – e che promette un “cambiamento migliorativo” in ogni forma di vita.

La possibilità di investire per la crescita e la trasformazione etico-sociale, politico-culturale del Sud si gioca, per l’autore, proprio nel “*mettersi in ascolto*” che è poi, verosimilmente, entrare-in-dialogo con la Terra: “*Una terra che prende forma, identità, carattere in relazione al senso che acquista per una determinata comunità di uomini e donne [...] e che, pertanto, per essere indagata, privilegia una lettura dall’interno che sappia toccare i tanti, lunghi, sottili e complessi ‘fili’ che uniscono*

uomo, altro uomo e ambiente di vita passato e futuro” (p. 72).

Si tratta di ripartire dalla qualità formativa della “Terra”, di assumere la città (e le sue periferie) come laboratorio di ricerca di sviluppo auto propulsivo. E di farlo con tenace “intenzione pedagogica”.

Ripartire dal Sud – dalle sue contraddizioni e ricchezze – per pensare autenticamente il Sud è anche la “rotta” di pensiero e azione percorsa da Pascal Perillo nel suo saggio. L’Autore, in particolare, scorge un *viaticum* meridiano – “mediterraneo” – per riguardare i luoghi del Sud di Italia, così rivelandone il valore, in una pratica educativa pensata e realizzata nella prospettiva di un impegno etico-razionale. In particolare, la scommessa – scrive Perillo – è quella di investire nella formazione dei formatori che, muovendosi tra ricerca e pratica professionale, potrebbe configurarsi come “*volano per riscrivere il destino del Mezzogiorno*” (p. 99).

Chiude il volume il saggio di Rosa Gallelli sulle scritture meridiane e su una didattica plurilinguistica. La tesi sostenuta con veemenza teorica e metodologica dell’Autrice è quella di investire in un progetto rinnovato di educazione linguistica che sappia contrastare sia la svalorizzazione cui vanno incontro lingue e linguaggi appartenenti a culture locali, come quelle meridiane, spesso considerate residuali e minoritarie, sia la conseguente privazione linguistica (che è poi anche culturale e identitaria) delle giovani generazioni meridionali.

La scommessa è quella di una “*scuola del Mezzogiorno che sappia ottimizzare il patrimonio multiculturale delle proprie comunità [...] spiegata attraverso la messa a punto di un sistema integrato di laboratori mono e plurilinguistici*” (p. 164). Una scuola dove sperimentare la produttività (e l’impegno) dello scambio di idee e di pensieri, della condivisione di emozioni e sentimenti: dunque, la creatività del sentire/pensare/agire insieme.

Di forte suggestione e ancor più spiccata intelligenza epistemologica è la prefazione *Pensiero del mare e pensiero del Sud* di Franca Pinto Minerva che fa da cornice all’intero volume. Interprete storica e vitalis-

sima della pedagogia meridiana, l’Autrice persegue da sempre la difficile utopia pedagogica di prefigurare “*modelli di sviluppo e ospitalità alternativi in grado di valorizzare le risorse creative sommerse e spesso frustrate nei territori meridionali [...] per combattere le pericolose derive verso formae mentis improntate alla dipendenza, al vittimismo, alla disillusione, all’indifferenza*” (pp. XXII-III).

Per fare questo, ribadisce l’Autrice, il Sud ha bisogno di investire in *più cultura, più scuola, più relazione, più dialogo*.

Manuela Ladogana

Cristina Birbes

Custodire lo sviluppo coltivare l’educazione.

Tra pedagogia dell’ambiente ed ecologia integrale

Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2016, pp.148

Educare ad abitare la Terra, casa comune dell’umanità, a prendersene cura e apprezzarne i beni assume nell’attualità una particolare rilevanza. Il volume intende considerare la crisi ecologico-ambientale, al centro delle preoccupazioni dell’opinione pubblica mondiale, come sfida educativa globale a cui il sapere pedagogico non può sottrarsi.

L’elaborazione, ponendosi in modo critico nei confronti dell’onnipotenza riconosciuta alla tecnica, muove dalle risorse *intangibili* della formazione per riscoprire il mondo naturale come interlocutore e *partner* nell’ambito della progettualità educativa. La transizione verso un’economia circolare, incentrata sul riuso e riciclo, stabilita nell’ambito del piano strategico *Europa 2020* per una *crecita intelligente*,

sostenibile e inclusiva, sollecita la riflessione pedagogica a promuovere una cultura sistemica dell'ambiente, quale totalità delle relazioni che abbiamo con il mondo.

Alla pedagogia spetta il compito di indagare criticamente la nozione di sviluppo, come parametro di vita irrinunciabile, e di ricercare nuovi criteri per orientare scelte solidali in ambito economico, tecnologico e socio-ambientale. La Terra è un riferimento importante per ricostruire un modello di sviluppo fatto di incontri, valori e dialogo, propri della cultura educativa. In tale prospettiva è rivendicato e sostenuto il contributo imprescindibile di un'educazione intenzionale e consapevole alla costruzione di società più eque e sostenibili. L'educazione come passione per il futuro è una delle leve fondamentali attraverso cui orientare all'azione, per rendere la persona responsabile, libera e creativa, dotata di senso civico, capace di progettarsi e progettare.

La ricerca condotta si riallaccia alla prospettiva di quell'*ecologia integrale* che è un apporto peculiare del magistero sociale di papa Francesco. Le sollecitazioni etiche richiamate dall'enciclica *Laudato si'*, riprese dalla comunità internazionale nella Conferenza Onu sul clima tenutasi a Parigi nel 2015, si au-

spica orientino le politiche di sviluppo in un'ottica di sostenibilità.

Il compito educativo di custodire con cura e amorevolezza la casa comune che ci ospita è l'essenza di un autentico sviluppo globale, di un futuro prospero e pienamente umano. La credibilità scientifica della pedagogia "passa" per l'ambiente, ovvero si configura dipendente dalla capacità del discorso pedagogico di elaborare prospettive euristiche originali riguardo alle questioni ambientali, di offrire contributi progettuali per la sostenibilità della vita, per "coltivare" l'*humanum*, nella consapevolezza che soltanto una revisione profonda delle politiche e degli stili di vita potrà scongiurare conseguenze catastrofiche originate dalla rapacità del paradigma tecnocratico e dal deterioramento della qualità della vita umana e della degradazione sociale.

Stime ed analisi convergono sulla possibilità che la distruzione di sistemi naturali sui quali gli esseri umani contano per vivere siano scenari realistici. Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione: obiettivi euristici e progettuali essenziali per la riflessione pedagogica verso la sostenibilità economica, ambientale e sociale.

Pierluigi Malavasi

Massimo Baldacci

Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo
Carocci, Roma 2015, pp. 158

A fronte dei crescenti rischi di mercificazione delle esperienze educative e dell'«indebolimento sociale e istituzionale della scuola d'infanzia» [p. 123], il libro di Baldacci appare salutare, per certi versi indispensabile. Si tratta di un testo *schierato, militante*, che, in specie nella parte finale, delinea traiettorie per il futuro valevoli quali antidoti a quelle istanze aziendalizzanti che tendono a trasformare la scuola dell'infanzia in un «incubatore di talenti da scoprire precocemente», facendone non uno «spazio di emancipazione» per il «pieno sviluppo» dei soggetti [p. 8], ma un sistema di fabbricazione di capitale umano nei cui confronti le famiglie si comportano come clienti. Il risultato è la rottura dell'*alleanza pedagogica* scuola-famiglia.

A queste derive si può rispondere, secondo Baldacci, mediante l'elaborazione di un modello educativo per l'infanzia capace di orientare prassi virtuose e che tragga ispirazione da esperienze passate, da aggiornare alla luce delle urgenze dell'oggi. Da qui un'appassionata e appassionante ricostruzione della «tradizione pedagogica dell'educazione infantile» [p. 10], che prende in esame le metodologie agazziane e montessoriane, evidenziandone i tratti salienti e le talvolta non felici successive cristallizzazioni, per passare a un'estesa trattazione del *Modello a nuovo indi-*

rizzo di Bruno Ciari. A tal proposito, Baldacci rimarca tanto l'ispirazione gramsciana e deweyana di Ciari, in virtù della quale questi avrebbe avuto accesso a «una comprensione critica e approfondita del movimento dell'educazione attiva» [p. 22], quanto l'influenza delle riflessioni di Maria Montessori e delle sorelle Agazzi. Senza scadere in un inconsistente eclettismo, Ciari vedrebbe queste due ultime proposte «come complementari anziché [...] incompatibili», avvertendo l'esigenza d'una loro sintesi organica [p. 27]. Certo, le sue preferenze vanno alla Montessori, cui è riconosciuto il merito di aver dato il giusto peso alla «dimensione intellettuale dell'educazione» infantile [p. 34], di aver insistito sull'imprescindibile necessità di oltrepassare l'estemporaneità e la casualità delle sue pratiche, di aver pensato l'ambiente scolastico come alternativo a quello familiare – elemento, questo, essenziale per un intellettuale *impegnato* come Ciari, interessato a «ridurre i divari cognitivi imputabili ai condizionamenti familiari» [p. 28]. Della Montessori, Ciari stigmatizza, al contempo, il ricorso esclusivo a *materiale strutturato* e critica «la chiusura della» sua «scuola [...] rispetto alla società» [p. 34]. Del metodo agazziano, invece, accoglie soprattutto, se non, invero, esclusivamente, l'utilizzo di oggetti reali (le celebri *cianfrusaglie*) – soluzione che

potrebbe controbilanciare il presunto *surplus* di artificiosità montessoriano –, ma non lo spontaneismo, gramscianamente equiparato a una rinuncia a elevare intellettualmente il *subalterno*.

Ciari, dunque, aderirebbe a un punto di vista antispontaneista, la qual cosa lo condurrebbe a prospettare l'esigenza di *linee programmatiche* per la scuola dell'infanzia, che verranno poi sistematizzate da Frabboni – anche attraverso gli strumenti del problematicismo di Bertin – e nello specifico tradotte nelle teorie del *curricolo* e della *programmazione*. Ma, si chiede Baldacci, non è tale antispontaneismo in contraddizione con l'impostazione montessoriana? Trattasi di un quesito politicamente discriminante, per rispondere al quale Baldacci analizza in modo meticoloso la teoria della pedagoga marchigiana; ed è politicamente dirimente poiché la risposta a esso può confermare o, di contro, negare la fungibilità piena del congegno montessoriano per l'edificazione di una pedagogia che declini la questione della scuola dell'infanzia come questione eminentemente sociale, concernente temi quali l'emancipazione o l'uguaglianza. Non si può scendere nel dettaglio della complessa ricostruzione che Baldacci fa della traiettoria montessoriana, peraltro problematizzando la critica ciariana all'*artificiosità del materiale strutturato* e segnalando gli «slittamenti metafisici» [p. 72] della studiosa di Chiaravalle, in particolar modo rintracciabili nel corso della *seconda fase* della sua ricerca (il

cui avvio è grosso modo databile alla seconda metà degli anni Trenta), allorquando tenterà di giustificare filosoficamente «il nucleo pratico del suo metodo» [p. 49]. Ci si limiterà a riepilogare le conclusioni di Baldacci: l'accoglimento, nel *Modello a nuovo indirizzo*, del metodo-Montessori non è in contraddizione con il complessivo impianto antispontaneista in ragione della sapiente conciliazione, in quel metodo, di spontaneità e direzione. Per il tramite della «limitazione del *tipo* di materiale» [p. 60], Montessori riuscirebbe a dirigere l'esperienza del fanciullo senza mortificarne la libertà: «la predisposizione dell'ambiente» condurrebbe, infatti, alla «riduzione del grado di libertà della scelta del bambino» [p. 85], permettendo di canalizzarne positivamente l'esperienza e, eventualmente, di colmare gli iniziali scarti tra i giovanissimi scolari. D'altronde, se è vero che per la Montessori lo sviluppo è «interno» al fanciullo – determinato dal «principio vitale interno» della natura [p. 60] –, ella ritiene, comunque, che le condizioni di questo sviluppo siano ambientali. Nella Montessori vi sarebbe, insomma, consapevolezza del peso dell'influenza socio-familiare, nonché del fatto che una strutturazione adeguata del contesto scolastico (o *educazione indiretta*) potrebbe attenuare eventuali *deficit* individuali. Si tratta di educare l'ambiente educatore, per dirla con il Marx della *III Tesi su Feuerbach*, che Baldacci considera un «presupposto implicito» [p. 128] del dispositivo pedagogico della

Montessori, la quale aderirebbe a una sorta di transitorio «*autoritarismo dinamico*» [p. 88] – chiaro il riferimento al *conformismo dinamico* gramsciano – funzionale a liberare i fanciulli dai condizionamenti che ne bloccano un completo e «adeguato sviluppo intellettuale» [p. 89]. Sarebbe, pertanto, plausibile identificare una coerente tradizione che dall'autrice de *La mente assorbente* giunge a Ciari e Frabboni e che potrebbe essere fecondamente integrata con le idee di Loris Malaguzzi.

Protagonista di un eccezionale lavoro nel campo dell'educazione infantile svolto nel territorio di Reggio Emilia, oppositore delle «visioni difettive dell'infanzia» e delle ipotesi di stampo determinista (ora centrate sulla presenza di un determinante corredo genetico, ora sull'impossibilità di liberare il bambino dai condizionamenti socio-ambientali) e, al contrario, pure in ragione di un approccio psico-pedagogico «socio-costruttivista» [p. 142], propenso a coltivare una «visione ottimistica sull'educabilità dell'infanzia» e a immaginare un fanciullo «ricco di potenzialità di sviluppo» [p. 137], Malaguzzi interessa a Baldacci anche perché promotore di un'«esperienza esemplare di *democrazia partecipativa* nei servizi dell'infanzia», tale, nello specifico, da coinvolgere famiglie e «attori sociali» territoriali alla stessa gestione scolastica [p. 140]. Dunque, tornare a riflettere su Malaguzzi significa ricominciare a ragionare in termini, se si vuole deweyani, di *scuola aperta* orientata alla formazione del cittadino di domani

e che in alcun modo può essere considerata un'azienda impegnata a erogare servizi a una clientela assai esigente e, tuttavia, sostanzialmente non partecipativa. Significa riportare al centro del discorso pedagogico il tema dell'educazione alla cittadinanza e alla democrazia, facendone questione importante tanto quanto lo è quella della formazione del produttore. Problematica, questa, già affrontata da Baldacci in precedenti studi (su tutti: *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: Franco Angeli 2014).

La *tradizione* tratteggiata da Baldacci (completata attraverso apporti fondamentali come quello di Malaguzzi) costituirebbe il proficuo punto di partenza per ripensare il problema della scuola dell'infanzia e costruire un nuovo *sentimento sociale* di essa, sì da invertire alcune tendenze attuali riconducibili all'egemonia neoliberista. Esse sono individuate nella «*privatizzazione* della questione dell'infanzia», consequenziale allo «smantellamento del *welfare state*» [p. 118], nella trasformazione del fanciullo in un consumatore «corteggiato [...] dal sistema commerciale» [p. 120], nel «*declino della partecipazione*» delle famiglie «*alla gestione sociale*» [p. 124] della scuola. Per concludere, il testo di Massimo Baldacci rappresenta un contributo importante per la ripresa d'una prospettiva pedagogica in grado di contrastare la «*mistificazione della scuola azienda*» [p. 145] e proporre credibili alternative a essa.

Pietro Maltese

Enrico Maria Corbi, Pascal Perillo (a cura di)
La formazione e il “carattere pratico della realtà”.
Scenari e contesti di una pedagogia in situazione
 Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2014, pp. 262

Il volume, raccolta di saggi curata da Enrico Maria Corbi e Pascal Perillo, affronta, sotto una pluralità di prospettive, alcune questioni aperte dall'uso del concetto di “pratica” in educazione e dagli scenari molteplici che questa messa in questione propone.

Mettere in questione il *carattere pratico della realtà* significa collocarsi in uno spazio di “questionamento” aperto. Non si tratta di prendere posizione – da professionisti dell'educazione o da accademici – rispetto ad un “realismo ritrovato” o ricostituito intorno a rigorosi cardini filosofici, vale a dire di porre il problema nei termini di una teoria della conoscenza, ambito nel quale la dicotomia realismo/costruttivismo è stata relegata da gran parte della letteratura pedagogica. Si tratta, invece, di intendere la pratica conoscitiva come una delle molteplici manifestazioni del rapporto di ricorsiva transazione tra soggetto e mondo. Considerata in questo senso originario, potremmo dire “ontologico”, la pratica non è l'opposto della teoria, o comunque il momento, secondario o derivato, della sua applicazione. È la realtà stessa, infatti, che ha natura transazionale e co-costruttiva, strettamente connessa con le forme plurali e disseminate di attività concreta in

cui i soggetti sono quotidianamente coinvolti.

Il volume, dunque, problematizza il concetto di pratica mettendo in risalto la relazione tra un approccio più orientato in senso pragmatico (focalizzato in misura preponderante sulle transazioni soggetto-contesto) e l'impianto costruttivista, che tende a fare emergere il ruolo costruttivo del soggetto che conosce: si tratta di una relazione tensionale, dialettica e dinamica, niente affatto dicotomica. Mette conto segnalare, infatti, che il lavoro rappresenta l'ultimo libro di una trilogia che segna le tappe delle ricerche condotte negli ultimi cinque anni dal gruppo di ricerca internazionale *Pedagogy between Constructivism and Realism*, coordinato da Enrico Maria Corbi presso il Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori (CARE), istituito presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli (cfr. E. Corbi, S. Oliverio (a cura di), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2013; E. Corbi, S. Oliverio (a cura di), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2013).

La domanda su cosa si debba intendere per “pratica” e come questo posizionarsi rispetto alla questione abbia ricadute pedagogiche, è la cifra di fondo che attraversa tutti i contributi. A questa cifra il lettore è immediatamente introdotto dalla Presentazione del volume, affidata a Patrizia de Mennato. Prendendo le mosse dalla constatazione del fatto che ogni domanda (atto di riflessione) “instaura, modifica, genera la realtà” – definendo così l’ambito delle possibilità e trasformando il mondo dell’esperienza (banco di prova delle idee) –, la pedagoga napoletana richiama l’attenzione sulla prospettiva moriniana secondo cui la circolarità del rapporto fra azioni e pensiero produce azioni tanto quanto le azioni prodotte danno luogo a nuove modalità cognitive. Di qui la necessità di una costante e progressiva rigorizzazione delle “mosse” derivanti da posizionamenti soggettivi che richiedono al pedagoga e al formatore di esercitare un profondo lavoro autoriflessivo, per misurarsi con la responsabilità del proprio sguardo proiettato sulla realtà.

Il riconoscimento del carattere pratico della realtà mette dunque in questione i fondamenti di ciò che chiamiamo “azione educativa” e, in senso più ampio, il rapporto complesso e multiprospettico che intercorre tra le pratiche educative e la loro osservazione-teorizzazione. In questo senso, la prima parte del testo si pone sullo sfondo dell’eredità pedagogica del pragmatismo, in vista di un possibile superamento

della logica dicotomica tra realismo e costruttivismo che talvolta rischia di creare barriere insormontabili nella riflessione sull’educazione. Aprono questa prima parte i saggi dei due curatori.

Il contributo di Enrico Maria Corbi esordisce con una puntuale problematizzazione delle tesi sviluppate a partire da *Logica, teoria dell’indagine* di Dewey: le due tesi prese in esame – la prima riconducibile al costruttivismo radicale di von Glasersfeld, la seconda riconducibile al neopragmatismo etnocentrico di Rorty – sembrano aver dato del pragmatismo deweyano un’interpretazione sostanzialmente antirealistica. Ipotesi di fondo della riflessione deweyana è infatti quella secondo cui le idee sono strumenti, servono ad operare qualcosa di pratico sulla realtà e, dunque, il fine dell’indagine non è ottenere la verità, ma risolvere una situazione problematica.

Il saggio, mettendo a fuoco l’intreccio tra l’aspetto epistemologico e quello etico individua, nell’impostazione deweyana, il principio che l’epistemologia è eticamente connotata dalla matrice assiologica della democrazia.

Dal Dewey di *Conoscenza e transazione* (scritto con Bentley) muove, invece, il contributo di Pascal Perillo. L’approccio educativo transazionale pare fornire una possibile chiave di volta per indagare la complessa dicotomia teoria-prassi in pedagogia, funzionale non certo a risolvere la questione ma, quanto meno, a collocarsi in una postura

dialogica fra le diverse posizioni epistemiche che ruotano intorno a questo tema. Partendo da una lettura problematicista della formazione come processo transazionale, alimentata opportunamente dalla deweyana “teoria dell’esperienza”, il saggio sonda le dinamiche che caratterizzano il processo (e l’agire) educativo e rintraccia nella transazione la categoria che consente di prefigurare uno spazio di riflessione nel quale la pedagogia, in quanto “sapere poietico e prognostico”, si configura come “una pratica per la teoria non meno che come una teoria per la pratica”.

Sviluppando una concezione del realismo come approccio alla concretezza, il contributo di Vincenzo Sarracino intende oltrepassare, operando una chiarificazione lessicale, alcuni equivoci che sorgono intorno alla dicotomia tra realismo e costruttivismo, ma anche rispetto ad alcuni argomenti neopragmatisti. “Realtà”, “democrazia” e “partecipazione” sono infatti concetti intorno ai quali si prendono posizioni che hanno rilevanti ricadute sulla pratica educativa e che vanno chiariti per evitare ambiguità. L’Autore si schiera a favore di un modello deweyano di democrazia come comunità educante. La democrazia è infatti non solo uno “spazio realistico”, ma anche indeterminato, dinamico, in divenire.

Sulla scia dell’utilizzo del legame tra democrazia ed educazione come chiave di lettura del superamento dell’antitesi tra idealismo e realismo si muove il contributo di

Giuseppe Spadafora. L’Autore propone una lettura critica di *Democracy and Education*, opera che, a suo parere, corrisponde ad un punto di svolta della ricerca filosofica deweyana. Lo studioso ricolloca la filosofia di Dewey nell’alveo della sua stessa definizione, come una “teoria generale dell’educazione”, facendo del nesso filosofia-educazione-democrazia il nodo centrale di quello che il filosofo americano chiamò “metodo dell’intelligenza”.

Da un pensatore statunitense successivo, Richard Rorty, prende invece le mosse il saggio di Ramon del Castillo. L’Autore si focalizza sulla distinzione, nel pensiero pedagogico di Rorty, tra educazione come socializzazione, di appannaggio dell’istruzione primaria e secondaria, ed educazione come individualizzazione, che sarebbe di pertinenza della formazione universitaria. La concezione di Rorty è quella di una filosofia “post-metafisica”, scevra da ogni tentazione di ulteriorità universale, che è impegnata intorno al tema della *formazione* degli uomini attraverso il dialogo e più in particolare mediante l’attivazione (mantenimento) di una democrazia dialettica, lasciandosi definitivamente alle spalle ogni compito gnosologico. L’analisi di del Castillo mette in luce l’idea del filosofo analitico statunitense secondo la quale l’educazione è coltivazione di assetti interiori che permettano di ridurre la “crudeltà”, condizione, quest’ultima, di ogni autentica democrazia. Al termine del saggio, lo studioso spagnolo sottolinea il ruo-

lo della lettura dei romanzi nella teorizzazione dell'ultimo Rorty, e problematizza, a questo proposito, alcune delle sue indicazioni di lettura, evidenziando alcune criticità inerenti il dispositivo rortyano.

Stefano Oliverio si pone in confronto dialettico con il contributo di del Castillo, evidenziando la distanza tra la nozione di esperienza di Rorty e quella di Dewey. Si tratta di oltrepassare, rispetto al filone pragmatista americano, quello che Martin Jay ha definito il "culto dell'esperienza", e ri-posizionare Dewey – e l'uso che se ne può fare oggi – nel suo sforzo di superare la dicotomia realismo/idealismo.

Il riconoscimento del carattere pratico della realtà rappresenta senza dubbio il grimaldello che tutti gli Autori degli scritti della prima parte del volume adottano per scardinare le certezze e indagare lo "spazio del limite" che caratterizza le pratiche educative professionali, sia dal punto di vista della ricerca sia dal punto di vista della formazione: le due "pratiche" pedagogiche non paiono essere scindibili secondo l'impostazione adottata in questo libro. Ed è proprio sulle pratiche educative che si articola la riflessione affidata alla seconda parte della raccolta.

Il contributo di Luigi Pati evidenzia una concezione dell'educazione come azione di mediazione intenzionale tra soggetto e mondo dell'esperienza. Tale mediazione, o "armonia dei contrari", opera una conciliazione possibile tra nuovi realisti e post-modernisti. Infatti,

secondo l'Autore è possibile non cadere nel rischio di uno squilibrio metodologico ed epistemologico tipico di una visione unilaterale se il "limite conoscitivo" e il "rischio interpretativo" vengono considerati come concetti chiave per la ricerca della verità. Per queste ragioni, il saggio invita a rileggere la coppia di termini "oggettività/soggettività" in educazione mediante la problematizzazione del rapporto tra "staticità" e "cambiamento".

Muovendo dal costruzionismo sociale e sviluppando una efficace ricostruzione di quello che viene definito il filone della conoscenza pratica, Loretta Fabbri problematizza i limiti, teorici ed epistemologici, di quelle concezioni che si presentano alla pratica professionale degli educatori come costrutti predefiniti e universalmente validi. La scelta di collocare la pratica educativa nei contesti di vita quotidiana risponde, secondo l'Autrice, non alla volontà di scegliere alcune teorie rispetto ad altre, ma alla necessità di evidenziare la natura pragmatica delle ricerche che vogliono avere una effettiva rilevanza professionale per la pratica educativa.

Il contributo di Bruno Rossi contribuisce in maniera significativa a legittimare il riconoscimento del "potere formativo della pratica". Alla luce dei suoi studi sulla pedagogia nei contesti organizzativi, l'Autore mette in questione la possibilità di una conoscenza che, supponendosi definitiva, possa precedere l'agire. Ribadendo il significato autenticamente educativo

dell'esperienza lavorativa, intesa come processo di trasformazione, il saggio amplia il ventaglio di analisi sulle pratiche educative professionali e focalizza l'attenzione sui contesti lavorativi, concepiti e strutturati come *learning organizations*, luoghi in cui si sostanzia l'apprendimento dall'esperienza.

Altra pratica educativa professionale sulla quale si concentra la riflessione è quella proposta da Domenico Simeone. Il suo saggio, infatti, è centrato sulla pratica della supervisione, della quale vengono efficacemente presentati e discussi i variegati risvolti pedagogici. Lo studioso presenta la pratica educativa professionale come luogo privilegiato in cui prende forma il rapporto dialogico, orientato razionalmente in senso esplorativo e creativo, tra capacità interpretativa del soggetto e realtà. In continuità con questo approccio, la pratica della supervisione viene proposta come dispositivo riflessivo per la formazione dei formatori.

Sulla linea tensionale tra materialità pratica e significati teorici ed epistemologici della progettazione educativa muove il contributo di Claudio Melacarne e Valentina Mucciarelli. Se, come sostengono gli Autori, la progettazione è un'attività nella quale "il progettista non può esimersi dal confronto con i saperi e i modelli scientifici di riferimento", tale pratica non può che essere vissuta nei termini di una "conversazione" con l'esperienza. Sulla base di questa considerazione, il saggio passa in rassegna le

prospettive di senso che, rispetto a questo tema, offrono tanto il costruttivismo e il costruzionismo quanto il realismo.

Anche Monica Amadini affronta il tema della progettazione, ma lo fa centrando il suo intervento sul governo del territorio e sull'oltrepassamento critico di rappresentazioni definitive che tendono a modellare aprioristicamente gli ambienti urbani e gli spazi di vita comune. L'Autrice propone il punto di vista della progettazione partecipata, con la possibilità, eminentemente pedagogica, da essa offerta, di mettere a sistema una pluralità di prospettive provenienti da diversi attori sociali a favore di un governo della città che si radichi intorno a un tessuto condiviso di interpretazioni e relazioni dinamiche che poggino fondamentalmente sul mondo della pratica.

A chiudere il volume è il secondo contributo di Pascal Perillo. Riprendendo l'ancoraggio all'approccio delineato nel suo saggio di apertura, l'Autore qui ne sviluppa il risvolto sul piano della pratica educativa agita dall'educatore, inteso come professionista che "pensa l'educazione" ponendosi nella posizione di un agente di trasformazione. È questo il sostrato che alimenta la "ricerca-azione di tipo transazionale" che, secondo il ricercatore napoletano, rappresenta uno dei modelli privilegiati attraverso cui pensare e realizzare la pratica educativa. Si delinea, così, uno spazio di indagine nel quale la dicotomia soggetto/oggetto e la relativa oppo-

sizione costruttivismo/realismo non hanno ragione di esistere.

Il lettore che sceglierà di ripercorrere gli “scenari” e i “contesti” di quella che i curatori di questo volume hanno definito *pedagogia in situazione*, troverà nelle pagine di questa raccolta una pluralità di voci che interpretano il complesso e variegato campo nel quale si svolge l'azione educativa ed offrono una prospettiva di riflessione che, rinunciando alla logica dividente e dicotomica, individua piani di lettura relazionali e dialettici.

In conclusione il lavoro, collocandosi in maniera originale nel panorama dell'attuale dibattito pedagogico propone ai lettori un percorso di riflessione sottolineando sentieri di ricerca che, supportati da tracce antiche, lasciano tuttavia intravedere plastiche direzioni verso le dinamiche formative sempre più veloci del nostro vivere il cambiamento.

Margherita Musello

Daniele Bruzzone

L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa

Franco Angeli, Milano 2016, pp. 132

L'esperienza dei sensi rappresenta un essenziale esistenziale su cui ogni vissuto, ogni pensiero ed emozione si innestano. Attraverso le modulazioni con cui i sensi mettono in contatto ogni essere con la realtà circostante e per mezzo di quella con se stesso, si esprime e si caratterizza l'unicità di ognuno. L'incontro con l'altro, poi, che sta alla base della vita sociale e di quanto concorre a darle una forma realizzativa, in primis il lavoro educativo, ha sempre origine da percezioni radicate nel corpo. Tuttavia in relazione ai sensi manca un sapere rigoroso e perspicuo. Nonostante infatti la percezione

sensoriale costituisca una primarietà ontologica, che affiora continuamente anche nel linguaggio comune (frequentemente si dice di sé attraverso le sensazioni che si provano), la sensibilità è stata da sempre scarsamente considerata nella storia del pensiero occidentale. Accade, così, che le esperienze umane fondamentali, quelle che disegnano il tessuto del quotidiano, siano le più ovvie, e proprio per questo siamo lontani dall'aver sviluppato una teoria interpretativa capace di enunciare il significato originario, di coglierne le possibili declinazioni in prospettiva pedagogica. Il volume di Daniele Bruzzone contrasta

questo vuoto di pensiero proponendo una riflessione fenomenologica dell'esperienza sensibile in grado di "ridare corpo alla relazione educativa". Dispiegando il ragionamento con finezza teoretica, il testo mostra un radicamento dell'educazione nella competenza sensibile, da non confondere con un immediato "sentire". Infatti affinché la percezione possa accendere quella "saggezza della relazione che è iscritta anzitutto nel corpo", occorre coltivare un'intenzionalità e una profondità d'animo che non si improvvisano e che si ottengono attraverso un corpo a corpo con l'esperienza: recettivo, empatico, riflessivo, come propone l'autore. I racconti di Mariella Mentasti, che scandiscono gli approfondimenti sui sensi, contestualizzano e concretizzano le intuizioni teoriche, rimarcando l'importanza di connettere continuamente percezioni e pensieri all'esperienza viva, in una circolarità virtuosa e feconda. L'analisi, finalizzata ad accreditare e potenziare l'esercizio dei canali recettivi e comunicativi che sosten-

gono l'incontro con l'altro, poggia su evidenti fondamenti assiologici, sviluppando quella che potremmo definire un'etica dell'attenzione nei termini in cui ne parla Maria Zambrano (*Per l'amore e per la libertà*), cioè una "ricettività portata all'estremo". Scrive a questo proposito la filosofa spagnola: "L'esercizio dell'attenzione è la base di ogni attività, è in certo modo la stessa vita che si manifesta. Non prestare attenzione equivale a non vivere. Si tratta però di un esercizio complesso, di un'educazione intera, dell'educazione di tutto l'organismo e dell'essere umano e non soltanto della mente né dei suoi sensi". Ed è proprio a questa totalità percettiva che guarda il volume di Daniele Bruzzone, una comprensione dell'intero frutto di una conquista paziente e inesauribile che deve portare l'educatore a porsi dinanzi alla realtà con dedizione e capacità di presenza, rispettandone la fisionomia e cercando di coglierne l'essenza.

Elisabetta Musi

Mario Gecchele, Simonetta Polenghi, Paola Dal Toso (a cura di)

Il Novecento: il secolo del bambino?

Junior - Spaggiari, Parma 2017, pp. 464

Il titolo del volume, pubblicato all'interno della collana "Storia dell'educazione in Europa" proposta dalle Edizioni Junior - Gruppo Spaggiari, sembra provocatoriamente fare il verso e, nel contempo, mettere in discussione la definizione del Novecento come "secolo dei fanciulli", ripresa dal titolo di un noto volume della scrittrice svedese Ellen Key uscito nel 1906. Una formula, quest'ultima, diventata per certi versi "inflazionata", perciò bisognosa di essere riscoperta nella pluralità di significati e nella complessità degli eventi che hanno fatto del Novecento il secolo del trionfo del puerocentrismo, ma anche quello che ha visto più bambini vittime di guerra, il secolo che ha combattuto l'istituzionalizzazione dell'infanzia abbandonata e fragile, ma che ha fatto della stessa infanzia un oggetto di nuovi dispositivi commerciali, pubblicitari e mass-mediali, prodotti da una società "liquida" disattenta nel riconoscere le peculiarità educative della prima età dell'uomo.

Il richiamo alla denuncia che nel 1982 il sociologo statunitense Neil Postman ha fatto della "scomparsa dell'infanzia" e il dubbio – che più che una scomparsa si sia trattato di un suo "travestimento" in abiti meno appariscenti – dovrebbero sollecitare i lettori del volume (studenti, docenti, ricercatori, pedagogisti) ad

intraprendere una riflessione ponderata, pacata e critica su quelle che sono state "le conquiste" e le "non conquiste" del cosiddetto "secolo dei fanciulli", per affrontare con maggiore ocularità pedagogica e prudenza (intesa nel senso della *phronesis* aristotelica) le sfide poste dal XXI secolo appena iniziato.

La scelta di occuparsi esclusivamente di infanzia, spiegano i tre curatori nell'*Introduzione*, nasce dalla constatazione del bisogno sempre più sentito di effettuare un primo bilancio – propositivo, non meramente ricognitivo - di "ciò che è vivo e ciò che è morto" sul tema, lasciando ad ulteriori e necessari approfondimenti gli ambiti dell'adolescenza e quelli della gioventù, portatori di loro specifiche problematiche. Da qui l'articolazione del volume in 23 saggi distribuiti in quattro parti/sezioni, intitolate rispettivamente "Gli storici e i bambini" (con contributi di Egle Becchi e Simonetta Polenghi), "Una società, un bambino" (con interventi di Hugh Cunningham, Michel Ostenc, Carla Ghizzoni, Heidi Rosenbaum, Guadalupe Trigueros Gordillo e Juan Luis Rubio Mayoral, Dorena Caroli, Gabriella Baska e Judit Heged s, Oana Pavel, Mario Gecchele), "Bambini e mass media" (con saggi di Ilaria Mattioni, Sabrina Fava, Alberto Agosti ed Alessandra Caren-

zio) e “Luci e ombre” (con contributi di Paola Dal Toso, Natale Filippi, Paolo Alfieri, Anna Debè, Maurizio Millo, Andrea Bobbio e Lorena Milani).

È interessante notare come fra le pagine delle diverse sezioni emerga un’“eredità” del Novecento a più voci, che passa attraverso l’illustrazione delle principali questioni *in auge* sul piano della storiografia dell’infanzia, la ricostruzione dei sistemi “rieducativi” messi in atto nella stagione dei totalitarismi da Italia, Germania, Spagna, Russia, lo sviluppo di un mercato per l’infanzia con prodotti culturali e di consumo pensati *ad hoc* (giocattoli, riviste e libri, fumetti, programmi TV e videogiochi), la rappresentazione cinematografica dell’infanzia, le nuove forme di supporto, cura ed educazione per bambini abbandonati o con famiglie disgregate dopo la chiusura degli istituti, per giungere all’esperienza di quei ragazzi che hanno sperimentato forme precoci di devianza e di vita malavitosa. Si tratta, dunque, di una presentazione delle principali acquisizioni e dei maggiori nodi “irrisolti” del Novecento come «secolo breve» (secondo l’accezione di Hobbsbawn), o «secolo polimorfo» (secondo un’espressione di Cambi), da analizzare con quello «sguardo pedagogico» in grado di tessere la rete di una progettualità educativa pronta a colmare il divario attualmente esistente fra le «varie e sempre più articolate dichiarazioni a difesa dei diritti dell’infanzia» ed «un impegno organico e coerente per

attuarli, prestando attenzione ai bisogni del bambino concreto» (pp. 309-310). A sostegno di tale progettualità vi sarebbe l’apporto offerto dall’emergere nel corso degli ultimi 100 anni di categorie come quelle di uomo nuovo ed educazione nuova, scuola ed extrascuola, diritti, sviluppo e benessere, bisogni e interessi, formazione per tutta la vita, massa, mercato e consumo, *loisir* e individualismo, e tante altre.

Quest’immagine dell’attuale stato dell’arte a cui hanno condotto gli studi sull’infanzia novecentesca, che i curatori riconoscono non esaustivo tanto da considerarlo la prima tappa di un più ampio progetto culturale ed editoriale, ha come suo punto di forza la scelta metodologica di aver usufruito di una molteplicità di fonti di studio e di ricerca (materiali o immateriali), in linea con i più recenti paradigmi internazionali nel campo della storiografia dell’educazione. Tale scelta ha consentito di muoversi al meglio, con un’adeguata strumentazione, all’interno di un territorio di studi caratterizzato da «tracce», «piccoli indizi», «voci flebili», frutto di «una storia con un elevato tasso interpretativo», «facile a essere catturato dalle ideologie» (p. 431).

Il principale risultato cui si è pervenuti è l’aver colto come nel corso del XX secolo l’infanzia non sia stata «scoperta», bensì «costruita» in modo nuovo e originale a seconda di come ci è apparsa e ce la rappresentiamo. Questo traguardo è stato raggiunto grazie allo svolgimento di un’analisi che ha preso in

considerazione contemporanea due piani: quello della storia dell'immagine che una società ha costruito dei suoi bambini e quello della storia dei bambini stessi. È su questo punto centrale che può agganciarsi con maggiore facilità il contributo della pedagogia, che per sua natura costitutiva si muove lungo i due crinali dell'“essere” e del “dover essere”, al fine di delineare il profilo di una teoria e di una pratica dell'educazione in grado di cor-

rispondere al meglio a tale scenario ma, nel contempo, capaci di far intravedere i contorni di un'utopia “concreta”. Affinché gli spunti, le voci, gli sprazzi, le parole di quelle “culture bambine” e “culture per i bambini” ricostruite all'interno del volume possano offrire alla pedagogia ulteriori piste da percorrere nel suo moto ascensionale di *pais-ago-gein*.

Evelina Scaglia

Mario Gecchele, Laura Meneghin (a cura di)
Il dialogo intergenerazionale come prassi educativa.
Il centro infanzia Girotondo delle età
 Ets, Pisa 2016, pp. 314

A una mappa educativa dell'Italia di questi anni non dovrebbero sfuggire alcuni luoghi che spesso restano – anche opportunamente – appartati, lontani dai riflettori. Si tratti di vere e proprie avanguardie educative o semplicemente di tentativi che funzionano, hanno molto da raccontare, se ben interrogati, sulle direzioni più sensate in cui la nostra cultura pedagogica si muove.

Questo ampio contributo a cura di Mario Gecchele e Laura Meneghin ha il merito di presentare una pratica originale per alcuni suoi singoli aspetti ma soprattutto per il modo in cui si combinano. Si tratta dell'integrazione in chiave pedagogica di due servizi, uno educativo e

uno socio assistenziale: un centro per l'infanzia sorto a pochi metri da una residenza per anziani per coinvolgerne gli ospiti nell'attività con i bambini. L'idea potrà suonare non nuova – nel libro si trovano, se non riferimenti ad altre pratiche analoghe, rinvii a diversi studi sul rapporto fra nonni e nipoti e sulle possibili forme di investimento in una relazione intenzionalmente educativa fra anziani e bambini – ma non so quanti servizi l'abbiano poi realizzata davvero e possano rileggerla lungo vent'anni di attività.

Nel libro l'esperienza si racconta per lo più dall'interno. L'iniziativa si deve agli stessi promotori e sostenitori del progetto che con questo lavoro contribuiscono, come si

dice in questi casi, alla sua disseminazione. Ne derivano alcuni vantaggi: la disponibilità, ad esempio, di informazioni di prima mano che altrimenti resterebbero disperse o poco accessibili. D'altra parte è comprensibile che un lavoro del genere faccia risaltare in primo piano l'autorappresentazione del Centro piuttosto che una sua lettura dall'esterno, assenza cui i contributi teorici di diversi specialisti in posizione di maggiore o minor coinvolgimento, come vedremo considerando il secondo capitolo, possono sopporre fino a un certo punto. Proprio perché è un'esperienza significativa varrebbe la pena di misurare lo scarto fra il dire e il fare (inteso come riserva euristica) attingendo altri dati da una narrazione più aperta alle occasioni di inciampo, agli imprevisti, ai momenti in cui le cose non funzionano come si vorrebbe e vengono davvero fuori la cultura organizzativa e gli assunti impliciti su cui si regge lo stare insieme e l'interagire dei vari attori del sistema. Così come, ripensando ad altri luoghi educativi multigenerazionali che ho conosciuto, mi piacerebbe sapere di più sul modo in cui il personale ne agisce le implicazioni conflittuali, contenendole in sede organizzativa e mediando, quando occorre, fra i soggetti che ruotano attorno ad anziani e bambini (maestri, altri operatori, genitori).

Ma ci saranno altre occasioni per questo: chi da storico dell'educazione lavora su esperienze del genere sa quanto e a quali condizioni

possano essere d'aiuto fonti costruite con tanta cura dagli stessi soggetti su cui si fa ricerca. Tanto più in questi tempi di produttività documentale ipertrofica e volatile e di sovrabbondanza dilagante di fonti potenziali. La storia di cui ci occupiamo comincia negli anni novanta a San Pietro di Feletto (Tv), un comune collinare di cinquemila abitanti a poca distanza da Conegliano. Il centro infanzia, che con questo progetto inizia a fornire un servizio integrato di nido e scuola dell'infanzia, è parrocchiale mentre la casa per anziani è gestita dalla Fondazione De Lozzo Da Dalto. È una storia rappresentativa di una provincia veneta che in quegli anni è stata raccontata per le stridenti contraddizioni del suo modello di sviluppo industriale e delle sue proiezioni politiche (il Nord Est come caso nazionale oggetto inchieste giornalistiche e analisi sociologiche) ma è stata anche ricca di sperimentazioni sociali che meriterebbero una ricognizione, di modi originali e proattivi per rispondere a un profondo cambiamento qualitativo della domanda di servizi: si sfoglino le interviste raccolte in questo ultimo quarto di secolo della rivista «Una città» per averne un primo quadro.

D'altro canto quella del *Girotondo delle età* somiglia a tante altre esperienze di città, quartieri o periferie che in questi anni si sono organizzate per far fronte alla crisi del Welfare con intelligenza collettiva e prosociale. Si riconoscono alcuni elementi ricorrenti: la collaborazio-

ne asimmetrica fra attori diversi per interessi e modalità di lavoro; la disponibilità ad esplorare risposte controintuitive a problemi pratici (qui si parte anche dall'urgenza di una difficile ristrutturazione); la libertà da certi tabù che ingessano il nostro sapere pedagogico diffuso, il quale ad esempio tende a dar per scontata una asserita quanto incongrua separazione fra missione educativa e aspetti amministrativi o gestionali; la disponibilità dei vari operatori a uscire dal chiuso dell'ambiente scolastico o residenziale per instaurare e mediare scambi con l'esterno, anche con i genitori, misurandosi con un impegno relazionale al quale non è scontato (chi frequenta le scuole può capire meglio a cosa mi riferisco) che tutti gli addetti ai lavori siano pronti; tanti altri dettagli che attengono alla costruzione e alla quotidiana manutenzione di un ambiente relazionale in cui cresce un saper fare fondato sulla rinegoziazione di saperi, ruoli e interessi. Non è facile prendere le misure di un lavoro con gli intenti che questo libro dichiara e persegue: calibrare ad esempio l'uniformità fra i diversi contributi o la congruenza dello stile rispetto agli interlocutori (specialisti di pedagogia? Opinione pubblica? Altri operatori e gestori di servizi?). L'apparato iconografico fa intravedere la mano di qualcuno che conosce un'arte difficile, quella di declinare il linguaggio specifico della fotografia nella documentazione educativa: non sono immagini intercalate per spezzare la monotonia del testo

ma quasi sempre sono utili a raccontare quel che succede in questo angolo operoso del nostro paesaggio pedagogico. Il numero di pagine è elevato e, forse, la circolazione del libro avrebbe guadagnato da un formato più agile. Tuttavia, se ci dà il tempo di affrontarle, anche le parti meno avvincenti, come gli stralci progettuali, non risultano assembleate, come spesso accade, per vestire il racconto dell'autorità di documenti ufficiali e fonti normative: si riconosce un certo rigore nel voler far corrispondere alle parole delle cose, delle dinamiche, dei fatti educativi che si possono raccontare, valutare e mettere alla prova come modello. I sette contributi raccolti nel secondo capitolo con l'intento di dare, si legge nell'*Introduzione*, «fondamento teorico» all'esperienza costituiscono un libro nel libro, mettendo assieme con esiti eterogenei contributi di studiosi di formazione psicologica, sociologica, pedagogica (Chiara Baracchetti, Manuela Lavelli, Mario Gecchele, Daniele Loro, Cristina Lonardi, Valentina Moro, Rosanna Cima). I singoli saggi restano tutto sommato autonomi dall'esperienza descritta e possono forse consentire un utilizzo del libro nella didattica universitaria.

Il linguaggio, lo stile, la posizione che gli educatori scelgono di assumere si spiegano meglio con esempi e immagini, eccone alcune in ordine di apparizione: i bambini che si abitano a non aver timore di carrozzine e deambulatori e ad usarli anzi per entrare in relazione

con gli anziani; il bosco fra i due edifici attrezzato come percorso naturalistico per le esigenze degli uni e degli altri; l'attenzione a destrutturare le dinamiche passivizzanti che spesso caratterizzano entrambi i contesti cogliendo ogni occasione possibile per restituire a bambini e anziani spazi di iniziativa e di responsabilità.

Questi e altri dettagli si colgono soprattutto nel terzo capitolo, *L'idea in opera*, curato da Laura Meneghin che ha coordinato la scuola, poi Centro infanzia, dal 1992 in poi. Nella *Riflessione valutativa* di Mario Gecchele, a conclusione del volume, viene alla luce una dinamica circolare fra osservazione e azione all'interno della quale gli aspetti sopra esemplificati trovano un punto di confluenza e una riconoscibilità epistemologica. Docente di Storia della pedagogia a Verona, Gecchele ha messo per an-

ni a disposizione di questo percorso le sue competenze specifiche nello studio dell'età anziana; il libro rende anche testimonianza a un modo in cui le università possono stare nel territorio favorendo scambi vantaggiosi per chi soprattutto studia, per chi soprattutto opera nei servizi e per la comunità nel suo complesso. Oltre ad offrire, ed è il suo maggior pregio, un contributo a una storia da scriversi di un'*Italia civile* (per citare il titolo di un libro a cura di R. Biorcio e T. Vitale, Donzelli 2016, che si è occupato di reti associative e partecipazione politica in Lombardia) i cui meriti non si misurano sul numero di Onlus iscritte all'anagrafe fiscale ma si possono rileggere alla luce dei suoi percorsi di attivazione collettiva più congruenti e vitali.

Vincenzo Schirripa

Stefano Salmeri

Educazione, cittadinanza e nuova paideia

ETS, Pisa, 2015, pp. 154

Tra le più recenti proposte della collana di *Scienze dell'Educazione* delle Edizioni ETS diretta da Simonetta Ulivieri, annoveriamo il saggio di Stefano Salmeri.

Il lavoro parte dal presupposto che in un'epoca di emergenza democratica, di profondo indebolimento del senso civico, di compro-

missione della capacità di accettazione e comprensione delle differenze, di frammentazione delle identità, di forte delegittimazione della politica finanche nel suo senso nobile, è oggi più che mai necessario un ripensamento critico della cittadinanza, intesa come baluardo che costituisce il *proprium* su cui si può rifondare un discorso pedago-

gico non più subalterno all'egemonia di narrazioni ad esso estranee.

Il volume è animato da una caratterizzazione della cittadinanza intesa non soltanto come conoscenza dei diritti e dei doveri, ma come spirito e pratica di convivenza materialmente vissuta in un tessuto di scambi, relazioni ed appartenenze, da orientare secondo criteri etici di reciprocità e di mutua interazione. Una pedagogia, dunque, che non può essere intesa in senso neutrale, ma come sapere impegnato, situato in un contesto, che deve farsi promotore di cambiamento sociale.

Infatti – come l'Autore più volte evidenzia con pregnanza nel testo – occorre che la pedagogia ritrovi il compito etico di un sapere *militante* e, dunque, capace di aprire spazi critici e di porre questioni, se vuole disancorarsi dall'essere un mero strumento di riproduzione – nell'ambito formativo – di rapporti di forza esistenti e delle parole d'ordine dettate dal neoliberismo efficientista.

L'educazione alla cittadinanza travalica dunque i confini dell'educazione civica perché ha l'orizzonte aperto della globalità; essa ha, infatti, una natura trasversale: è il pilastro intorno al quale i diversi saperi si organizzano per tramutarsi in comportamenti etici capaci di produrre un reale ben-essere, diventando dinamici e vitali, non isteriliti in una congerie di nozioni inefficaci.

Bisogna, quindi, ridefinire la cittadinanza come codice plurale, aperto e problematico.

Nella prospettiva dell'Autore,

parlare di cittadinanza attiva e di democrazia in educazione non è dunque fare riferimento al mero significato giuridico dei termini, bensì ai legami, all'intreccio dei rapporti, alle relazioni con le loro molteplici complessità e alle loro appartenenze plurali, alla responsabilità verso se stessi e gli altri come società e comunità.

In questa prospettiva trasversale l'educazione alla cittadinanza fa da sfondo integratore per includere *fragilità* che provengono dai *non luoghi* dell'esclusione, della privazione, del rifiuto. Educazione alla cittadinanza, perciò, in una prospettiva di crescita, di coscientizzazione e di scambio, che sappia promuovere pratiche educative per l'accoglienza e l'integrazione.

La scuola come comunità educativa si trasforma così nel luogo del *fare democrazia*, dell'autonomia di pensiero, di promozione della libertà e della crescita culturale: una scuola, dunque, vissuta e percepita come *palestra di democrazia* e di cambiamento sociale, che sia in grado di ritrovare la sua centralità in un'epoca di drammatica crisi e di delegittimazione delle Istituzioni.

Educatori, docenti e genitori possono tornare a divenire parte attiva di questo *fare democrazia* che è, al di là di una pur necessaria *educazione al lavoro*, il senso più compiuto del processo formativo. Oggi la scuola ha bisogno di produrre, oltre che trasmettere cultura: essa infatti rimane – per quanto spesso screditata come agenzia formativa - il luogo privilegiato per promuovere

re uno schema assiologico includente, solido ed aperto problematicamente alle differenze.

L'emancipazione e la liberazione del potenziale umano è, infatti, qualcosa che si apprende e si pratica criticamente, non qualcosa che si ottiene al termine di un percorso organizzato fatto di acquisizioni progressive di conoscenze.

La democrazia diviene così fondamento propulsore di un *agire* concreto che trova la sua vitalità nelle pratiche solidali e nell'esercizio pratico, disseminato, plurale della cooperazione; un *agire* nel quale la reciprocità e la convivialità si fanno cifre connotanti e sostanziali. L'educazione democratica rielabora problematicamente e in forma critico-dialettica i temi legati alle minoranze e alle *differenze*, aprendosi ad una pratica continua e ricorsiva di negoziazione di significati, prospettive di senso, punti di vista, che dispone ad un incontro autentico con la molteplicità e la pluralità che anima e vivifica le società complesse.

Compito dell'educazione democratica è attivare – mediante un attraversamento ricco, ampio e fecondo della cultura – la presa di distanza da se stessi per ampliare i propri orizzonti mettendo in atto percorsi di distanziamento per meglio avvicinarsi - per usare le parole di Lévinas – all' assoluta Alterità dell'Altro.

Nell'ultima parte, Stefano Salmeri propone una educazione alla cittadinanza nella forma di una *nuova paideia*, che possa mettere al

bando ogni didatticismo asettico e pseudoscientifico, affermandosi come sapere autorevole, in grado di fornire strumenti per interpretare ed utilizzare i saperi lungo tutto l'arco della vita, mettendo così tutti in condizione di partecipare attivamente alla vita civile delle moderne *polis*.

Come ben evidenzia l'Autore, il sapere pedagogico de-problematizzato è infatti disciplina vuota, al limite un prodotto di moda o di consumo più o meno spendibile per il suo vuoto pragmatismo: con la sua enfasi sulla utilità e sulla efficienza, esso considera il tempo della riflessione come un orpello desueto, un fatto residuale, un elemento di scarto o di disturbo rispetto all'efficacia del processo di riproduzione delle gerarchie sociali. La pedagogia è invece un sapere problematico e criticamente emancipatore, capace di proporre itinerari di coscientizzazione in cui la relazione è infatti la struttura stessa dell'educare: ciascun incontro richiede, infatti, l'attivazione di un pensiero divergente che dia la possibilità di sperimentare il senso della pluralità, che è la base della cittadinanza e della stessa democrazia.

Il testo, in conclusione, arricchisce con originalità il dibattito contemporaneo sull'educazione e, raccogliendo la *scommessa* di una pedagogia politica emancipativa e *militante*, ci affianca in quell'auspicabile passaggio dalla crisi del presente alla speranza del futuro.

Fabrizio Manuel Sirignano

