

XX | 2 | 2022

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

**Educatori e Pedagogisti in situazione
nei contesti formali, non formali e informali**

**Situated Educators and Pedagogists in formal
non-formal and informal settings**


Pensa
MULTIMEDIA

Pedagogia oggi

anno XX | n. 2 | dicembre 2022

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

**Educatori e Pedagogisti in situazione
nei contesti formali, non formali e informali**

**Situated Educators and Pedagogists in formal
non-formal and informal settings**

Sezione monografica



Direttore Responsabile

Massimiliano Fiorucci – Presidente SIPED
Università degli Studi Roma Tre

Comitato Direttivo

Pierluigi Malvasi – Vicepresidente vicario SIPED
Università Cattolica del Sacro Cuore

Loredana Perla – Vicepresidente SIPED
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Giuseppe Elia
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Maria Tomarchio
Università degli Studi di Catania

Giuseppe Annacontini
Università del Salento

Carla Callegari
Università degli Studi di Padova

Giovanna Del Gobbo
Università degli Studi di Firenze

Claudio Melacarne
Università degli Studi di Siena

Alessandro Vaccarelli
Università degli Studi dell'Aquila

Caporedattori

Giuseppe Annacontini – *Università degli Studi del Salento*

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*

Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*

Carla Callegari – *Università degli Studi di Padova* (responsabile del processo di referaggio)

Comitato Editoriale

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*

Andrea Mangiatordi – *Università degli Studi Milano Bicocca*

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*

Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*

Iolanda Zollo – *Università degli Studi di Salerno*

Comitato Scientifico

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi di Roma Tre)	Ines Dussel (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)	András Németh (Eötvös Loránd University Budapest, Hungary)
Stefanija Ališauskien (University of Šiauliai, Lithuania)	Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)	Paolo Orefice (Università degli Studi di Firenze)
Cristina Alleman-Ghionda (Universität zu Köln, Germany)	Anikó Fehérvári (Eötvös Loránd University, Budapest)	Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal)
Marguerite Altet (Université de Nantes, France)	Consuelo Flecha García (Universidad de Sevilla, Spain)	Franca Pinto Minerva (Università degli Studi di Foggia)
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino)	Franco Frabboni (Università di Bologna)	Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Vito Antonio Baldassarre (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")	Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)	Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada, Spain)
Enver Bardulla (Università degli Studi di Parma)	Antonio Genovese (Università di Bologna)	Karin Priem (Université du Luxembourg)
Gaetano Bonetta (Università degli Studi di Catania)	Alberto Granese (Università degli Studi di Cagliari)	Giuseppe Refrigeri (Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)
Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze)	Larry A. Hickman (Southern Illinois University di Cabondale, USA)	L. Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, Spain)
Antonio Canales Serrano (Universidad Complutense de Madrid, Spain)	José Antonio Ibáñez-Martín (Universidad Complutense de Madrid, Spain)	Luisa Santelli Beccegato (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")
Rita Casale (Bergische Universität Wuppertal, Germany)	Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)	Noah Sobe (Loyola University Chicago, USA)
Giorgio Chiosso (Università di Torino)	Tomas Kasper (Technical University of Liberec, Czech Republic)	Francesco Susi (Università degli Studi di Roma Tre)
Mireille Cifali (Université de Genève, Switzerland)	Panagiotis Kimourtzis (University of the Aegean, Greece)	Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria)
Enza Colicchi (Università degli Studi di Messina)	Cosimo Laneve (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")	Simonetta Olivieri (Università degli Studi di Firenze)
Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata)	Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia)	Diana Vidal (Universidad de São Paulo, Brazil)
Jean-Marie Deketele (Université Catholique de Louvain, Belgium)	Umberto Margiotta † (Università Ca' Foscari di Venezia)	Isabelle Vinatier (Université de Nantes, France)
Maria Del Mar Del Pozo (Universidad de Alcalá, Spain)	Eva Matthes (Universität Augsburg, Germany)	Giuseppe Zanniello (Università degli Studi di Palermo)
Claudio Desinan (Università degli Studi di Trieste)	Concepcion Naval (Universidad de Navarra, Spain)	
Gaetano Domenici (Università degli Studi di Roma Tre)		

Curatori del n. 2 – 2022 - Sezione Monografica

PASCAL PERILLO – CARLA CALLEGARI – LUCIA BALDUZZI – CINZIA ANGELINI

Editoriale

- 9 PASCAL PERILLO, CARLA CALLEGARI, LUCIA BALDUZZI, CINZIA ANGELINI

Sezione monografica

- 18 GIOVANNA DEL GOBBO, FRANCESCA TORLONE
I professionisti non-teaching dell'educazione e della formazione | Non-teaching educators and trainers
- 27 CHIARA BIASIN
Accompagnare all'abitare. Competenze pedagogiche e interventi educativi a contrasto della marginalità adulta | Educating for housing. Pedagogical competencies and informal settings to tackle adult social exclusion
- 34 DANIELA DATO
Un obiettivo audace. Pedagogia e professioni educative in azienda per il welfare aziendale | A bold goal. Pedagogy and educational professions in corporate welfare
- 42 ROBERTA PIAZZA, SIMONA RIZZARI
Il profilo professionale dell'educatore museale oggi: opportunità e sfide | The professional profile of the museum educator today: opportunities and challenges
- 50 MICAELA CASTIGLIONI
Il pedagoga in sanità | The education specialist in healthcare
- 60 ARIANNA LAZZARI
Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità | Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities
- 71 MICHELA SCHENETTI
Educare all'aperto nei servizi per l'infanzia: il pedagoga come risorsa professionale irrinunciabile per guardare al futuro | Outdoor education in children's services: the pedagogical coordinator as an indispensable professional resource for looking to the future
- 79 GIUSEPPINA D'ADDELFIO, MARIA VINCIGUERRA
Corresponsabilità e cura educativa dei genitori nello "zero-sei": un'esperienza di ricerca e formazione attraversata dalla pandemia | Co-responsibility and educational care of parents: a research crossed by the pandemic
- 87 MATTEO CORNACCHIA, ELISABETTA MADRIZ
Dalla situazione alla formazione: pratiche di riflessività educativa nei corsi intensivi 60 CFU | From situation to training: practices of educational reflexivity in the 60 CFU intensive courses
- 95 MARTA SALINARO, ALESSANDRO TOLOMELLI
L'esperienza del Master in "Educatore nell'accoglienza e inclusione di migranti, richiedenti asilo e rifugiati" dell'Università di Bologna: tra ricerca, formazione e diritti umani | The experience of the Master's degree in "The educator in the reception and inclusion of migrants, asylum seekers and refugees" at the University of Bologna: between research, training and human rights
- 102 MARTINA ERCOLANO
Educare nei contesti culturali: quale scenario per i professionisti dell'educazione? | Educating in cultural contexts: what scenario for educational professionals?
- 111 VALENTINA GUERRINI
La prevenzione dei comportamenti estremisti nei giovani per una società più inclusiva e resiliente. Il ruolo della formazione continua degli educatori | Preventing extremist behaviour in youth for a more inclusive and resilient society. The role of continuous training for educators
- 118 GIUSEPPE LIVERANO
Interventi di pedagogia di prossimità in tempo di pandemia: analisi delle buone pratiche | Proximity pedagogy interventions in times of pandemic: analysis of good practices
- 127 MIRCA MONTANARI
L'educatore socio-pedagogico a scuola: per un agire professionale inclusivo | The socio-pedagogical educator at school: for inclusive professional action

- 136 LISA STILLO
L'educatore della scuola popolare. Un ponte per costruire alleanze educative tra scuola, territori, persone | The popular school educator. A bridge to build educational alliances between schools, territories, people
- 143 TERESA GIOVANAZZI
La complessità delle professioni educative. Competenze, inclusione sociale, coesione territoriale | The complexity of the educational professions. Skills, social inclusion, territorial cohesion
- 149 STEFANIA MASSARO
L'educatore nei contesti in divenire della digital health. Una ricerca transdisciplinare su educazione e medicina digitale per la qualità di vita di pazienti oncologici | The educator in the evolving contexts of digital health. Transdisciplinary research on education and digital medicine to enhance the quality of life of cancer patients
- 156 FABIO OLIVIERI
Le associazioni professionali: ruolo, funzioni e utilità per i professionisti pedagogici | Professional Associations: role, functions and resources for pedagogical professionals
- 165 GIULIA FASAN
Le professioni educative in collegio attraverso le pagine de *L'Educazione Nazionale* (1919-1933) | Social educators in boarding schools as described in the journal *L'Educazione Nazionale* (1919-1933)

Sezione Junior

- 173 FEDERICA DE CARLO
Analisi delle prassi agite e rilevazione dei fabbisogni degli operatori dei Centri per l'impiego: una proposta formativa per rafforzare l'efficacia dei servizi di accompagnamento al lavoro | Analysis of the practices and detection of the needs of Job Center operators: a training proposal to strengthen the effectiveness of employment accompaniment services
- 179 ALESSANDRA MUSSI
Ripensare la cittadinanza con gli educatori. Voci e prospettive a partire da una ricerca in un quartiere multiculturale di periferia | Rethinking citizenship with educators. Voices and perspectives from research in a multicultural peripheral neighborhood
- 185 MARIA ROMANO
Costruire alleanze educative: note di una Ricerca Azione Partecipativa con insegnanti ed educatori | Building educational alliances: notes from a Participatory Action Research project with teachers and educators

Miscellanea

- 189 GIUSEPPE ANNACONTINI, ELENA ZIZIOLI
Il Nomos dell'aratro. Pedagogia dell'emergenza per le professionalità educative | The Nomos of the plow. Emergency pedagogy for educational professionals
- 197 STEFANO SCARPA
Sports ethics and Christian life: A pedagogical alliance to be revalued for the education of the new generations | Etica sportiva e vita cristiana: un'alleanza pedagogica da ri-valorizzare per l'educazione delle nuove generazioni

Comitato di referee anno 2022

Agostinetto Luca	Università degli Studi di Padova	Gigli Alessandra	Università degli Studi di Bologna
Alfieri Paolo	Università Cattolica del Sacro Cuore	Girelli Claudio	Università degli Studi di Verona
Angelini Cinzia	Università degli Studi di Roma Tre	Guerra Monica	Università degli Studi di Milano Bicocca
Aquario Debora	Università degli Studi di Padova	Ladogana Manuela	Università degli Studi di Foggia
Ariemma Lucia	Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli	La Rosa Viviana	Università degli Studi di Enna Kore
Asquini Giorgio	Università degli Studi di Roma La Sapienza	Loiodice Isabella	Università degli Studi di Foggia
Balconi Barbara	Università degli Studi di Milano Bicocca	Lotti Antonella	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Baldassarre Michele	Università degli Studi di Bari Aldo Moro	Macinai Emiliano	Università degli Studi di Firenze
Batini Federico	Università degli Studi di Perugia	Madrusan Elena	Università degli Studi di Torino
Bembich Caterina	Università degli Studi di Trieste	Magnanini Angela	Università degli Studi di Roma Foro Italico
Bianchi Lavinia	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia	Melacarne Claudio	Università degli Studi di Siena
Bianquin Nicole	Università degli Studi di Bergamo	Michelini Maria Chiara	Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
Blezza Franco	Università degli Studi Gabriele d'Annunzio Chieti-Pescara	Montalbetti Katia	Università Cattolica del Sacro Cuore
Bobbio Andrea	Università della Valle d'Aosta	Morini Arianna	Università degli Studi di Roma Tre
Bocci Fabio	Università degli Studi di Roma Tre	Mura Antonello	Università degli Studi di Cagliari
Bondioli Anna	Università degli Studi di Pavia	Nanni Silvia	Università degli Studi dell'Aquila
Bortolotti Alessandro	Università degli Studi di Bologna	Negri Martino	Università degli Studi di Milano Bicocca
Braga Piera	Università degli Studi di Milano Bicocca	Oliviero Stefano	Università degli Studi di Firenze
Calaprice Silvana	Università degli Studi di Bari Aldo Moro	Orefice Carlo	Università degli Studi di Siena
Carlomagno Nadia	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli	Palmieri Cristina	Università degli Studi di Milano Bicocca
Caroli Dorena	Università degli Studi di Bologna	Pastori Giulia	Università degli Studi di Milano Bicocca
Castiglioni Micaela	Università degli Studi di Milano Bicocca	Perla Loredana	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Catarci Marco	Università degli Studi di Roma Tre	Pesci Furio	Università degli Studi di Roma La Sapienza
Cereda Ferdinando	Università Cattolica del Sacro Cuore	Picchio Mariacristina	Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione – CNR
Cerocchi Laura	Università degli Studi di Roma La Sapienza	Piu Angela	Università della Valle d'Aosta
Cesareni Donatella	Università degli Studi di Roma La Sapienza	Polenghi Simonetta	Università Cattolica del Sacro Cuore
Cesaro Alessandra	Università degli Studi di Padova	Potestio Andrea	Università degli Studi di Bergamo
Chello Fabrizio	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli	Premoli Silvio	Università Cattolica del Sacro Cuore
Chianese Gina	Università degli Studi di Trieste	Raviolo Paolo	Università telematica eCampus
Chiappelli Tiziana	Università degli Studi di Firenze	Ricchiardi Paola	Università degli Studi di Torino
Ciani Andrea	Università degli Studi di Bologna	Riva Maria Grazia	Università degli Studi di Milano Bicocca
Colazzo Salvatore	Università del Salento	Romano Alessandra	Università degli Studi di Siena
Colella Dario	Università del Salento	Romano Livia	Università degli Studi di Palermo
Conte Mino	Università degli Studi di Padova	Rossini Valeria	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Corbi Enricomaria	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli	Sani Filippo	Università degli Studi di Sassari
Corsini Cristiano	Università degli Studi di Roma Tre	Sanzo Alessandro	Università degli Studi di Roma La Sapienza
Costa Massimiliano	Università Ca' Foscari di Venezia	Scaglia Evelina	Università degli Studi di Bergamo
Curatola Annamaria	Università degli Studi di Messina	Serbati Anna	Università degli Studi di Trento
Dal Toso Paola	Università degli Studi di Verona	Serpe Brunella	Università della Calabria
D'Ambrosio Maria	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli	Silva Clara	Università degli Studi di Firenze
D'Aniello Fabrizio	Università degli Studi di Macerata	Sorzio Paolo	Università degli Studi di Trieste
Debè Anna	Università Cattolica del Sacro Cuore	Sposetti Patrizia	Università degli Studi di Roma La Sapienza
Demozzi Silvia	Università degli Studi di Bologna	Stramaglia Massimiliano	Università degli Studi di Macerata
De Salvo Dario	Università degli Studi di Messina	Strollo Maria Rosaria	Università degli Studi di Napoli Federico II
Dipace Anna	Università degli Studi di Foggia	Strongoli Raffaella	Università degli Studi di Catania
Di Rienzo Paolo	Università degli Studi di Roma Tre	Taddei Arianna	Università degli Studi di Macerata
Fabbri Loretta	Università degli Studi di Siena	Tarozzi Massimiliano	Università degli Studi di Bologna
Fabbri Manuela	Università degli Studi di Bologna	Todaro Letterio	Università degli Studi di Catania
Filograsso Ilaria	Università degli Studi Gabriele d'Annunzio Chieti-Pescara	Trabalzini Paola	Università degli Studi di Roma LUMSA
Friso Valeria	Università degli Studi di Bologna	Tramma Sergio	Università degli Studi di Milano Bicocca
Frison Daniela	Università degli Studi di Firenze	Travaglini Roberto	Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
Gabusi Daria	Università telematica Giustino Fortunato	Vaccarelli Alessandro	Università degli Studi dell'Aquila
Gallerani Manuela	Università degli Studi di Bologna	Viganò Renata	Università Cattolica del Sacro Cuore
Gaudio Angelo	Università degli Studi di Udine	Vischi Alessandra	Università Cattolica del Sacro Cuore
Giacomantonio Andrea	Università telematica Pegaso	Zanazzi Silvia	Università degli Studi di Ferrara
Giampaolo Mario	Università degli Studi di Siena	Zannini Lucia	Università degli Studi di Milano
		Zappaterra Tamara	Università degli Studi di Ferrara
		Zecca Luisa	Università degli Studi di Milano Bicocca
		Zedda Michele	Università degli Studi di Cagliari
		Zizioli Elena	Università degli Studi di Roma Tre
		Zoletto Davide	Università degli Studi di Udine

Sintesi dei dati di referaggio dei numeri 2022/1 e 2022/2

Gli articoli referati nei 2 numeri usciti nel 2022 sono in totale 62. Di questi ne sono stati pubblicati 57 così distribuiti: 33 nel n. 2022/1; 24 nel n. 2022/2.

Gli articoli accettati senza modifiche da entrambi i referee sono stati 18/62 (29,0%).

Gli articoli accettati con modifiche da entrambi i referee sono stati 13/62 (21,0%).

Gli articoli che un referee ha accettato senza modifiche, ma per il quale l'altro ha chiesto modifiche sono stati 20/62 (32,3%).

Gli articoli rifiutati da un referee, ma accettati dall'altro referee senza modifiche sono stati 1/62 (1,6%); questo è stato pubblicato dopo ricorso a un terzo referee.

Gli articoli rifiutati da un referee e per i quali l'altro referee ha chiesto modifiche sono stati 6/62 (9,7%); uno di questi è stato ritirato dall'autore e cinque sono stati pubblicati, sempre dopo ricorso a un terzo referee.

Gli articoli rifiutati da entrambi i referee sono stati 4/62 (6,4%)

Gli articoli pubblicati nella sezione monografica sono esito di un previo processo di selezione, ad opera dei quattro editors della sezione, che hanno valutato gli abstract inviati.

I verbali delle sedute di valutazione (2 per ogni numero) sono conservati.

Call *La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide*

Abstract inviati: 79

3 esclusi dalla valutazione per ragioni formali (3,8%)

35 esclusi perché inferiori alla valutazione massima (44,3%)

41 accettati (51,9%)

Call *Educatori e pedagogisti in situazione nei contesti formali, non formali e informali*

Abstract inviati: 52

1 escluso dalla valutazione per ragioni formali (1,9%)

25 esclusi perché inferiori alla valutazione massima (48,1%)

26 accettati (50,0%)

Non tutti gli autori di abstract accettati hanno poi inviato l'articolo.

Pascal Perillo

Full professor in General and Social Pedagogy | Department of Education, Psychology and Communication | Suor Orsola Benincasa University - Naples (Italy) | pascal.perillo@unisob.na.it

Carla Callegari

Full professor in History of education | Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology | University of Padua | carla.callegari@unipd.it

Lucia Balduzzi

Full professor in Didactics and Special Education | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | lucia.balduzzi2@unibo.it

Cinzia Angelini

Associate professor of Experimental Pedagogy | Department of Education | University of Roma Tre (Italy) | cinzia.angelini@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Perillo P., et al. (2022). Editorial. *Pedagogia oggi*, 20(2), 9-17. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-01>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-01>

Più che in passato, la società odierna presenta caratteristiche di complessità sociale che chiamano in causa, in diversi contesti e su differenti piani, l'intervento di professionisti dell'educazione e della formazione. Educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti (d'ora in poi nel testo "Educatori e Pedagogisti") rappresentano risorse professionali irrinunciabili per riconoscere, salvaguardare e tutelare il diritto all'educazione e all'inclusione. Negli ultimi anni si è aperta una nuova fase del lungo processo di riconoscimento e regolamentazione professionale e di più chiara configurazione dei servizi e dei contesti dell'educazione e della formazione, grazie soprattutto a una sinergia feconda fra politica, ricerca scientifica e pratica educativa professionale, che si è espressa anche sul piano di disposizioni normative. I professionisti dell'educazione e della formazione operano in contesti formali, non formali e informali, nell'ottica di una pedagogia in situazione e nella prospettiva della costante coltivazione della comunità educante. Oggi, infatti, non solo si sono moltiplicati i campi di intervento delle professionalità educative in ambito formale, non formale e informale, ma sono state anche sviluppate e sperimentate nuove strategie di intervento di natura co-progettata e partecipata, volte a promuovere percorsi di advocacy e di mobilitazione sociale, specie nelle aree a maggior rischio di marginalità ed esclusione e comunque in una prospettiva che riconosce la valenza educante della comunità come norma e non come eccezione. In questo senso, anche le linee di azione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), in particolare quelle legate alle Missioni 4 e 5, riconoscono e legittimano nuovi ambiti di intervento volti a promuovere una maggiore integrazione tra servizi educativi, sociali, culturali e sanitari, potenziando le azioni politiche già intraprese dalle normative più recenti, che aprono la strada ad approcci interdisciplinari e che delineano nuovi scenari di occupazione e di sviluppo delle professionalità educative. Si prospettano, dunque, confini nuovi, all'interno dei quali Educatori e Pedagogisti sono chiamati a lavorare congiuntamente con insegnanti e altre professionalità – ciascuno in relazione alle proprie competenze – su progetti integrati, rispondenti ai bisogni sociali di formazione, educazione e istruzione. Entro questo scenario l'Educatore e il Pedagogista hanno acquisito progressivamente il riconoscimento della loro identità di ruolo sul piano scientifico, deontologico e metodologico: per essere parte essenziale nel realizzare un sistema educativo che funzioni grazie a sinergie tra istituzioni formali, non formali e informali; per ricercare e sperimentare prassi educative e formative; per garantire i diritti inalienabili delle persone che abitano famiglie, scuole e società. In questa direzione, il presente numero di *Pedagogia Oggi* intende focalizzare l'attenzione sulle esperienze e le potenzialità di ricerca e azione di cui sono portatrici le professionalità dell'Educatore e del Pedagogista nella società, nelle famiglie e nella scuola.

More than in the past, today's society contains elements of social complexity that require in different contexts and on different levels, the intervention of education and training professionals. Professional socio-pedagogical educators and pedagogues (hereafter in the text «Educators and Pedagogues») represent indispensable professional resources for recognizing, safeguarding and protecting the right to education and inclusion. In recent years, a new phase has begun in the long process of their professional recognition and regulation and clearer configuration of education and training services and contexts, thanks mainly to a fruitful synergy between policy, scientific research and professional educational practice, which has also found expression at the level of regulatory provisions. Education and training professionals work in formal, non-formal and informal contexts from the perspective of both situation-based pedagogy and a constant cultivation of the educating community. Today, not only have the fields of professional educational intervention multiplied in formal, nonformal and informal settings, but new intervention strategies of a co-designed and participatory nature have also been developed and tested, with a view to promoting pathways of advocacy and social mobility, especially in areas at greater risk of marginalization and exclusion, in a perspective that recognizes the educating value of the community as the norm and not the exception. With this aim in mind, the lines of action of the National Recovery and Resilience Plan (PNRR), particularly those related to Missions 4 and 5, also recognize and legitimize new areas of intervention which are designed to promote greater integration between educational, social, cultural and health services, enhancing the policy actions already undertaken by the most recent legislation, which open the way for interdisciplinary approaches and outline new scenarios for employment and development of educational professionalism. New boundaries are emerging, within which Educators and Pedagogues are called upon to work jointly with teachers and other professionals - each in relation to his or her competencies - on integrated projects, responding to social needs for training, education and instruction. In this scenario, recognition of the role of the Educator and Pedagogue as a professional figure has progressively developed on the scientific, deontological and methodological levels: to play an essential part in realizing an educational system that functions thanks to synergies between formal, nonformal and informal institutions; to research and experiment with educational and training practices; and to guarantee the inalienable rights of the people who inhabit families, schools and society. In this direction, this issue of *Pedagogia Oggi* intends to focus attention on the experiences and potential for research and action which the professionalism of the Educator and Pedagogue carries in society, families, and schools.

La formazione degli educatori e dei pedagogisti: una questione ancora aperta

The training of educators and educationalists: still an open question

Pascal Perillo

L'attenzione che la Società Italiana di Pedagogia (SIPed) nuovamente dedica agli Educatori professionali socio-pedagogici e ai Pedagogisti, con una sezione monografica della Rivista "Pedagogia Oggi", è uno dei segnali, molto apprezzabili, di una consapevolezza che accompagna le azioni euristiche e politiche di chi è impegnato in prima linea per il riconoscimento, la valorizzazione e la tutela del diritto all'educazione, a partire dalla formazione dei professionisti che di quel diritto si fanno garanti. Come è noto agli addetti ai lavori, si tratta di questione non disgiunta da quella del riconoscimento sociale e culturale e del reclutamento professionale, posta all'attenzione della ricerca pedagogica da oltre vent'anni e alla quale sono dedicate le attività del Gruppo di lavoro SIPed "Educatori e Pedagogisti. Ricerca, azione, professione" (<https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/educatori-e-pedagogisti-ricerca-azione-professione/>) come pure le iniziative di organi istituzionali quali la Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (CUNSE, <https://www.cunse.it>) e il Coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea per Educatori professionali socio-pedagogici e Pedagogisti (CoNCLEP, <https://www.cunse.it/conclep/>).

Fino agli inizi dell'età contemporanea il significato attribuito ai termini 'educatore' e 'pedagogista' è stato per lo più caratterizzato da una connotazione o general-generica (tipica delle società pre-contemporanee) o non specialistica. Solo recentemente si è passati a una visione dell'educazione anche come pratica professionale esercitata da figure specializzate ma questo passaggio culturale ha attraversato non pochi ostacoli, consentendo oggi di legittimare, anche sul piano delle politiche della formazione degli educatori e dei pedagogisti quanto, con fatica, si è prodotto sul piano della ricerca scientifica e della pratica professionale.

Il lavoro educativo si configura come universo professionale pluriarticolato e questo aspetto lo rende interessante e avvincente ma, al tempo stesso, molto complesso da gestire. È un lavoro che richiede flessibilità, ma questo non autorizza a fornire letture distorte della flessibilità che possano indurre a tradurre la complessità del processo formativo come precarietà del lavoro che pone proprio quel processo a suo oggetto di azione e riflessione. Associare, senza alcuna base di legittimazione, il principio di problematicità del processo formativo con una lettura distorta del principio di flessibilità, significa ufficializzare in maniera sistematica la precarizzazione delle professioni educative e formative, alimentando il paradosso del non riconoscimento culturale, e quindi sociale, economico e politico del lavoro educativo e determinando un limitato accesso al lavoro per gli educatori e i pedagogisti ma, soprattutto, l'impossibilità di garantire continuità educativa e formativa all'utenza dei servizi educativi.

Recenti interventi normativi hanno iniziato a rispondere al bisogno di intervenire su quelle situazioni di ambiguità e disorganicità generate dal pluriennale vuoto normativo nel quale hanno trovato spazio disposizioni difformi sul territorio nazionale, soprattutto sul piano del riconoscimento dei titoli ritenuti validi ai fini dello svolgimento di attività educativa professionale. La Legge del 27 dicembre 2017, n. 205 (*Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*), al comma 594 stabilisce che a lavorare in ambito educativo, formativo e pedagogico siano gli educatori professionali socio-pedagogici e i pedagogisti. Eppure, stando a quanto emerge dalla realtà nazionale dei servizi, aver stabilito per legge quali siano gli ambiti del lavoro educativo professionale e quali professionisti debbano esercitarlo non è bastato e risolvere il problema.

Pertanto, la ricerca pedagogica italiana è chiamata oggi a confrontarsi in maniera concreta e propositiva

con il complesso e pluriarticolato mondo del lavoro educativo del quale si denunciano da più parti, e da tempo, rischi connessi a fattori di contesto che minano seriamente le possibilità occupazionali degli educatori e dei pedagogisti ma soprattutto il diritto delle persone ad accedere a servizi di educazione e formazione qualificati e stabili. Bisogna lavorare a una strategia complessiva di gestione, su scala nazionale, del sistema dei servizi educativi e formativi del Paese, con un coinvolgimento attivo di tutti gli attori del sistema. Un'adeguata lettura del fenomeno nel suo complesso richiede, infatti, la necessità di spostare il focus di attenzione soprattutto sul mondo del lavoro, sul ruolo delle Università e delle società scientifiche di riferimento, ma soprattutto sul ruolo del Terzo settore, dei sindacati e delle associazioni professionali, sulle responsabilità e sul contributo che si rende necessario da parte della Conferenza Stato-Regioni e dell'Associazione Nazionale dei Comuni Italiani (ANCI) come pure dei Ministeri di interesse. Tale scenario, per essere compreso e gestito, richiede da parte di tutti gli stakeholder una conoscenza approfondita del sistema nazionale dei servizi educativi territoriali e dei profili professionali dei professionisti di cui trattasi.

Sul piano della formazione universitaria, la traduzione degli impianti formativi iniziali e in servizio dei professionisti dell'educazione e della formazione, in termini di approcci epistemologici, teorici e metodologici, non può e non deve assecondare logiche che esulano da quelle propriamente pedagogiche, soprattutto in un periodo in cui la formazione superiore è costantemente intrisa dal pensiero neoliberista. I Corsi di Studio dovrebbero evitare di pensare la formazione degli educatori e dei pedagogisti secondo approcci prestazionistici e tecnici e dovrebbero coltivare una costante collaborazione con il mondo della professione. La stessa ricerca pedagogica, come documentato dai contributi ospitati in questa sezione monografica, è in molti casi attenta alla situatività dell'educazione. In questo senso, dall'angolo prospettico della pedagogia generale e sociale, e delle sue plurali articolazioni, nelle pagine che seguono emergono parole-chiave che ruotano intorno a temi e questioni che consentono di identificare alcune delle priorità e delle sfide cui sono dedicate molte ricerche nel nostro Paese.

Nella sezione monografica si dispiegano interessanti e opportune riflessioni su questioni e fenomeni con cui educatori e pedagogisti sono quotidianamente chiamati a confrontarsi, anche, ma non solo, alla luce degli effetti della Pandemia da COVID-19: dai comportamenti antisociali degli adolescenti ai comportamenti estremisti nei giovani e alla marginalità adulta, dagli ostacoli per una effettiva alleanza educativa tra scuole e famiglie a situazioni che alimentano la disuguaglianza sociale, culturale ed economica, dall'incremento dei flussi migratori alla recente "emergenza Ucraina". Si tratta di fenomeni, fragilità, rischi ed emergenze rispetto ai quali e alle quali le autrici e gli autori richiamano, in termini prospettici e promozionali, diverse traiettorie di ricerca, azione e formazione: l'educazione al pensiero critico, l'educazione alla coesione sociale e territoriale, all'accoglienza, all'inclusione, la resilienza, la cittadinanza attiva, l'approccio centrato sulla persona vulnerabile in riferimento al suo contesto abitativo, il sostegno educativo alla genitorialità, la pedagogia di prossimità per le famiglie e il contributo degli educatori e dei pedagogisti in ambito sanitario, il presidio educativo rappresentato dalle scuole popolari e la necessità di configurare, in maniera concreta e sostenibile, le alleanze educative territoriali e la comunità educante. Altrettanto utili e necessarie le proposte di approfondimento su ambiti e attività professionali educative di primo e secondo livello: dall'educazione nei contesti museali e culturali (con attenzione alle criticità connesse e ai relativi profili professionali di matrice pedagogica) alla progettazione-coordinamento-gestione di processi di care management e welfare aziendale. Importanti appaiono gli approfondimenti di scenario che focalizzano l'attenzione sulla rappresentanza di educatori e pedagogisti nelle sedi istituzionali deputate a formulare politiche di indirizzo e di governo e sulle iniziative intraprese per far fronte alle criticità del mondo del lavoro, come nel caso della qualificazione degli "educatori privi di titolo".

Non mancano, dunque, nella comunità pedagogica italiana, studi e ricerche che si concentrano sui contesti (formali, non formali e informali) dell'educazione, come pure si registrano alcuni esempi di ricerche che tengono adeguatamente conto, anche in termini propositivi, originali e innovativi, delle figure professionali cui affidiamo, e con cui co-costruiamo, i nostri saperi pratici. Si registrano, da questo punto di vista, anche iniziative locali di ricerche tese a definire profili di competenze degli educatori e dei pedagogisti. Su questo punto, l'auspicio di chi scrive è che le risorse messe in campo da studiosi e professionisti possano confluire in una strategia nazionale che garantisca coerenza, continuità ed equilibrio delle proposte, superando barriere e steccati, se e dove dovessero ancora esistere, nell'interesse dell'educazione, dei professionisti che la esercitano come lavoro e, soprattutto, delle persone cui le attività e i servizi educativi e formativi sono rivolti.

Educatori e Pedagogisti nella storia della pedagogia e dell'educazione

Educators and educationalists in the History of education

Carla Callegari

La ricerca storico-educativa negli ultimi decenni, superando il modello neoidealistico gentiliano, che privilegiava la storia delle teorie e delle idee pedagogiche, ha rivolto l'attenzione ai fatti e alle prassi educative, sia scolastiche, sia extrascolastiche quindi non formali e informali.

Le fonti storiche da prendere in considerazione si sono così ampliate fino a comprendere quelle materiali, iconografiche e, quando possibile, anche orali: tutte hanno affiancato e intersecato quelle scritte più tradizionali, creando nuovi spazi interpretativi. Queste fonti hanno valorizzato la capacità euristica e quella ermeneutica dello storico che deve rintracciare documenti inusuali e avere la capacità di interpretarli all'interno delle società che li hanno prodotti.

In quest'ottica negli ultimi decenni si sono ricostruite storie precedentemente trascurate o rimaste in ombra come quelle delle professionalità educative, che non solo hanno agito dentro contesti formali come i collegi, ma, in maniera non marginale, anche in luoghi educativi meno organizzati nei quali educatori e pedagogisti hanno trovato spazio per un'azione non finalizzata tanto all'istruzione, ma all'educazione e alla formazione della persona, come testimonia l'articolo di Fasan.

Gli studi storici in questo settore, anche se non molto rappresentati in questo numero della Rivista, sono in realtà vivaci: ne sono testimonianza, a titolo puramente esemplificativo, il volume di Debè *Crescere in un Villaggio. L'OSEA di Reggio Emilia: genesi e sviluppo di un servizio educativo (1951-2012)* (Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2013); lo studio di Dal Toso-Gecchele, *Educare alle diversità. Una prospettiva storica* (ETS, Pisa 2019); il volume collettaneo *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento (1945-1975)* (FrancoAngeli, Milano 2017) e il *Dossier* curato da Zago-Fasan *L'educatore nella scuola: buone pratiche e riflessioni pedagogiche* nella Rivista "Nuova Secondaria Ricerca" (2/2021).

Sicuramente ancora molto resta da esplorare attraverso ricerche locali e nazionali che possano far conoscere la ricchezza delle realtà specifiche e, contemporaneamente, dare un quadro d'insieme sulle esperienze realizzate in Italia. Saranno interessanti inoltre futuri sviluppi, ad esempio in campo comparativo, sulla storia della formazione di educatori e pedagogisti in diversi Paesi europei e extraeuropei, quindi in contesti storici e geografici differenti sia culturalmente, sia nel modo di concepire il ruolo di queste professionalità nelle diverse società. Anche il confronto sulla normativa che nel tempo ha regolamentato le mansioni di educatori e pedagogisti ha costituito e potrà costituire in futuro oggetto di ricerca: non sempre infatti la legislazione e le effettive pratiche svolte sono andate di pari passo.

La ricerca scientifica è necessaria oggi più che mai anche per la didattica dei Corsi di Studio universitari che preparano educatori e pedagogisti a svolgere la loro funzione educativa e sociale, e che non possono prescindere da una formazione che contempra la dimensione storica: attraverso una rilettura di teorie e prassi del passato, è necessario offrire l'opportunità del confronto critico con l'altro da sé situato in una diversa dimensione temporale. Affrontare infatti lo studio della genesi delle professionalità educative nelle varie tipologie di servizi alla persona non significa riproporre modelli del passato oramai superati e non più ripetibili, ma offrire spunti di riflessione sui mutamenti e sullo strutturarsi in epoca moderna della professionalità che si andrà a svolgere nella vita lavorativa.

Se si ritiene che tale professionalità non possa e non debba appiattirsi sul presente e sulle richieste spesso dettate dall'emergenza sociale o, peggio, da esigenze economiche, è necessario ridare spessore storico alla

formazione. La rilettura delle teorie connesse con l'idea di un'educazione, che gradualmente allarga il proprio orizzonte fino a comprendere soggetti educativi prima trascurati, come ad esempio i disabili fisici e psichici, i carcerati, l'infanzia abbandonata, i tossicodipendenti, le donne, particolari fasce deboli di popolazione, porta a riflettere sullo sviluppo di nuove concezioni pedagogiche e nuove professionalità a volte in linea con il sentire condiviso, a volte in conflitto con l'idea maggiormente diffusa nelle società. Lo studio delle prassi messe in atto in diversi contesti educativi guida la riflessione sul carattere fattuale oltre che teorico della disciplina pedagogica che si costruisce anche in quelle pratiche quotidiane. L'evoluzione e la messa a fuoco delle migliori metodologie educative non seguono nella storia uno sviluppo sempre migliorativo: si sostanziano di progresso, ma anche di battute d'arresto, di salti indietro verso vecchie pratiche discriminanti che dimostrano come sia necessario porre sempre grande attenzione ai segnali sociali e intervenire costantemente con adeguate prassi educative.

Da questo punto di vista risulta evidente il legame di queste professionalità con la politica che regola il welfare, ma non sempre ha saputo riconoscere le effettive necessità educative e pedagogiche: oggi, ad esempio, in Italia abbiamo una consolidata tradizione per ciò che concerne la presenza del pedagogo nella scuola primaria e il suo ruolo è riconosciuto in questo grado di scuola. Ciò è avvenuto in misura molto minore nei successivi gradi scolastici, in modo particolare nella scuola secondaria di secondo grado nella quale questa professionalità non ha mai avuto un vero riconoscimento, neanche con il realizzarsi dell'Autonomia scolastica. Comprendere le ragioni di questo mancato intreccio tra la professionalità degli insegnanti e dei Dirigenti e quella degli specialisti dell'educazione può essere di aiuto anche per le future scelte che la scuola italiana dovrà svolgere.

Un'osservazione simile si può fare per tutti quei contesti nei quali gli educatori svolgono quotidianamente la loro opera che sono ancora lontani dall'aver un adeguato riconoscimento in termini di prestigio sociale e compenso economico: indagare sulle ragioni storiche di tale ritardo può contribuire a progettare professionalità più consapevoli della propria storia in grado di trovare anche strade alternative, come quelle dell'associazionismo, alla carenza di attenzione da parte della politica.

Educatori e coordinatori pedagogici nei servizi per l'infanzia: nuove sfide per la professionalità

Educators and pedagogical coordinators in early childhood education and care services: new challenges for professionalism

Lucia Balduzzi

La riforma del sistema di educazione e istruzione, introdotta dal Decreto Legislativo 65 del 2017 rappresenta ancora oggi, a cinque anni dalla sua emanazione, un campo sfidante per le professionalità educative che operano nei servizi e nelle scuole destinate a bambini e bambini da 0 a 6 anni e alle loro famiglie. L'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni ha infatti aperto nuove opportunità nell'organizzazione di servizi e scuole, in particolare grazie alla possibilità di aprire poli per l'infanzia, che prevedono già in fase di progettazione modalità completamente nuove sul piano gestionale, rispetto all'allestimento degli spazi, alla strutturazione dei tempi e dei raggruppamenti dei bambini così come del lavoro collegiale tra adulti. Il sistema integrato, inoltre, sfida l'attuale rispetto al consolidamento e allo sviluppo di una nuova idea di continuità educativa fra servizi e scuole dell'infanzia che non può che coinvolgere, su diversi piani, lo sviluppo professionale di educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici. È infatti a partire dalla competenza progettuale ed attuativa di questi professionisti che dipende la piena realizzazione nei diversi contesti e territori di quanto auspicato in sede normativa. Per comprendere pienamente le direzioni possibili di intervento a sostegno del ruolo che, in futuro, declinerà in termini sempre più specifici il lavoro di educatori, insegnanti e pedagogisti, nel campo dell'educazione della prima e seconda infanzia, può essere utile richiamare le motivazioni che hanno supportato il lungo percorso di trasformazione del sistema educativo e scolastico per lo 0-6, sin dalle origini diviso fra competenze di governance regionale e locale e competenze di governance statale, fino alla scelta della sua integrazione. L'importanza di promuovere un approccio pedagogico unitario è andato infatti via via progressivamente affermandosi negli ultimi due decenni, supportato da studi e ricerche a livello nazionale così come in altri paesi dell'Unione Europea che dimostravano il ruolo cruciale di tali offerte educative nel promuovere il successo formativo e ridurre le disuguaglianze socioculturali. Già ricerche ISOTIS (<https://www.erasmusplus.it/lingue/isotis-inclusive-education-and-social-support-to-tackle-inequalities-in-society/>) e OCSE-Starting Strong (<https://www.oecd.org/education/starting-strong-2017-97892-64276116-en.htm>) dimostrano infatti come la frequenza di servizi e scuole dell'infanzia rivesta un ruolo cruciale nel promuovere il successo scolastico e nel combattere le disuguaglianze socio-culturali, specie per i bambini che provengono da contesti di marginalità e fragilità. Tali studi e ricerche, però, sottolineano anche che una condizione necessaria affinché la frequenza di servizi per l'infanzia abbia un ruolo determinante rispetto allo sviluppo dei bambini e delle bambine sia connessa alla qualità dell'offerta educativa proposta, alla possibilità di un accesso generalizzato dei servizi e aperto, in particolar modo, alle fasce sociali più fragili e a rischio di emarginazione. Sono proprio queste che spesso dai servizi rimangono escluse, specie nella fascia rivolta alla prima infanzia. In questo senso, il tema dell'accessibilità sia nei termini dell'inclusione sociale e dei soggetti in condizione di fragilità o declinato nell'ambito dei bisogni educativi speciali diviene in un fuoco specifico di confronto e sviluppo professionale per gli educatori dei servizi per l'infanzia che si trovano a fronteggiare contesti in cui l'eterogeneità delle situazioni richiede risposte complesse e articolate che necessitano di chiavi di lettura e interpretazione fondate sia sul versante pedagogico, sia sul versante metodologico. Per un intervento integrato – in questo panorama attualmente in forte modificazione – si rintracciano due strade prioritarie, fortemente intrecciate fra loro: quella della formazione (iniziale ma soprattutto permanente) e quelle del coordinamento pedagogico, cui è affidato il

delicato compito di sostegno delle scelte progettuali e attuative di stampo educativo intraprese nei servizi e nelle scuole, di supporto al lavoro in équipe e di formazione del personale educativo e docente anche in un'ottica di continuità verticale inter-istituzionale (fra nidi e scuole dell'infanzia) e inter-gestionale (fra servizi e scuole del sistema paritario e di quello statale) e, infine, di collegamento e collante fra tutti i soggetti coinvolti sul territorio (dalle famiglie, al mondo dell'associazionismo fino anche agli enti locali).

Sul versante metodologico, emerge la necessità di puntare in sede di formazione su strumenti di natura riflessiva, ancorati alle prassi agite negli specifici contesti lavorativi. Lo sostiene anche il *Final Report* del gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia della commissione europea che, nel 2020, si è concentrato proprio sul tema del sostegno alla professionalizzazione in servizio del personale educativo che opera nei servizi 0-6. In relazione alla formazione continua del personale educativo il documento evidenzia alcune caratteristiche che essa dovrebbero possedere a partire dalle evidenze di ricerca e dall'analisi delle buone prassi già realizzate a livello europeo (European Commission, 2020). La formazione dunque dovrebbe configurarsi come uno strumento indirizzato ad ottenere precise e intenzionali ricadute nel proprio luogo di lavoro, finalizzata al miglioramento dell'offerta educativa così come alla propria crescita professionale con l'obiettivo ultimo di sostenere e di incidere positivamente sulla crescita dei bambini, sul loro benessere complessivo e su quello dell'intero nucleo familiare. Proprio per questo motivo, la presenza del coordinatore pedagogico diviene una figura di sistema centrale e necessaria poiché capace di sostenere la natura trasformativa e riflessiva della formazione continua, soprattutto entro percorsi di ricerca che si caratterizzano nelle forme della ricerca-azione e della ricerca-formazione.

Non a caso, diversi contributi di area didattica presenti in questo monografico di Pedagogia Oggi che hanno come oggetto l'educare nel sistema integrato 0-6 anni si concentrano sullo sviluppo professionale di educatori e pedagogisti proprio attraverso percorsi di Ricerca-Formazione realizzati attorno a tematiche diverse (l'educazione in natura, la creazione di figure di sistema) e nell'area dell'inclusione, evidenziando tutti la necessità sempre più pressante di supportare il dialogo intra ed inter istituzionale a supporto di tali percorsi, per la piena realizzazione del processo di riforma in atto. .

Tra sistema educativo, ricerca e sistema produttivo: i professionisti dell'educazione e della formazione

Between the education system, research and the production system: education and training professionals

Cinzia Angelini

Con la legge 205/2017, le figure dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogo hanno ottenuto il riconoscimento, a lungo atteso, in quanto professionisti che “operano nell’ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale”. Se dal punto di vista della normativa, la legge va a colmare un vuoto, dal punto di vista sociale e professionale essa rappresenta un punto d’arrivo necessario e non più rimandabile: gli educatori e i pedagogisti, infatti, sono sempre più essenziali per garantire, nella nostra società dalle molteplici sfaccettature, il diritto all’educazione e all’inclusione di tutti – diritto che è una delle priorità strategiche individuate dall’Unione europea per il decennio 2021-2030, ma anche del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), le cui missioni 4 e 5 si esprimono in favore di investimenti cospicui su istruzione e ricerca e su coesione e inclusione. In particolare, nella missione 4 si sottolinea l’importanza di un sistema educativo forte, che operi in sinergia con la ricerca e il sistema produttivo. Questi tre fattori, sistema educativo, ricerca e sistema produttivo, se integrati, diventano determinanti anche per garantire inclusione e equità. Su questo si esprime anche la missione 5, che si propone di incoraggiare interventi che favoriscano l’inclusione e la coesione, con l’obiettivo generale di evitare l’emersione di nuove disuguaglianze conseguenti alla crisi pandemica, e di ridurre i divari che già prima della pandemia affliggevano il nostro Paese.

Questo nuovo contesto offre allora rinnovate opportunità di interazione e collaborazione tra educatori, pedagogisti, personale docente di ogni ordine e grado e altre professionalità, tutti con ruoli e competenze specifiche ma anche flessibili, da dispiegare con consapevolezza nei vari passaggi e segmenti del percorso educativo e formativo che si sviluppa lungo tutto l’arco della vita ma anche in tutti i contesti di vita – sociali, lavorativi, culturali, territoriali.

Partendo da queste rapide considerazioni, i quattro settori scientifico-disciplinari di ambito pedagogico che la Siped accoglie come differenti prospettive da cui guardare alla ricerca teorica e sperimentale sono di assoluta importanza per esaminare le dimensioni all’interno delle quali i professionisti dell’educazione e della formazione devono e dovranno intervenire. Questo punto di vista multiprospettico si sviluppa anche con l’obiettivo specifico di mantenere aggiornato e in costante evoluzione il quadro delle loro competenze, una costellazione a cui attingere in autonomia ma nell’ottica di una collaborazione costruttiva con altre figure professionali, senza perdere di vista l’aspetto forse più importante: la capacità di mobilitare le competenze richieste dalla situazione, dal contesto e soprattutto dalle persone di ogni età e condizione con le quali e per il benessere delle quali si intende operare.

Ecco quindi che i vari settori pedagogici, con le analisi e prospettive di studio che pertengono a ciascun settore, non si pongono in alternativa ma a loro volta in integrazione, come lenti che consentono di osservare con maggiore attenzione i contesti educativi, sociali e lavorativi, per meglio comprenderli e fornire strumenti adeguati a chi quei contesti deve percorrerli per intervenire educativamente e pedagogicamente. Il confronto tra prospettive teoriche e metodologiche che scaturisce dalla sinergia tra settori disciplinari offre infatti ai professionisti dell’educazione e della formazione un ampio bagaglio al quale attingere per intervenire in contesti formali, non formali o informali, replicando, adattando, modificando, ma anche

ricostruendo per proporre nuovi modelli teorici e operativi. Perché è dallo scambio, dall'interazione tra teoria e prassi che nascono le nuove prospettive e si amplia la conoscenza del campo di applicazione.

Educatori e pedagogisti, quindi, intesi come esperti di contenuti, di metodologie e tecniche di intervento, ma anche capaci di leggere i variegati contesti per selezionare e attivare le proprie risorse in modo appropriato ed efficace, per accompagnare in un percorso di crescita coloro che abitano tali contesti. Questi professionisti dell'educazione e della formazione, giustamente definiti *non-teaching* nel contributo di Del Gobbo-Torlone, *I professionisti non-teaching dell'educazione e della formazione*, sono chiamati a fornire risposte a specifici bisogni formativi, anche in relazione alle diverse età e condizioni culturali, sociali ed economiche della popolazione. In altri termini, citando le Autrici, a "far crescere le persone". È quindi necessario investire nella loro formazione, anche per la richiesta crescente che proverrà dal mercato del lavoro nel futuro prossimo. Ma quale mercato del lavoro? Come specificano le Autrici, è un mercato che resta poco noto, sia in riferimento alle diverse professioni dell'area professionale, sia rispetto alla varietà di posizioni organizzative che possono essere ricoperte. A tal fine, nel contributo si forniscono elementi di sistematizzazione che consentono di orientarsi in questa complessità, rappresentando l'area delle professioni educative e formative come un insieme di professioni che convergono verso lo *skill development* e lo *skill building*.

Seppure da una prospettiva differente, il mercato del lavoro è il contesto di riferimento anche del contributo di De Carlo, *Analisi delle prassi agite e rilevazione dei fabbisogni degli operatori dei Centri per l'impiego: una proposta formativa per rafforzare l'efficacia dei servizi di accompagnamento al lavoro*. In questo caso emerge l'importanza della formazione degli operatori dei Centri per l'Impiego, le cui competenze si declinano all'interno del più ampio settore dell'orientamento professionale e, in analogia con le tematiche affrontate nel contributo precedente, hanno l'obiettivo di favorire lo sviluppo e la costruzione di abilità e capacità (*skill development* e *skill building*) nelle persone che vogliono inserirsi o ricollocarsi nel mondo del lavoro. Emerge, anche, il ricorso alla ricerca-formazione, metodologia attraverso la quale gli operatori partecipanti alla ricerca sono stati accompagnati in un processo di autovalutazione delle proprie competenze e di riflessione critica e problematizzante su azioni, prassi e metodologie.

I due contributi appena menzionati sono un chiaro esempio di come i professionisti dell'educazione e della formazione, a qualunque livello e in qualunque contesto, esercitino una professione che attraversa e unisce il sistema educativo e formativo, la ricerca e il sistema produttivo, ossia quei tre fattori indicati nella missione 4 del PNRR come determinanti per garantire inclusione e equità a tutti, indipendentemente dalle condizioni di partenza. In questo senso, ritengo opportuno investire sulla formazione di queste figure professionali anche individuando obiettivi e strumenti che consentano loro di riflettere sulle proprie esperienze, documentarle, metterle a disposizione del sapere comune, eventualmente anche teorizzandole e modellizzandole, nella prospettiva della ricerca empirica e della riflessione sugli interventi volta al miglioramento costante della propria professionalità.

Giovanna Del Gobbo

Full Professor of Experimental Pedagogy | Department of Training, Languages, Interculture, Literature and Psychology | University of Florence | giovanna.delgobbo@unifi.it

Francesca Torlone

Associate Professor of General and Social Pedagogy | Department of Social, Political and Cognitive Sciences | University of Siena | francesca.torlone@unisi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Del Gobbo, G. (2022). Non-teaching educators and trainers. *Pedagogia oggi*, 20(2), 18-26. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-02>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-02>

ABSTRACT

The complexity of the job market for “non-teaching” educators and trainers remains poorly understood, both with regard to the different professions within this professional area and to the variety of organisational positions to be covered. This variety relates to the highly skilled work activity that aims to meet learning demand through the design, production, delivery, management, and evaluation of educational goods and services, that are of social utility. These are occupations that are being developed in a market area connected to educational services, continuing education, on-the-job and embedded learning within public, private and third sector organisations. In this framework, this professional area appears in all its complexity and vastness. It can be seen as a set of professions, semi-professions and pre-professions that represent the skills developers and builders. This paper aims to provide pointers of orientation within this complexity with an in-depth analysis of some professions that do not belong to the school system.

La complessità del mercato del lavoro di educatori e formatori con funzioni “non-teaching” resta poco nota, sia in riferimento alle diverse professioni dell’area professionale che alla varietà di posizioni organizzative che possono essere ricoperte. Tale varietà riguarda un’attività lavorativa altamente qualificata, volta a rispondere ad una domanda di formazione attraverso la ideazione, produzione, erogazione, gestione e valutazione di beni e servizi educativi, di utilità sociale. Sono professioni che si sviluppano in una area del mercato legata a servizi educativi, formazione continua e formazione sul e nel lavoro nelle organizzazioni pubbliche, private e del privato-sociale. In questo quadro l’area delle professioni educative e formative viene a configurarsi nella sua complessità e vastità e si prefigura come un insieme di professioni, semiprofessionisti e preprofessionisti che rappresentano gli “skills developers” e gli “skills builders”. Il contributo intende fornire elementi di orientamento all’interno di tale complessità con un approfondimento su alcune professioni che non appartengono al sistema scolastico ordinario.

Keywords: non-teaching educators and trainers, professions, professional identity, skills developers, professional area

Parole chiave: educatori e formatori non-teaching, professioni, identità professionale, skills developers, area professionale

Received: September 1, 2022

Accepted: October 13, 2022

Published: December 20, 2022

Credit author statement

Il contributo è frutto del lavoro di scambio, dialogo e riflessione delle Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Giovanna Del Gobbo è Autrice dei paragrafi 1 e 5 e Francesca Torlone è Autrice dei paragrafi 2, 3, 4.

Corresponding Author:

Francesca Torlone, francesca.torlone@unisi.it

1. La domanda di professionisti dell'educazione e della formazione: *trend in crescita*

L'area del mercato del lavoro legata ai servizi educativi, alla formazione continua nelle organizzazioni pubbliche, private e del privato-sociale appare in costante e rapida evoluzione in relazione alla necessità (e spesso all'urgenza) di trovare risposte adeguate a specifici bisogni formativi emergenti, correlati alle diverse età della vita e alle diverse condizioni culturali, sociali ed economiche della popolazione.

La domanda di professionisti capaci di riqualificare e innovare processi formativi attraverso la produzione/ridefinizione, erogazione, gestione e valutazione di azioni educative, capaci di avere un consistente impatto sullo sviluppo delle competenze necessarie per affrontare le sfide attuali, sembra essere in costante aumento. Nel rapporto del Sistema Informativo Excelsior, *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2022-2026). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione* (Unioncamere, 2022), viene evidenziato come tra le professioni specialistiche, il tasso di fabbisogno più elevato riguarda, dopo gli ingegneri (4,7% annuo), quello degli specialisti della formazione e della ricerca (professori, esperti dei progetti formativi, insegnanti, ricercatori) con un tasso del 4,3% e un ampio fabbisogno in termini assoluti di 285mila unità nel quinquennio. L'elevato fabbisogno di occupati interesserà specialisti quali professori, insegnanti, ma soprattutto esperti di progettazione formativa (p. 42).

Gli scenari futuri sembrano, dunque, prefigurare una situazione dinamica delle professioni dell'educazione e della formazione: per la pluralità dei contesti, per le potenzialità di mobilità orizzontale tra le diverse professioni dell'area e per la mobilità verticale tra le diverse posizioni organizzative.

Il citato Rapporto Excelsior sottolinea come tre grandi megatrend – la transizione digitale, la transizione ambientale e la transizione demografica – comporteranno un rilevante cambiamento delle skill e delle competenze richieste sul mercato del lavoro e le professioni del futuro «saranno più complesse, le competenze richieste per svolgere queste professioni saranno altrettanto complesse e variegate» (Unioncamere, 2022, p. 8).

Si pensi all'impatto che la cosiddetta *silver economy* avrà sui servizi educativi e formativi per gli over 65, in termini di ampliamento e differenziazione della domanda. Come suggerisce una recente nota di Confindustria, non si tratta tanto (e solo) di un aumento dei consumi nell'ambito dei servizi socioeducativi e assistenziali, ma anche di un "consumo" di formazione continua considerata cruciale per evitare l'obsolescenza delle competenze attraverso l'up-skilling anche per un utilizzo più efficace delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, con l'obiettivo di contrastare l'indice di dipendenza degli anziani (Confindustria, 2020).

È proprio la fenomenologia del mondo del lavoro, rispetto ai citati megatrend, che richiede un approccio diverso nella definizione di aree di professionalità non più identificabili a partire dai vari percorsi formativi, di alta formazione o professionalizzanti, quanto dalle reali situazioni occupazionali, dai differenti ruoli e funzioni esercitate in relazione al contesto operativo e al livello di inquadramento in particolare di tipo operativo o manageriale. Si verranno a profilare nuove professioni, in continuità con la tendenza avviata dalla seconda metà del secolo scorso, in risposta alla domanda crescente di conoscenze e competenze.

L'emergere di nuove *professioni* con particolari dinamiche di *professionalizzazione* dei *professionisti* del futuro richiede azioni (*in primis* di ricerca) per comprendere e descrivere i cambiamenti e i flussi evolutivi. Il processo di professionalizzazione delle professioni, ovvero il percorso attraverso cui una attività lavorativa diviene una professione, si identifica solo in parte, infatti, con il percorso di formazione. Ogni professione ha il proprio processo di professionalizzazione che non dipende necessariamente dalla formazione posseduta da chi la esercita. Non è a partire dalla formazione che una attività lavorativa emerge e si professionalizza: lo sviluppo avviene solitamente in ambiti professionali aggiuntivi, integrativi e/o complementari rispetto a professionalità già esistenti. Nuove professionalità si collocano in una zona ponte tra le "semi-professioni" e le "pre-professioni": nel primo caso perché sembrano collocarsi all'incrocio tra paradigmi diversi – per esempio, quello economico-gestionale e quello educativo-formativo –; nel secondo caso perché si tratta di professionalità che si definiscono nei contesti lavorativi, presentano una forte caratterizzazione trasversale, con un approccio teorico e pratico di tipo interdisciplinare e con una pluralità di percorsi di formazione di livello più o meno avanzato e specializzato, ma non lineari rispetto alla professione (Del Gobbo, Federighi, 2021).

Per la formazione universitaria, comprendere e agire in risposta agli scenari che si stanno profilando, rende necessaria una interlocuzione più forte e mirata con il mercato del lavoro a garanzia di processi di

professionalizzazione coerenti con la domanda e con una utilità sociale ed economica che appare indiscutibile. Come evidenziato dal citato Rapporto Excelsior, la domanda di lavoro si prefigura potenzialmente alta per la richiesta di professionisti capaci di svolgere un'attività lavorativa altamente qualificata e una competenza specializzata. Tuttavia, molte delle professioni richieste non caratterizzano in modo specifico la famiglia professionale dell'insegnante, quanto quella più ampia dei professionisti dell'educazione e della formazione in grado di operare all'interno di altri sistemi di formazione (dall'educazione non formale alla formazione continua e professionale): una varietà di sistemi in cui operano soggetti privati e del Terzo Settore, che coprono una parte importante di interventi di educativi e formativi, in alcuni casi in collaborazione con il sistema dell'istruzione.

L'emergere in ambito lavorativo di forme plurali di identità e appartenenza comporta un impegno di ricerca nel definire criteri e orientamenti per una tassonomia delle professioni capace di valorizzare e dare significato al manifestarsi, nel mondo del lavoro, di appartenenze, di attributi professionali, di ruoli educativi e formativo, molti dei quali ancora inediti.

In questo scenario una questione centrale sembra essere la definizione del ruolo educativo e formativo di professioni cui è affidata la crescita delle persone, ma per le quali tale compito non è considerato prioritario. Ci riferiamo a tutte quelle professioni che hanno come compito la crescita del personale, ovvero la gestione dei piani individuali di sviluppo personale e professionale. Si tratta di quelle professioni che non includono la diretta responsabilità della conduzione di attività educative formali o non formali, ma che sicuramente svolgono la funzione di *skills intelligence builders e developers*. È il livello manageriale che prevede l'assunzione di responsabilità educative esercitate attraverso una pluralità di attività professionali. Si aprono nuove prospettive di ricerca per la definizione di epistemologie professionali che corrispondano, e sappiano anche anticipare, bisogni, pratiche e luoghi. Individuare un sapere professionale empiricamente fondato può offrire un contributo per una definizione di professionalità educative dalla forte rilevanza trasformativa. La domanda crescente di figure specializzate prospetta un impatto sui percorsi di formazione universitaria soprattutto di secondo livello.

2. La ricerca pedagogica e l'offerta formativa per la professionalizzazione dei manager con funzioni educative e formative

L'interesse della pedagogia per le figure manageriali dell'educazione e della formazione ha radici lontane, legate anche alle novazioni normative introdotte negli anni. L'attenzione, rivolta dapprima alle figure manageriali delle istituzioni educative, si è col tempo estesa ad altre tipologie di manager di organizzazioni formative: enti dell'economia sociale, organizzazioni operanti nella produzione di beni e servizi formativi. Tale evoluzione ha aperto la strada a percorsi di ricerca che hanno fornito un importante contributo nella elaborazione di tassonomie volte a ricomporre la vastità dell'area professionale delle figure che svolgono funzioni educative e formative nelle organizzazioni. In questa direzione vanno gli studi realizzati di recente in riferimento alla varietà dei professionisti "non teaching" (Del Gobbo, Federighi, 2021; Federighi *et alii*, 2021).

La ricerca pedagogica sulle figure professionali di livello dirigenziale che operano nelle istituzioni scolastiche è alquanto ricca: essa si sviluppa con la formalizzazione della qualifica dirigenziale (D. Lgs. 165/2001), avvenuta con l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica, segno di una evoluzione – non solo giuridica- del ruolo professionale. Le funzioni educative riconosciute ai precedenti ruoli manageriali (Capo di Istituto, Preside, Direttore Didattico) sono evolute e con esse la denominazione, le condizioni di esercizio del ruolo, il riconoscimento di nuovi compiti e responsabilità. In considerazione del dettame normativo e delle diverse funzioni riconosciute al dirigente scolastico la ricerca pedagogica ne ha studiato la figura da diverse prospettive di indagine: da quella di approfondimento delle componenti pedagogiche legate alle mansioni menzionate (Albanese, 2021; Cambi, 2019; Elia, 2016; Xodo, 2011; Bertagna, 2010; Cornacchia, 2010; Serpieri, 2012) a quella correlata alla formazione in ingresso ed in servizio (Perla, 2019), in alcuni casi declinando il tema verso la dimensione di genere (Dello Preite, 2018) ed un approccio multiculturale (Stillo, Pillera, 2021).

L'attenzione alle figure dirigenziali dei numerosi organismi educativi e formativi diversi da quelli scolastici è meno intensa e prolifica. Gli studi possono essere distinti a seconda del tipo di ente. Le riflessioni

teoriche e di ricerca empirica sulla dirigenza nelle cooperative sono ancora sporadiche da parte di studiosi delle diverse aree disciplinari, da quella pedagogica (Di Rienzo, 2019; Federighi *et alii*, 2015) a quella economica (Borzaga, Defourny, 2001). Sono studi che offrono una analisi delle caratterizzazioni di ruolo, funzione e mansione dei dirigenti di enti del terzo settore, differenziata a seconda delle figure dirigenziali (presidente, consiglieri di amministrazione, manager) e del tipo di organizzazione in cui operano (es. cooperativa, consorzio, impresa sociale).

Per quanto concerne la letteratura scientifica di area pedagogica sulle figure dirigenziali impegnate nella consulenza nelle organizzazioni in campo educativo e formativo prevalgono gli studi sulle attività legate all'ambito consulenziale e sui suoi fondamenti epistemologici (Riva, 2020; Melacarne, 2020; d'Alonzo *et alii*, 2012). Più scarna è la produzione scientifica di stampo pedagogico che si interroga sulla varietà delle figure professionali di livello dirigenziale, chiamati a gestire i processi formativi delle persone attraverso la capacità di pianificare, ideare, organizzare, valutare le medesime attività per la crescita delle persone nelle organizzazioni. Il nodo teorico ed epistemologico è correlato alla identificazione della categoria delle figure professionali dirigenziali afferenti alla famiglia del manager dell'educazione e della formazione che assumono, per posizione organizzativa, il ruolo educativo: *far crescere le persone nei luoghi in cui lavorano*. Riuscire ad identificare e a dare identità pedagogica all'area professionale di coloro che svolgono questa funzione potrebbe aiutare nella definizione di aree di competenza comuni e nella predisposizione di adeguati percorsi di professionalizzazione e di professionalità.

Per questo può essere utile far evolvere la riflessione sulle singole figure professionali di livello dirigenziale verso la funzione trasversale che caratterizza almeno alcune figure e famiglie professionali. Approcciare la questione da una prospettiva di famiglia professionale e di processi affini che tutti sono chiamati a gestire pone l'interrogativo legato a quali siano le aree di competenza che accomunano tutte le figure manageriali con funzioni educative, di gestione e crescita delle persone, e come svilupparle in prospettiva di formazione iniziale e continua.

3. L'offerta formativa per i manager con funzioni educative e formative

Nel corso degli anni l'offerta formativa di area pedagogica è andata strutturandosi in riferimento a specifiche figure professionali che svolgono funzioni educative a livello manageriale: dirigenti scolastici, coordinatori di servizi per l'infanzia e servizi per la disabilità, di servizi sociali ed educativi, consulenti in area pedagogica.

Le declaratorie ministeriali relative all'offerta formativa di livello magistrale di area pedagogica (D.M. 16 marzo 2007), laddove declinano gli "obiettivi formativi qualificanti" fanno esplicito riferimento alla formazione di competenze:

- utili a "progettare, supervisionare e valutare progetti educativi e riabilitativi, gestire tempi, strumenti, risorse tecniche, umane e finanziarie e presiedere alla qualità, all'innovazione e alla promozione delle attività nel territorio" (LM-50);
- legate a "interventi e servizi formativi rivolti agli adulti e ordinati ad azioni di formazione professionale, educazione degli adulti, aggiornamento, riqualificazione, orientamento e bilancio di competenze, inserimento lavorativo e formazione permanente" (LM-57);
- specifiche nella "programmazione e gestione di interventi nelle istituzioni scolastiche e nei diversi tipi di servizi in campo educativo e formativo, erogati da enti pubblici e privati e del terzo settore, da organismi di direzione, orientamento, supporto e controllo attivati presso i diversi gradi della Pubblica amministrazione" (LM-85).

In termini più espliciti, l'offerta universitaria di livello magistrale è rivolta alla formazione di pedagogisti

- con "funzioni di alta responsabilità, in istituzioni scolastiche, in agenzie di formazione professionale, in strutture socio-culturali e socio-educative di enti locali, di Regioni e della Pubblica Amministrazione, nelle cooperative, nelle associazioni di volontariato, in aziende sanitarie e socio-sanitarie" (LM-50);

- occupati in “istituzioni e enti pubblici e privati che erogano azioni, interventi e servizi di formazione continua (formazione professionale, educazione degli adulti, ...) oltre che in aziende private, agenzie e enti di formazione professionale, servizi alle imprese, servizi per l’impiego, servizi socio-educativi e culturali, organismi del terzo settore, nonché nei servizi formativi della Pubblica Amministrazione” (LM-57);
- impegnati in “attività di ricerca educativa e di consulenza nella programmazione e gestione di interventi in istituzioni scolastiche e nei diversi tipi di servizi in campo educativo e formativo erogati da enti pubblici, privati e del terzo settore, da organismi di direzione, orientamento, supporto e controllo attivati presso i diversi gradi della Pubblica Amministrazione” (LM-85).

Avvalendosi di queste possibilità in alcune sedi anche la denominazione del corso di laurea esplicita i campi di intervento:

- “progettazione pedagogica e formazione delle risorse umane” (Brescia), “formazione e sviluppo delle risorse umane” (Milano), “management dei servizi educativi e della formazione continua” (Rovigo, Padova);
- “scienze per la formazione e la consulenza pedagogica nelle organizzazioni” (Siena), “consulenza pedagogica e coordinamento di interventi formativi” (Perugia).

Altri hanno esplicitato nella titolazione il riferimento al ruolo in istituzioni e organizzazioni educative: è il caso del corso di studi per “Coordinatore dei servizi educativi e dei servizi sociali” di RomaTre.

L’offerta formativa universitaria indicata costituisce un materiale empirico che rivela come, a fronte di prospettive occupazionali di tipo manageriale prospettate ai laureati dal mercato del lavoro locale, i corsi di studio abbiano iniziato a strutturare percorsi e attivato insegnamenti pedagogici volti a rispondere alla domanda formativa di figure manageriali occupate non solo in istituzioni educative.

A livello di formazione universitaria post-laurea l’offerta italiana di area pedagogica include, complessivamente, sia la formazione dei manager di istituzioni e organizzazioni educative che di imprese sociali e di dirigenti del personale.

L’esistenza di una consistente domanda sociale di formazione manageriale è testimoniata anche dalla copiosa mole di attività formative organizzate da enti del terzo settore e da organismi privati (agenzie formative, business school, società di consulenza) per formare figure dirigenziali che si occupano della crescita delle persone nelle organizzazioni e nella pubblica amministrazione. Si tratta di attività organizzate in forma di “executive master”, “executive education” o di “master in business administration”.

Questo tipo di programmi ha il limite di guardare alle figure manageriali in quanto responsabili e gestori di istituzioni e organizzazioni, di processi produttivi e di piani finanziari. La prevalenza di queste dimensioni professionali rispetto al ruolo educativo assunto da un manager si manifesta nei curricula e nei programmi, nella composizione delle Academy e nel tempo ridotto dedicato alla gestione dei processi formativi delle persone sul lavoro. Tutto questo di norma è relegato al campo delle attività formative organizzate per il personale dipendente che, come è noto, costituisce una componente marginale delle funzioni educative del dirigente.

Nel paragrafo che segue cerchiamo di approfondire la riflessione sui criteri che accomunano tali figure.

4. Le classificazioni delle figure professionali di livello manageriale

L’insieme di figure professionali che hanno funzioni manageriali e responsabilità rispetto ai processi educativi informali, incorporati, non formali e formali delle persone che lavorano rientra, di fatto, nell’area di nostro interesse, in quanto esse esercitano una professione che richiede il possesso di competenze educative e formative.

Posto in questi termini il problema potrebbe divenire insolubile in quanto in qualunque tipo di organizzazione tutti coloro che hanno responsabilità e posizioni organizzative che comportano la gestione di altri collaboratori svolgono di fatto funzioni educative. In questa sede ci concentriamo sulle posizioni apicali poiché a questo livello possono essere identificate specifiche funzioni educative anche in relazione

all'utilizzo di appositi dispositivi e strumenti dall'immediata rilevanza pedagogica. In altri termini, limitiamo l'attenzione alle figure professionali che non formano solamente in ragione dei processi di educazione informale che loro possono influenzare o determinare. Al contrario, prendiamo in considerazione le figure che hanno specifiche responsabilità e funzioni educative, connesse alla gestione di dispositivi, risorse umane, finanziarie e materiali e strumenti. Ci riferiamo ai dispositivi formativi presenti in ogni organizzazione la cui attivazione, gestione, valutazione ha rilevanza rispetto ai processi formativi delle persone. Ne citiamo alcuni, ripresi dagli studi sulle organizzazioni:

- *Contenuti del lavoro.* La crescita delle persone nei luoghi di produzione dipende dalla qualità educativa del lavoro svolto, dal livello di autonomia riconosciuto, dalla varietà dei contenuti professionali, da reti e relazioni (interne ed esterne) in cui la persona è inserita. Le figure professionali di livello dirigenziale sono il centro decisionale rispetto a ciascuna di queste componenti e dalle decisioni da loro assunte in ordine al posizionamento di ruolo delle persone dipende il loro processo di crescita (o de-crescita) durante lo svolgimento delle mansioni lavorative;
- *Sviluppo di carriera.* La progettazione e gestione degli sviluppi di carriera interni o esterni, in forma di mobilità orizzontale e verticale, rappresentano elementi per far crescere le persone. Assumere le relative decisioni considerando l'età della persona interessata, i suoi obiettivi di sviluppo e aspirazioni personali e professionali ha un impatto sui suoi processi formativi e sulla costruzione dei suoi significati che orientano proprie assunzioni e comportamenti;
- *Retribuzioni e compensation.* Un dirigente è utile gestisca consapevolmente questo elemento di contesto poiché anche attraverso la componente retributiva è lui che incentiva o meno i processi formativi delle persone. Questo non vuol dire che il manager sia uno specialista del settore o di benchmark retributivi. Vuol dire piuttosto che considera anche questo elemento nella definizione di percorsi formativi individuali in prospettiva di crescita e sviluppo individuale;
- *Benefit tangibili ed intangibili.* Ci riferiamo all'insieme di benefit che le organizzazioni possono mettere in campo. In questa componente è compresa la possibilità offerta dalle figure dirigenziali di ricevere benefici indiretti a carattere non economico, quali occasioni di crescita sul lavoro e di formazione a carattere formale e non formale. Gestire l'insieme dei benefit in funzione educativa richiede la capacità del manager di utilizzarli e combinarli per la costruzione di percorsi formativi delle risorse che gestisce;
- *Appartenenza e cultura organizzativa.* Il manager che intenda creare e promuovere il senso di appartenenza tra le persone che lavorano nell'organizzazione agisce anche attraverso comportamenti, abitudini, significati incorporati nei modelli organizzativi che contribuisce a definire, innovare, sedimentare.

Le figure dirigenziali di nostro interesse rappresentano il perno da cui dipende l'attivazione o meno di uno o più di questi dispositivi poiché il potere decisionale e di spesa è in capo a loro e da loro dipende l'utilizzo di essi a fini educativi.

Quali sono le figure professionali di livello manageriale che assumono funzioni educative nei luoghi di produzione nel senso indicato?

Proviamo a rispondere a partire dai risultati di tre ricerche.

La prima ha dato luogo alla norma UNI 11803:2021, risultato di un lavoro di studio e di analisi di professionisti della "gestione risorse umane" (d'ora in poi HR). La classificazione è effettuata in riferimento alle funzioni aziendali esistenti nelle organizzazioni¹ e comprende sette figure dirigenziali:

- Direttore RU;
- Direttore Internazionale RU;
- Responsabile RU;
- Responsabile Sviluppo e Organizzazione;

1 Ricerca e selezione del personale, della Valutazione e sviluppo delle risorse umane, dello Sviluppo organizzativo, dell'Amministrazione del personale e relazioni industriali.

- Responsabile Ricerca, Selezione e Reclutamento RU;
- Responsabile Formazione & Sviluppo RU;
- Responsabile Amministrazione del Personale & Relazioni Industriali.

Per ciascuna, il documento individua le funzioni organizzative per cui opera, le attività che svolge e le conoscenze, le abilità e le competenze che sono necessarie, definite sulla base dei criteri del Quadro europeo delle qualifiche (EQF). La dimensione educativa della funzione agita dalle figure indicate è esplicitata, ma senza particolari specifiche legate all'utilizzo di tutte le componenti organizzative funzionali alla crescita delle persone.

La classificazione proposta dalla norma UNI ha il pregio di fornire un panorama delle possibili posizioni organizzative e dei “naming” propri di chi opera all'interno di organizzazioni con un elevato livello di strutturazione, impegnate nella produzione di beni e servizi. Si tratta di una classificazione che include livelli diversi e che possono o meno svolgere funzioni educative a seconda del tipo di organizzazione in cui operano (il Responsabile alle relazioni industriali in alcune organizzazioni non si occupa di formazione se non a livello di stipula di accordi sindacali).

Questo significa che le diverse figure hanno contenuti professionali in ragione del tipo di organizzazione in cui operano e, innanzitutto, del tipo di ambito in cui operano.

A questo proposito, ci limitiamo a segnalare che prendere in considerazione la tipologia di organizzazioni (cooperativa, scuola, impresa sociale, azienda) e la dimensione può aiutare a focalizzare più nel dettaglio le specifiche responsabilità e funzioni connesse alla gestione dei dispositivi formativi, delle risorse e degli strumenti sopra indicati.

Studi pedagogici più recenti (Federighi, Del Gobbo, 2021; Federighi *et alii*, 2021, 2015), oltre ai campi ed ai livelli di intervento delle figure manageriali, fanno riferimento a:

- domanda sociale di servizi formativi prodotta da transizioni ed età della vita (es. ingresso nel mondo produttivo, rientro in formazione);
- tipo di attività e servizi offerti (es. coaching, consulenza pedagogica), tipo di funzioni manageriali svolte (es. gestione di case-famiglia, organizzazione di un servizio di orientamento);
- sistemi formativi di appartenenza (es. scuola, formazione professionale, lavoro, welfare).

La combinazione di questi elementi fornisce una ipotesi di mappatura delle figure dirigenziali impegnate nella crescita delle persone sul lavoro.

I risultati proposti dagli studi appena citati hanno il pregio di andare oltre la considerazione di specifiche figure di professionisti dell'educazione e della formazione e di proporre invece una mappatura dell'area professionale in cui essi operano. Tuttavia, l'identificazione di coloro che svolgono funzioni manageriali ed hanno specifiche responsabilità e funzioni connesse alla gestione di appositi dispositivi, risorse e strumenti comporta lo sviluppo di ulteriori riflessioni di ricerca.

Un ultimo contributo che segnaliamo è lo studio dell'*Institute for Adult Learning* di Singapore (2016). Il focus in questo caso è legato alle figure manageriali della “*continuing education and training*”. Esse sono classificate in ragione di quattro campi di azione e per ciascuno di essi sono individuati ruoli e figure professionali, differenziate in ordine al livello operativo, manageriale, strategico. Il livello manageriale di nostro interesse viene declinato come segue:

- *Formazione degli adulti*, con responsabili della progettazione di interventi formativi;
- *Pianificazione e gestione delle attività formative*, con responsabili della qualità della formazione e responsabili dell'area formazione;
- *Sviluppo delle risorse umane*, con responsabili dello sviluppo delle RU, responsabili delle RU, responsabili per lo sviluppo e la formazione del personale;
- *Definizione di strategie per lo sviluppo del capitale umano*, con responsabili delle politiche organizzative per lo sviluppo di carriera, responsabili delle strategie di sviluppo e di evoluzione dell'organico aziendale, responsabili per l'accreditamento.

Questo studio ha il pregio di declinare il livello manageriale in ragione di tipi diversi di organizzazioni e di adottare a livello di sistema nazionale denominazioni univoche delle diverse posizioni lavorative di tipo manageriale. Il limite è che tale lavoro è ristretto al campo delle organizzazioni di educazione degli adulti.

5. Conclusioni

Si aprono quindi prospettive interessanti in grado di coniugare ricerca educativa, didattica e terza missione universitaria. Se è possibile codificare il processo di professionalizzazione solo dopo che il quadro delle professioni è definito, ha sicuramente senso fare ricerca sui processi in atto. Indagare specifici casi di professionisti, le loro storie di vita, i profili che ricoprono all'interno delle diverse organizzazioni e, nel contempo, indagare i contesti per conoscere le attività effettivamente svolte, le condizioni di esercizio della professione e le condizioni educative di sviluppo. Se tale tipo di studi da una parte sembra avere deboli possibilità di generalizzazione all'insieme delle professioni dell'area dell'educazione e della formazione, d'altra parte può, sicuramente, consentire di individuare i fattori che contribuiscono alla costruzione di una professionalità, di individuare conoscenze e competenze necessarie e richieste, comprendere come accompagnarne lo sviluppo nei contesti lavorativi attraverso percorsi di formazione strutturati. Le potenziali ricadute sulla costruzione del curriculum universitario per i corsi di laurea magistrali sono evidenti e, soprattutto, in linea con standard di qualità che richiedono non solo la definizione di professionalità in uscita dai corsi di studio, quanto dei learning outcomes, ovvero dei risultati di apprendimento attesi in termini di descrizione di cosa uno studente dovrebbe conoscere, comprendere e/o essere in grado di dimostrare al termine di un processo di formazione in funzione della loro spendibilità e sviluppo nel mondo del lavoro.

La consultazione del mondo del lavoro è del resto considerata alla base della elaborazione del curriculum (ANVUR, 2021) e tale consultazione, se integrata da attività di ricerca collaborativa su nuove professionalità emergenti e sui processi di professionalizzazione in atto, può favorire l'attivazione di quei processi di *two-way flow of knowledge and insights* che è uno dei fondamenti della terza missione attraverso il coinvolgimento attivo del mondo del lavoro (de Wit-de Vries *et alii*, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Albanese M. (2021). Il ruolo del dirigente scolastico in tempi di pandemia da Covid-19: tra responsabilità legale e pedagogica. In S. Polenghi *et alii* (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 17-27). Lecce: Pensa MultiMedia.
- ANVUR (2021). Linee guida per la progettazione in qualità dei corsi di studio, ANVUR. In https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/12/LineeGuidaANVURprogettazioneCdS_22_23_Dic2021.pdf (ultima consultazione: 31/8/2022).
- Bertagna G. (Ed.) (2010). *Dirigenti per le scuole*. Brescia: La Scuola.
- Borzaga C., Defourny J. (2001). *L'impresa sociale in prospettiva europea*. New York: Routledge.
- Cambi F. (2019). Manager nella Pubblica Amministrazione: il Dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi. *Studi sulla Formazione*, 22(1): 141-146.
- Centro Studi Confindustria (2020). *L'economia della terza età: consumi, ricchezza e nuove opportunità per le imprese*. 2/20. In <https://www.confindustria.it/home/centro-studi/temi-di-ricerca/scenari-geo-economici/tutti/dettaglio/silver-economy-l-economia-della-terza-eta-consumi-ricchezza-e-nuove-opportunita-per-le-imprese> (ultima consultazione: 31/08/2022).
- Cornacchia M. (2010). *Teorie di management e organizzazione della scuola*. Roma: Unicopli.
- d'Alonzo L., Mariani V., Zampieri G. (Eds.) (2012). *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*. Roma: Armando.
- Del Gobbo G., Federighi P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: EditPress.
- Dello Preite F. (2018). *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*. Pisa: ETS.

- de Wit-de Vries E. *et alii* (2018). Knowledge transfer in university–industry research partnerships: a review. *Journal of Technology Transfer*, 44: 1236-1255.
- Di Rienzo P. (Ed.) (2019). *Rapporto di ricerca. Analisi e innovazione dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti*. Bologna: Lupetti.
- Elia G. (2016). La leadership del dirigente scolastico tra cultura organizzativa e comunità educativa. In P. Mulè (Ed.), *La Buona scuola. Questioni e prospettive pedagogiche* (pp. 333-346). Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.
- Federighi P. *et alii* (2015). *Educational Jobs: Youth and Employability in the social economy*. Firenze: Florence University Press.
- Federighi P. *et alii* (Eds.) (2021). Il mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione. *Quaderni di Economia del lavoro*, 112. Milano: FrancoAngeli.
- Institute for Adult Learning Singapore (2020). *Training and Adult Education landscape in Singapore: characteristics, challenges and policies*. Singapore: CWL.
- Melacarne C. (2021). La consulenza pedagogica. Negoziations in corso. In G. Del Gobbo, P. Federighi (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 251-267). Firenze: EditPress.
- Perla L. (2019). Contro l'ideologia della competenza: punteggiatura didattica per la formazione del dirigente. In P. Mulè *et alii*. *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* (pp. 497-517). Roma: Armando.
- Riva M. (2020). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Serpieri R. (2012). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*. Milano: FrancoAngeli.
- Stillo L., Pillera G.C. (2021). La formazione di docenti e dirigenti come formazione intrinsecamente interculturale. Linee di riflessioni conclusive, In G. Pillera, L. Stillo, M. Tomarchio, M. Fiorucci (Eds.), *La scuola è aperta a tutti* (pp. 365-391). Roma: Roma3 Press.
- Unioncamere (2022). *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2022-2026). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*. Roma: Unioncamere.
- Xodo C. (2011). *Il dirigente scolastico. Una professione pedagogica tra management e leadership*. Milano: FrancoAngeli.

Accompagnare all'abitare. Competenze pedagogiche e interventi educativi a contrasto della marginalità adulta

Educating for housing. Pedagogical competencies and informal settings to tackle adult social exclusion

Chiara Biasin

Full Professor, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova (Italy), chiara.biasin@unipd.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Biasin, C. (2022). Educating for housing. Pedagogical competencies and informal settings to tackle adult social exclusion. *Pedagogia oggi*, 20(2), 27-33. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-03>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022022-03>

ABSTRACT

This article aims to explore the current social and educational needs of marginalized adults and the professional competencies educators must have to construct and manage education in informal contexts, such as housing. The article highlights the importance of learning that can be achieved in informal settings. The Housing First model will be examined as a model of person-centered intervention. Data from a survey among professionals discuss the crucial role of the educator in accompanying vulnerable adults to housing.

L'articolo esplora i nuovi bisogni socioeducativi e le competenze professionali richieste all'educatore nella costruzione e gestione di interventi in contesti informali quale quello abitativo. Viene discusso il modello Housing First quale approccio centrato sulla persona vulnerabile in riferimento al suo contesto abitativo. Vengono proposti anche i dati di una ricerca tra professionisti che si occupano di accompagnamento all'abitare, mettendo in luce il ruolo cruciale dell'educatore.

Keywords: educator, marginalized adults, pedagogical competencies, housing, adult homelessness

Parole chiave: educatore, marginalità adulta, competenze educative, abitare

Received: August 31, 2022
Accepted: October 24, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:
Chiara Biasin, chiara.biasin@unipd.it

Premessa

Il tema dell'abitare è qui presentato quale spazio pedagogico di apprendimento informale nell'educazione degli adulti. Tra gli interventi a contrasto della marginalità abitativa viene analizzato il modello Housing First, in cui sono rintracciabili forme di accompagnamento educativo all'abitare rivolte ad adulti vulnerabili.

Obiettivo è la riflessione pedagogica sull'abitare con la pertinente esigenza di esplorare le competenze dell'educatore richieste nella costruzione e gestione di interventi di accompagnamento educativo in contesti abitativi. Le domande di ricerca cui si vuole rispondere sono: si può parlare di educazione e apprendimento anche in contesti informali come quelli che riguardano l'abitare? Quali sono i punti chiave dell'accompagnamento educativo all'abitare, in particolare nel modello Housing First? Quali sono le competenze richieste all'educatore per operare tali forme di accompagnamento?

La letteratura sul tema verrà messa in dialogo con un'indagine qualitativa rivolta a figure professionali con mansioni educative che operano in progetti di accompagnamento abitativo rivolti a adulti in condizioni di marginalità.

1. Vulnerabilità adulta e vulnerabilità abitativa

La vulnerabilità adulta rappresenta una questione chiave per la riflessione pedagogica e per le pratiche educative (Cornacchia, Tramma, 2019) anche alla luce degli ambiti di intervento che il PNRR individua come cruciali per l'integrazione dei servizi sociali, educativi e culturali rivolti alla marginalità.

Fin dall'etimologia del termine, che evoca una ferita o una rottura, la vulnerabilità fa riferimento a una doppia dimensione costitutiva: una situazione di posizionamento debole dell'individuo all'interno di quadri di riferimento come il mercato del lavoro o la compagine sociale; una condizione di fragilità attinente al soggetto stesso (Biasin, 2021). La vulnerabilità adulta può essere intesa su diversi piani: sociale, in stretta relazione con esperienze di disagio e situazioni di marginalità vissute; soggettivo, che fa riferimento a una condizione di minorità che può riguardare momenti e età del corso di vita; ontologico, per cui l'esistenza della vulnerabilità prescinde da situazioni della persona in quanto tratto specificamente connesso alla condizione umana.

Tale prospettiva sottolinea un cambiamento nel paradigma dell'adulto contemporaneo che passa da una visione di soggetto qualificato da una magistralità caratterizzata da tratti di solidità, sicurezza, equilibrio a un orientamento che lo vede in continua evoluzione e formazione, aperto pure alla fragilità come rischio sperimentabile in ogni momento della vita (Mariani, 2014). La marginalità adulta pertiene dunque alla dimensione della riflessione pedagogica e non può non ricevere risposte adeguate attraverso azioni educative dedicate ad adulti in 'situazioni limite' quali povertà, malattia, assenza di fissa dimora. Per marginalità si intende "una condizione materiale ed immateriale nella quale il soggetto vive una sofferenza causata sia dal mancato riconoscimento del proprio disagio, sia dalla non considerazione dello stesso da parte del contesto relazionale di riferimento" (Gnocchi, 2008, p. 142). In essa coesistono due forme di vulnerabilità: socio-relazionale, ovvero una difficoltà nello strutturare e mantenere relazioni significative; abitativa, ovvero una fragilità legata al disagio inteso come assenza di un ambiente di vita funzionale.

Nel caso degli adulti vulnerabili, è evidente come la dimensione educativa assuma un carattere prevalente in quanto la relazione con finalità migliorative e di sviluppo possibile rappresenta l'elemento fondante di una progettualità aperta e positiva. Ciò riguarda soprattutto le persone senza fissa dimora che hanno difficoltà a strutturare e mantenere relazioni significative e appaiono bisognose di un aiuto nella decodifica di quanto il contesto sociale e culturale chiede loro per potersi sentire pienamente cittadini o evitare l'impoverimento di capacità e risorse (Meo, 2000).

Lungi dal giudicare aprioristicamente la persona dal suo spazio abitativo, si può ricordare che "la casa può creare un problema o può risolverlo, può rendere sopportabile una situazione intollerabile, può contribuire a rendere piacevole e serena la nostra esistenza o gravarla fino al punto da rimanerne schiacciati" (Castelli Gattinara, 1981, p. 9). Per questo, l'abitare viene utilizzato quale indicatore per decifrare il grado di vulnerabilità delle persone che vivono una condizione di marginalità al fine di promuovere azioni di prevenzione e intervento adeguate.

Le linee di indirizzo italiane fanno riferimento alla classificazione europea sulla grave esclusione abitativa

e la condizione di persona senza dimora (ETHOS), che considera come elemento oggettivo maggiormente rilevante la disponibilità e il tipo di alloggio. Tale classificazione parte dal presupposto che, per definire una condizione di piena abitabilità, debbano essere soddisfatti alcuni criteri relativi a tre aree: fisica (uno spazio abitativo adeguato sul quale una persona e la sua famiglia possano esercitare un diritto di esclusività); sociale (la possibilità di mantenere in quello spazio relazioni soddisfacenti e riservate); giuridica (avere un titolo legale riconosciuto che ne permetta il pieno godimento).

Tali aree individuano quattro categorie di grave vulnerabilità abitativa: persone senza tetto; prive di una casa; in condizioni di insicurezza abitativa; in condizioni abitative inadeguate. Ciò fa emergere quanto sia indispensabile far spazio ad uno sguardo pedagogico sull'abitare quale contesto di apprendimento di tipo informale in cui attivare interventi intenzionalmente educativi costruiti in situazione, attraverso metodologie rispettose della persona e che mirino ad obiettivi di autonomia e capacitazione degli adulti vulnerabili. Le nuove politiche abitative e di contrasto alla marginalità adulta devono pertanto creare le basi per la costruzione di interventi intenzionalmente educativi e sempre meno assistenziali, capaci di generare cambiamento nei diversi spazi in cui si affrontano le problematiche della vulnerabilità adulta (Battilocchi, 2014).

2. Abitare come forma di apprendimento informale e quotidiano

Con Bidou (2012) possiamo fare riferimento a tre significati principali dell'idea dell'abitare, così da meglio identificarne la dimensione pedagogica.

Abitare come *risiedere* si riferisce al fatto che l'individuo ha un domicilio, un territorio come ambito di espressione e di azione; in quanto residente, la persona o il gruppo sviluppano pratiche dello spazio investite di valori, significati, riconoscimento. Abitare come *dimorare* presuppone una sorta di ancoraggio fisico, temporale e psicologico per cui l'individuo è capace di appropriarsi di un luogo, sapendo gestirne i differenti aspetti sociali, tecnici, economici, simbolici al di là dello spazio occupato per viverci, secondo modalità materiali e ideali (uso degli spazi, routines, senso di comunità, memoria, appartenenza, rappresentazioni). Infine, abitare come *essere-al-mondo* si richiama alla dimensione planetaria e a quella esistenziale perché riguarda le molteplici interazioni (formative, trasformative, deformanti) che si giocano tra l'individuo e il suo ambiente.

L'abitare è infatti un *saper stare* in un luogo che fornisce un supporto identitario. Oltre allo spazio materiale vissuto, esso riguarda il senso dell'interazione in un territorio per definire un senso di appartenenza o per condividere significati di esistenza. Piuttosto che una prospettiva oggettivista di spazio da occupare, si tratta qui di un'interpretazione costruzionista che presuppone una relazione significativa e intenzionale del soggetto – in quanto abitante – rispetto a quadri territoriali, determinata da sistemi sociali e valori personali.

Nella nota riflessione heideggeriana, l'abitare non costituisce solamente un aspetto pragmatico nella vita umana, ma è invece una dimensione che spiega l'essenza umana come *aver cura di sé e delle cose*, ovvero di tutto ciò che rende *dimora* un posto qualsiasi (Pesare, 2006). Il soggetto è concepito come una singolarità localizzata di un Essere universale che, in quanto corpo e coscienza, si esprime in un *là*, un mondo di significatività. Per il filosofo, l'abitare evidenzia i legami ontologici e le funzioni epistemologiche dell'abitante come *essere-là che è al mondo*, nella sua relazione con gli altri, nella messa in prossimità/a distanza dal mondo. L'abitare ha dunque a che fare con le dimensioni esistenziali, politiche, antropologiche e pedagogiche della definizione di sé del soggetto con i luoghi di vita, di lavoro, di relazione.

L'abitare diviene pertanto centrale nel processo educativo informale, diffuso e continuo tipico della contemporaneità, dove l'apprendimento è divenuto il criterio orientatore (Tramma, 2009) anche in nuovi scenari e territori che non fanno dell'educare la loro missione precipua, ma che richiedono di trovare un senso attraverso implicazioni formative nella vita degli individui. Esso può essere codificato come il contesto in cui è possibile determinare e osservare differenti occasioni educative informali rivolte all'adulto (anche in situazione di marginalità) in quanto area di esperienze spontanee non dichiaratamente intenzionali che forniscono opportunità di riflessione formativa. L'abitare è un'esperienza cruciale perché genera competenze tacite e informali, sollecita la capacità di apprendere da sé e dall'esperienza (Reggio, 2010) attivando da essa una conoscenza per il futuro, per ricostruire e condividere con gli altri il (proprio) mondo dalla pro-

spettiva situata in un territorio (anche virtuale) dell'*essere-là che è al mondo*. Lo spazio abitativo non è solo mero contenitore bensì è il “terzo educatore” (Malaguzzi, 2010), in quanto svolge un’azione paidetica che si iscrive in una progettualità educativa che può far emergere capacitazioni personali, competenze collettive e processi di (ri)significazione a tutto vantaggio delle persone abitanti.

3. Il modello Housing First

Il riferimento al modello Housing First (HF) è particolarmente utile per mostrare la valenza educativa dell’accompagnare all’abitare. HF parte dalla convinzione che la casa sia un diritto umano, come previsto dall’art.25 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo; esso identifica la casa con il luogo stabile, sicuro e confortevole per avviare e portare a compimento ogni percorso di inclusione sociale mediante interventi di accompagnamento formativo per un impatto positivo sia sul benessere psico-fisico delle persone senza dimora sia sul loro percorso di reinserimento nella società (con evidenti ricadute per la spesa sociale e sanitaria).

Ribaltando il tradizionale approccio fondato su un percorso a tappe successive, nel quale l’alloggio rischia di rappresentare l’incerto punto di arrivo di un percorso ad ostacoli per le persone vulnerabili, HF utilizza l’abitare come punto di partenza in quanto “luogo simbolico in cui prende forma il diritto a vivere veramente saltando le logiche di percorsi a scale che soddisfano indicatori estranei all’umano crescere e fallire” (Cortese, 2016, p.12).

Due pilastri del modello fanno riferimento alla dimensione individuale e ambientale. Innanzitutto si riconosce la capacità intrinseca dell’individuo di riacquisire uno stato di benessere psico-fisico pur in presenza di gravi condizioni di vulnerabilità sociale. Ciò rispecchia una visione pedagogica dell’approccio educativo al tema del disagio adulto che sposta il focus da interventi da basati sul problema a interventi centrati sulle capacità delle persone. La disponibilità di un alloggio, il supporto psicosociale e formativo alla persona per ridefinire il suo ruolo e l’integrazione sociale rappresentano l’impalcatura relazionale e comunitaria imprescindibile per dare efficacia alla stabilità abitativa.

HF nasce a New York nel 1992 quando il suo fondatore Sam Tsemberis avvia il programma *Pathways to Housing*, per offrire accesso immediato in appartamenti indipendenti a persone senza dimora con problemi di salute mentale, con esperienze di lunghe permanenze nei dormitori o a rischio *homelessness*, supportate in maniera continuativa da un team di operatori socio-sanitari.

HF si diffonde al di fuori del suo contesto di origine anche in Europa, in forme diverse che non possono considerarsi capaci di replicare totalmente il modello newyorkese (Pleace, Bretherton, 2013). Tuttavia, l’evidenza empirica ha dimostrato che la filosofia originaria può essere efficacemente applicata al di là delle differenze legate al contesto sociale di riferimento, al profilo dei beneficiari, ai tipi di welfare ed alla cultura organizzativa dei servizi sociali. Otto principi chiave, sviluppati sulle idee di Tsemberis (2010), ne costituiscono l’impostazione: casa come diritto umano; autodeterminazione nelle scelte da parte degli utenti che scelgono come essere supportati; separazione della casa dai servizi terapeutici; orientamento al recupero come percorso di empowerment e ricerca del benessere; riduzione del danno di base con assistenza della persona nel consumo delle sostanze non appena si dimostri pronta; impegno attivo senza costrizioni attraverso modalità assertive e non aggressive; pianificazione di cure e sostegno orientati alla persona e ai suoi bisogni; supporto flessibile rispetto alle necessità specifiche dell’utente.

Il percorso abitativo è personalizzato, calato sulle caratteristiche del beneficiario il quale viene accompagnato nell’apprendimento di abilità, nel riconoscimento di diritti e di capacità di scelta, nel raggiungimento di obiettivi non imposti ma progettualmente e progressivamente emersi nel rispetto della centralità della persona.

La presenza di figure educative di accompagnamento nel percorso di cambiamento è fondamentale. La relazione attenua le connotazioni istituzionali più formali del rapporto asimmetrico e passa a una configurazione basata sul partenariato e la collaborazione cooperativa (Biasin, 2010); l’attenzione è posta sul processo di crescita e consapevolezza del soggetto che viene supportato a portare a maturazione le sue potenzialità e la sua autonomia; vengono messi in evidenza gli elementi della condivisione, della legittimazione dell’altro, facendo emergere i nodi pedagogici dell’emancipazione e della crescita.

Il modello HF sembra dunque possedere caratteristiche tali da essere definito come un approccio dallo

sguardo pedagogico che, in una prospettiva multidimensionale, si orienta verso una progettualità aperta e costruita sulla persona, vista come portatrice di risorse e come risultato dei processi biografico-formativi che possono essere risignificati attraverso un accompagnamento educativo dedicato.

Due costrutti declinati sul piano educativo appaiono particolarmente coerenti con HF: l'empowerment e il *Capability Approach* (Cortese, 2016, p. 155). In quanto processo sociale multidimensionale, l'empowerment è inquadrato attraverso tre elementi cruciali per instaurare la relazione educatore-educando e attivare strategie operative efficaci: il controllo inteso come una credenza positiva sulle capacità personali; la consapevolezza critica per rispondere al contesto sociale circostante, per eliminare gli ostacoli al cambiamento; la partecipazione come componente comportamentale che riguarda l'insieme delle strategie per raggiungere un cambiamento sociale. Anche il *Capability Approach* appare pertinente per il riferimento alle capacitazioni, intese come reali opportunità che permettono a un individuo di raggiungere il benessere individuale e collettivo. Due capacitazioni sono utili a comprendere i principi che ispirano HF. La prima è la *Ragion Pratica*, che concerne la possibilità per la persona di progettare la propria vita e di scegliere i funzionamenti rilevanti da mettere in atto in base alle personali capacità. Strumenti concreti all'interno dei programmi HF sono il poter di scegliere di cosa nutrirsi e provvedere al fabbisogno alimentare. La seconda è l'*Appartenenza*, intesa come la possibilità per la persona di essere rispettata come essere sociale. Riferendosi ad HF, si tratta del sostegno alla dignità delle persone senza dimora, favorendo in queste ultime un senso di potere e agency sulla propria esistenza.

4. Una ricerca sull'accompagnare all'abitare

Con l'obiettivo di indagare in senso pedagogico il concetto di abitare, si è deciso di confrontare i dati provenienti dalla letteratura di settore con le esperienze raccolte tra gli addetti ai lavori che operano con mansioni educative all'interno di progetti di accompagnamento all'abitare.

È stato realizzato uno strumento semi-strutturato anonimo, con prevalenza di domande a risposta aperta; il questionario somministrato online è stato costruito a partire dalle domande di ricerca espresse nei paragrafi precedenti, individuando questioni su cui sono state poi create 24 domande, raggruppate in tre sezioni relative a: caratteristiche dell'accompagnamento abitativo e la familiarità con il modello HF; ruolo dell'educatore e competenze richieste dai progetti abitativi rivolti a persone senza dimora; bisogni abitativi formativi della persona vulnerabile.

Un pre-test è stato effettuato per testare chiarezza o eventuali criticità e giungere alla stesura definitiva dello strumento. Sono stati intervistati 10 professionisti operanti presso la città di Padova; la percentuale di coloro che sono in possesso di un titolo di educatore è limitata (2 su 10), con una prevalenza di formazione in area psicologica (4), nel servizio sociale (2). Ogni rispondente risulta impegnato simultaneamente in diverse tipologie di servizi abitativi (HF, Housing Led, Alloggi Ater, servizi di accoglienza). Il 40% dichiara di avere un'esperienza inferiore ai 5 anni, mentre il 50% vanta nel lavoro con la marginalità adulta un'esperienza che va da 10 a più di 20 anni.

Il materiale raccolto è stato analizzato attraverso l'approccio qualitativo dell'analisi tematica, individuando un numero limitato di temi attraverso la codificazione dei dati testuali relativi alle risposte dei partecipanti. Codici e temi sono stati poi revisionati nel processo di analisi e collegati alle domande di ricerca.

5. Risultati e discussione

Attraverso il processo di generazione di codici e di brevi descrizioni sono stati identificati e collegati tra loro tre temi principali emersi dalle risposte ed associati anche agli studi di settore.

Il primo tema è quello *dell'abitare quale spazio pedagogico e contesto di apprendimento informale*. I partecipanti ritengono l'esperienza dell'abitare un contesto in cui la persona vulnerabile può sviluppare tale apprendimento. Una prima distinzione è quella che intercorre tra educazione spontanea ed educazione intenzionale. Nella prima l'adulto vulnerabile è il protagonista della propria educazione attraverso quello che è stato codificato come un saper fare. La persona impara a gestire la propria abitazione, "a conoscere le regole della convivenza e saperle rispettare, gestire una casa dalle pulizie ai pagamenti delle bollette, fare

la spesa e cucinare”. La dimensione educativa intenzionale sembra riguardare il saper essere come il frutto di un lavoro dichiaratamente esplicito da parte delle figure educative, attraverso esperienze relazionali e comunicative con l’adulto vulnerabile. L’accompagnamento all’abitare da parte dell’educatore deve puntare sul far emergere la fiducia e l’acquisizione di “nuovi metodi di comportamento efficaci per il cambiamento” nel beneficiario, con lo scopo di far “riacquisire uno spazio privato, un luogo solo suo”. Altri aspetti educativi informali nel contesto abitativo sembrano raggruppabili nel codice dell’autodeterminazione e dell’autonomia per cui l’individuo può “riprendere in mano una parte della propria vita” e gestire in autonomia “le difficoltà, i ruoli e i servizi a cui può rivolgersi per specifiche questioni”. Altro codice è quello della consapevolezza dell’adulto vulnerabile circa i “propri limiti, di ciò che non conosce, ma anche delle proprie capacità di saper organizzare i propri spazi, il proprio tempo” dato che le persone vulnerabili “hanno già molte abilità, che magari sono da tempo nascoste. L’aver a che fare con una persona che segue il percorso crea un rapporto di fiducia che può risvegliare queste capacità”. Infine si rileva anche il codice della socializzazione quale possibile ed auspicabile aspetto da costruire all’interno del contesto abitativo. La casa è vista come un “luogo sicuro e privato in cui cominciare un percorso di inclusione sociale”, in cui prendersi cura non soltanto di sé, ma anche dei legami affettivi con familiari e amici.

Il secondo tema messo in luce riguarda le *competenze dell’educatore in progetti di accompagnamento abitativo rivolti alla marginalità adulta*. Oltre a competenze progettuali e valutative, di osservazione e analisi delle situazioni del disagio, vi sono quelle codificate come tecnico-amministrative. Queste ultime riguardano gli aspetti pratici e burocratici legati all’abitazione (allaccio utenze, contratti forniture, organizzazione di trasloco), ma anche il supporto alle pratiche sanitarie e al mantenimento di un raccordo con i servizi territoriali di riferimento della persona. A queste si aggiungono la predisposizione al lavoro di rete e l’incontro con l’équipe quale strumento di collegamento con le altre figure professionali che seguono il percorso delle persone vulnerabili inserite nei progetti di accompagnamento all’abitare, sapendo rispettare “ruoli, passaggi e ambiti di competenza”. Tra le competenze socio-relazionali e comunicative vengono indicate le capacità di creare legami di fiducia e di saper promuovere un dialogo attivo con i beneficiari mediante la costruzione di un rapporto di accompagnamento propositivo piuttosto che impositivo. Viene evidenziato il “saper agire con un’intenzionalità educativa”, soprattutto “nel rinforzo positivo e nella critica costruttiva”, ma anche nella “gestione delle interazioni con i beneficiari” attraverso competenze di mediazione. Sono ritenuti cruciali l’ascolto attivo, la comprensione e l’analisi del vissuto delle persone vulnerabili, la predisposizione ad accogliere l’altro, l’utilizzo di un atteggiamento empatico e la “capacità di non dare giudizi e di valorizzare le persone, non porsi a livello dell’operatore che istruisce”. Non ultima è indicata anche la competenza del “supporto flessibile”, ovvero il mettersi a disposizione da parte dell’educatore per tutto il tempo necessario per rispondere alle necessità specifiche del beneficiario: dall’accompagnamento sul territorio (uffici pubblici, ambito sanitario, luoghi di interesse), alla presenza settimanale all’interno dell’abitazione concordando i momenti di incontro e di scambio.

Rispetto al terzo tema elicitato, *l’accompagnamento abitativo quale strumento educativo volto a contrastare la marginalità adulta*, le risposte sono state raggruppate in tre principali codici. Il primo è la costruzione di una relazione intenzionalmente educativa che legittima la presenza di una figura pedagogica nell’accompagnamento abitativo, definita “utile al funzionamento del percorso stesso e al miglioramento del benessere della persona, specie nelle situazioni in cui la casa provoca solitudine o comunque emozioni negative”. Superando la logica assistenziale, la relazione educativa si basa sulla fiducia e sul rispetto, non sull’uso di punizioni o costrizioni, per permettere ai beneficiari di “sbagliare e di imparare dagli errori o di lavorarci insieme all’educatore”. Infatti, “l’educatore è una figura che supporta e aiuta ma non si sostituisce bensì è presente per valorizzare e supportare la persona”. Altro codice emerso riguarda la centralità della persona che racchiude al suo interno un ventaglio di elementi che mettono in evidenza come i progetti di accompagnamento all’abitare dovrebbero avere un orientamento specificamente volto alla personalizzazione degli interventi attraverso “attività di riconquista delle capacità e competenze domestiche, della cura di sé e degli spazi, attività di gestione dell’alloggio e del denaro, di rispetto delle scadenze”. Porre la persona al centro per renderla protagonista, permettendole di “prendersi il proprio tempo” e spazio, è un elemento chiave quanto la “valorizzazione delle persone anziché la loro medicalizzazione” o l’assistenza (come indicato nei principi HF). Infine, vi è il codice dell’empowerment, definito come “elaborazione del concetto di benessere e di crescita personale” per riconoscere i beneficiari vulnerabili quali “persone realmente capaci di autodeterminare il proprio cambiamento”.

Conclusione

Questo contributo ha riguardato l'abitare e l'accompagnamento abitativo intesi come contesto di educazione informale e strumento per l'educazione degli adulti.

Muovendo dai presupposti del modello HF, appare imprescindibile sia considerare la centralità educativa della persona vulnerabile sia l'uso di approcci che forniscano uno sguardo pedagogicamente fondante (*empowerment e capabilities*) e supportante nell'attivare sicurezze, capacità o promuovere socialità nei beneficiari.

Dalla letteratura e dal questionario appare irrinunciabile la presenza dell'educatore quale professionista caratterizzato da precise competenze pedagogiche (tra cui l'intenzionalità educativa) e formato all'accompagnamento abitativo delle persone vulnerabili. Ciò appare tanto più cogente se si considerano le attuali politiche abitative e sociali, dove le mansioni e le azioni educative vengono spesso affidate ad altre figure di professionisti. Infine, lo sviluppo di politiche abitative non assistenziali risulta quanto mai collegato al diritto di apprendimento per tutto l'arco della vita, in cui i processi di lifelong learning svolgono un ruolo determinante nel contrasto educativo alla vulnerabilità adulta.

Riferimenti bibliografici

- Battilocchi G. L. (2014). *Il senso dell'abitare: Il lavoro socioeducativo con le persone senza dimora*. Milano: ISU-EDU-Catt.
- Biasin, C. (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasin, C. (2021). Adulti senza lavoro e vulnerabilità: tra precarietà professionale e potenzialità formativa. In S. Polenghi et alii, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali* (pp. 316-323). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bidou J.E. (2012). Habiter: l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement *Éducation relative à l'environnement*, 10. In <http://journals.openedition.org/ere/999> (ultima consultazione: 22/07/2022).
- Castelli Gattinara G. (ed.) (1981). *Antropologia della casa. Struttura dell'abitato e rapporti sociali*. Lanciano: Carabba.
- Cornacchia M., Tramma S. (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.
- Cortese C. (2016). *Scenari e pratiche dell'Housing First: Una nuova via dell'accoglienza per la grave emarginazione adulta in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Gnocchi R. (2008). *Pedagogia del disagio adulto: dialogo interdisciplinare e accompagnamento educativo*. Milano: Unicopli.
- Malaguzzi L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Junior.
- Mariani A.M. (2014). *Diventare adulti*. Milano: Unicopli.
- Meo A. (2000). *Vite in bilico. Sociologia della reazione a eventi spiazzanti*. Napoli: Liguori.
- Pesare M. (2006). La sicurezza dei luoghi. Abitare come aver-cura. *Quaderno di comunicazione* (6): 83-97.
- Pleace N., Bretherton J. (2013) The Case for Housing First in the European Union: A Critical Evaluation of Concerns about Effectiveness. *European Journal of Homelessness*, 7(2): 21-41
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tsemberis S. (2010), Housing First: The Pathways Model to End Homelessness for People with Mental Illness and Addiction. *European Journal of Homelessness*, 5(2): 235-240.

Un obiettivo audace. Pedagogia e professioni educative in azienda per il welfare aziendale

A bold goal. Pedagogy and educational professions in corporate welfare

Daniela Dato

Full Professor | Human studies department. | University of Foggia (Italy) | daniela.dato@unifg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Dato, D. (2022). A bold goal. Pedagogy and educational professions in corporate welfare. *Pedagogia oggi*, 20(2), 34-41. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-04>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-04>

ABSTRACT

This contribution starts a reflection on the opportunity to think – from perspectives ranging from training to professional practice – about the role of educators and pedagogists as experts on adult education and the pedagogy of organizations. They have to be able to design, coordinate and manage processes of care management and corporate welfare.

The bold and unprecedented effort demanded of them is to reflect on the core curriculum, the professional profile and the role they can play in corporate contexts that are mostly the prerogative of other management sciences.

This is based on the awareness that problems linked to the quality of professional life and wellbeing in organizations have reached significant proportions and take the form of a new educational emergency that alerts the pedagogy of work to take on a commitment to mediate and promote personal and community sustainability devoted to building positive organizations and a new humanism of work.

To this end, literature, documents and good national and international practices will be analyzed to investigate principles and concepts useful for the development of a new line of research-intervention for pedagogy.

Il contributo avvia una riflessione sull'opportunità di pensare – dalla formazione alla pratica professionale - ad educatori e pedagogisti esperti di educazione degli adulti e pedagogia delle organizzazioni che sappiano progettare, coordinare e gestire processi di care management e welfare aziendale.

Lo sforzo, audace e inedito, è quello di riflettere su core curriculum, profilo professionale e ruolo che essi possono avere in contesti aziendali per lo più solo appannaggio di altre scienze del management.

Ciò a partire dalla consapevolezza che i problemi legati alla qualità della vita professionale e del benessere nelle organizzazioni hanno raggiunto proporzioni importanti e si configurano come nuova emergenza educativa che chiama la pedagogia del lavoro ad un impegno di mediazione e di promozione di una sostenibilità personale e comunitaria votata alla costruzione di organizzazione positive e di un nuovo umanesimo del lavoro.

A tal fine saranno analizzati letteratura, documenti, nonché buone prassi nazionali e internazionali dalle quali estrapolare principi e concetti utili per la messa a sistema di una nuova linea di ricerca-intervento per la pedagogia.

Keywords: Pedagogy, Work, Care employed, Organization, Wellbeing

Parole chiave: Pedagogia, Lavoro, Welfare aziendale, Benessere, Organizzazioni

Received: August 10, 2022

Accepted: October 14, 2022

Published: December 20, 2022

Corresponding Author:

Daniela Dato, daniela.dato@unifg.it

1. Una controtendenza in atto

Il lavoro non è più quello di una volta, potremmo affermare, parafrasando il titolo di un volume di Mark Strand apparso nel 2006.

Quel che certo sappiamo è che il lavoro, come Luciano Gallino (2006) sottolineava già quasi venti anni fa, avrebbe bisogno di un nuovo glossario capace di reinterpretare e descrivere una realtà del tutto inedita a cui per lo più non siamo pedagogicamente e culturalmente pronti.

Quel che ancora sappiamo è che, a fronte di grandi e gravi emergenze quali la disoccupazione, l'inoccupazione, gli esodati, il mismatch tra domanda e offerta, la precarietà, c'è un mondo di imprese e di lavoratori che – controcorrente rispetto all'enfasi neoliberista della produttività e dell'efficienza – sta riponendo, a fronte di trasformazioni epocali, al centro della questione l'idea del lavoro come indicatore di benessere, sta rivendicando il diritto di un lavoro di qualità e dignitoso fino a considerare l'idea di “lavorare meno per lavorare tutti” o “lavorare meno per vivere meglio” (Durante, 2022).

È recentissimo e da poco oggetto di riflessione di economisti, sociologi e studiosi di scienze umane e sociali il fenomeno della “great resignation” che fa presagire la possibilità di immaginare un nuovo mondo del lavoro basato sulla riscoperta del desiderio da parte di lavoratori di promuovere una nuova cultura del lavoro non alienato che divenga condizione personale diffusa e non un privilegio.

Si tratta di pensare ad un “nuovo lavoro” (la Repubblica, 2022) che mette in discussione un modo di lavorare contrario ai valori del ben-essere personale, della qualità della vita, della conciliazione dei tempi ecc., così come il modo di fare funzionare le organizzazioni, ripensando la cultura d'impresa e i valori che rendono attraente lavorare per una certa società.

Nel 2021 il 40% della forza lavoro globale (indagine Microsoft) ha considerato seriamente l'idea di licenziarsi, stesso fenomeno studiato da McKinsey che riporta che il 40% dei lavoratori a livello mondiale è intenzionato a cambiare lavoro nei prossimi mesi e che nel nostro Paese, fra aprile e giugno 2021, quasi mezzo milione di persone ha dato le dimissioni, secondo le rilevazioni del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Per il contesto italiano, l'indagine “Italiani e lavoro nell'anno della transizione”, realizzata della Fondazione Studi Consulenti del Lavoro, permette di rilevare che almeno un italiano su due ha espresso il desiderio di cercare un lavoro alternativo a quello già svolto. Nello specifico, il 55% degli intervistati desidera una nuova occupazione perché insoddisfatto di quella attuale e il 15% si è attivato per cercare un altro impiego. Sebbene paia che il fenomeno coinvolga soprattutto i più giovani, esso è diffuso anche tra gli over 50. Molteplici le ragioni addotte. Citiamo tra le tante solo quelle che in tale sede ci paiono più interessanti per la nostra dissertazione: il 38,7% vuole cambiare lavoro per una percepita insoddisfazione, il 35,4% per la voglia di novità, il 31,9% per un salario basso che non soddisfa, il 40,9% per la mancanza di opportunità di carriera e solo il 9,8% a causa di un contratto in scadenza o per la paura di perdere il lavoro (11,8%). Interessante segnalare che quasi il 50% degli italiani indica tra i requisiti irrinunciabili della nuova occupazione un maggiore equilibrio tra vita professionale e personale, livelli minori di stress e più tempo da dedicare a se stessi (<https://www.consulentidellavoro.it/indagini>).

Le cause che portano, dunque, alla scelta drastica di licenziarsi, sono certamente da ricercare per lo più in variabili intangibili della vita professionale o comunque legate alla qualità della vita, al rischio di burnout, al desiderio di poter avere la possibilità di gestire le giornate di lavoro difendendo il work-life balance, alla ricerca di un lavoro che abbia senso.

L'Osservatorio sulla Felicità istituito nel 2021 dall'Associazione “Ricerca Felicità” ha, altresì, condotto una ricerca che ha coinvolto 1.314 persone (72,3% lavoratori dipendenti e 27,7% liberi professionisti) dalla quale è emersa, per esempio, la percezione di una mancanza di allineamento di valori tra lavoratori e imprese. Dalla ricerca è emerso, per esempio, che il 15,3% degli intervistati ritiene che, rispetto alla propria azienda, l'affermazione “ha un impatto positivo per il mondo” sia assolutamente falsa e che solo il 7,6% ritiene che il proprio lavoro “faccia la differenza”. Le affermazioni “soddisfa tutti i miei bisogni” e “ho una carriera piena di significato” non sono ritenute per nulla riscontrabili nel proprio ambito lavorativo rispettivamente dal 27% e dal 24% degli intervistati.

A tale fenomeno emergente, e a rendere più complesso il quadro, spiega Negrelli (2013), si aggiunge una congiuntura di altri cambiamenti epocali di natura quantitativa e qualitativa che innervano il lavoro

nel suo senso e significato, le organizzazioni come “sistemi viventi” e la professionalità come processo “in movimento” (Dato, 2014).

Sono queste trasformazioni ad aver contribuito a contaminare, modificare, ibridare quella che fino ad alcuni anni fa era una idea egemonica di lavoro e di professionalità che oggi si apre, spiega Morgan (2016) a nuove tendenze certamente legate all’irruzione delle nuove tecnologie ma anche ad una riscoperta del primato della condivisione e della partecipazione, alla valorizzazione di soft e character skills come leva di cambiamento e innovazione che hanno segnato profondamente la vita delle organizzazioni.

È in questa direzione che ci pare di poter confermare quanto già emerso dal Rapporto BES 2021 che evidenzia come “una criticità, che assume nel nostro Paese tratti di peculiarità, a cui è opportuno dedicare un focus specifico, è quella della qualità del lavoro, aspetto sul quale la pandemia sta producendo effetti particolarmente intensi e profondi” e che richiedere la progettazione e implementazione in ogni organizzazione di piani di sviluppo di allineamento e miglioramento della qualità della vita professionale.

2. Il ruolo inedito della pedagogia e delle professioni educative per le organizzazioni

Fatte tali premesse, è possibile pensare ad un ruolo della pedagogia nelle organizzazioni? Sarebbe possibile spingersi oltre il suo più tradizionale ambito di intervento e annoverare il suo apparato epistemologico e metodologico come cassetta degli attrezzi per le scienze delle organizzazioni?

L’ipotesi potrebbe trovare fondamento nella forza del suo statuto trasversale, inter e transdisciplinare che ne fa una scienza vocata alla mediazione, alla sostenibilità personale e comunitaria perché improntata alla coltivazione dell’umanità, al dialogo inter e transgenerazionale, alla coniugazione di istanze sociali e personali, economiche ed esistenziali; così come sulla sua tradizionale e radicata attenzione all’età adulta come età del divenire e al luogo di lavoro come spazio di educabilità.

Una scienza che, allora, coniugando istanze egocentriche ed eterocentriche, è impegnata anche nella promozione della trasformazione adattiva e migliorativa delle organizzazioni nonché dei ruoli e funzioni che i soggetti hanno in esse.

In questa prospettiva crediamo che la pedagogia possa accettare la sfida di pre-occuparsi e prendersi cura del lavoro e dei lavoratori e dunque condividere con le altre scienze sociali, del management e della gestione delle risorse umane la progettazione, promozione e tutela di processi formativi volti a promuovere quel lavoro dignitoso e felice di cui si parla negli ultimi anni.

È con questo sguardo che è necessario guardare al futuro delle organizzazioni che prima ancora che di un cambiamento “tecnico” sono protagoniste di un cambiamento culturale che enfatizza i valori della reciprocità e della cooperazione già cari alla pedagogia e oggi molto richiamati dalle stesse teorie della sharing economy e di una economia più umana che ritrova la sua vocazione sociale e che, investe e condiziona anche un nuovo modo di fare impresa e di pensare e fare organizzazione.

La pedagogia si offre, allora, nel ruolo inedito e forse “inattuale”, di scienza delle organizzazioni, lì dove palesa la sua forza di scienza della mediazione intesa come strumento conciliativo e riparativo capace di favorire politiche orientate a processi di dialogo, ricerca di senso, negoziazione, ri-progettazione, innovazione, pianificazione, programmazione e formazione di una cultura del lavoro “più umana”.

È questo, evidentemente, un approccio che apre alla pedagogia un interessante e poliedrico campo tematico che si caratterizza per l’incontro e l’integrazione tra gli ambiti della produzione del valore, del lavoro e dello sviluppo dell’uomo e della donna e contribuisce così a dar corpo a nuovi modelli di management “orientati alle persone che abbiano come comun denominatore la valorizzazione del soggetto persona, la relazione e il dialogo e la mediazione: diversity management, people management, care management, community management che rappresentano il futuro del management ripensato a partire dal superamento di un modello organizzativo gerarchizzato, meccanicistico ed efficientistico.

Si tratta di nuovi modelli orientati a gestire la motivazione e il comportamento organizzativo di persone e gruppi e, dunque, a progettare e implementare strategie efficaci per la gestione delle relazioni organizzative che implicano nuovi processi formativi degli stessi manager, centrati sempre più nettamente su questioni di leadership, di sviluppo di self-empowerment e di empowerment organizzativo, di negoziazione, comunicazione, ascolto, gestione, motivazione del team e felicità organizzativa.

Vale la pena, in tale direzione, allora, riflettere sull’opportunità di pensare ad educatori e pedagogisti

anche come possibili esperti di pedagogia per l'impresa e delle organizzazioni che sappiano progettare, coordinare e gestire processi di people e care management a fronte della tendenza sempre più marcata di ri-progettare – come già evidenziato – i processi organizzativi centrati sulla persona, e sulla comunità, sul ben-essere e sulla sostenibilità e rispondere ai bisogni dei lavoratori quanto a quelli delle aziende.

Non si tratta evidentemente soltanto di introdurre in azienda una forma mentis pedagogica e competenze pedagogiche per la costruzione di un alto livello della qualità della vita professionale (obiettivo certamente condivisibile e perseguibile) ma di fare lo sforzo, forse ancora un po' audace e inedito, di riflettere su core curriculum, funzioni e competenze che le professioni educative e/o profili con specializzazioni pedagogico possono avere in contesti aziendali, superando il luogo comune che essi siano per lo più solo appannaggio delle scienze "dure" o delle più consuete scienze del management.

Proprio mentre continua ad essere acceso il dibattito su ambiti di intervento e competenze di educatori e pedagogisti, il presente contributo fa, allora, un ulteriore salto epistemologico e prassico: prova a cogliere e delineare il ruolo strategico che la formazione pedagogica di particolari professioni potrebbe avere nei contesti organizzativi.

Ci riferiamo nello specifico a figure apicali e manageriali, per lo più raggruppabili sotto il costrutto "ombrello" di care e people management, con funzioni di coordinamento, cura, mediazione e comunicazione quali People manager, Welfare manager, Community manager, Chief Happiness officer, Diversity manager ecc. che, pur non avendo spesso una specifica formazione pedagogica di base, come ci dice una recente ricerca condotta con 18 multinazionali (Dato, Cardone, 2018), sono però sempre più spesso chiamate a mettere in gioco competenze ad essa legate.

Basterà consultare la più recente letteratura (D'Amato, 2022; Macchioni, 2014) e conoscere le realtà di alcune organizzazioni pubbliche e private lungimiranti e innovative, per intercettare buone prassi che raccontano di tali "nuove" figure professionali poliedriche e "transdisciplinari" di carattere apicale che al fianco di competenze specialistiche esercitano competenze pedagogiche, trasversali, "cliniche" quali quelle di mediazione, dialogo, relazione, ascolto, negoziazione che aprono e affrontano la questione della comunicazione in azienda, del senso di appartenenza, del riconoscimento, della leadership per competenze e della leadership condivisa, dell'orientamento organizzativo ecc. Si tratta, infatti, di profili professionali che pur magari distinti per particolari funzioni, hanno in comune l'obiettivo di coltivare una più complessa cultura della cura e dell'emancipazione dell'adulto/a lavoratore-lavoratrice e dell'organizzazione, di salvaguardare la salute e il ben-essere e favorire l'inclusione in una prospettiva ecosistemica.

Pensiamo per esempio al welfare manager che, in particolare, deve possedere competenze di osservazione, ascolto e progettazione utili a rispondere a specifici bisogni formulati direttamente dai lavoratori, a dialogare con i rappresentanti delle associazioni di categoria e sindacali, a interagire efficacemente con i manager delle altre aree aziendali, ma anche a implementare piani di welfare aziendale personalizzati perfettamente in linea con la mission e la vision dell'organizzazione anche in termini di cultura organizzativa. Il welfare manager, in tal senso, da un lato deve essere in grado di "intercettare" esigenze formative, professionali e personali, dall'altro deve definire e selezionare gli strumenti di comunicazione più efficaci per promuovere e diffondere le iniziative e i servizi di welfare selezionati.

Stessi obiettivi e competenze deve possedere lo Chief Happiness Officer (Gennari, Di Ciaccio, 2022; Ruffini, 2022; Blokdyk, 2020) professionista specializzato nel mettere a punto policy e strategie di cultura aziendale fondate sull'attivazione di processi di engagement e benessere dei lavoratori e che fa propria l'attenzione alla qualità della vita in azienda improntata alla felicità e che recupera la dimensione di una economia intesa come scienza relazionale muovendosi tra strategie di gratificazione, promozione di relazioni efficaci, progettazione di piani di sviluppo professionale, di counseling per il supporto e l'orientamento organizzativo ecc.

Stesso dicasi per il diversity manager che

refers to a strategic organisational approach to workforce diversity development, organisational culture change, and empowerment of workforce. It represents a shift away from the activities and assumptions defined by affirmative action to management practices that are inclusive, reflecting the workforce diversity and its potential (Arrebondo, 1996, p. 19).

Si tratta di una figura professionale che deve fare proprio un modello organizzativo che implica un “movimento di pensiero”, uno spostamento di paradigma poiché – come precisa Arrebondo – esso è la “chiave per la promozione della dignità e del rispetto nei luoghi di lavoro ed è il framework più consono per il posizionamento delle persone come fattore ineludibile per il successo di tutta l’organizzazione”.

Tali figure professionali hanno, dunque, una missione dall’alto valore pedagogico, a volte non esplicitato, che si sostanzia in quell’approccio clinico-qualitativo che guarda ai soggetti e alla comunità di pratiche “rather than numbers and categories” (Ivi, p. 25), al ruolo imprescindibile che giocano gli impliciti, il sottobosco relazionale in azienda per la creazione di valore e prosperità comunitaria oltre che economica e che richiede quelle competenze “soft” che presuppongono una formazione pedagogico/andragogica o comunque “umanistica” imprescindibile.

3. La consulenza pedagogica in azienda: profilo professionale e/o metodo

La possibilità di investire nella formazione di figure che si muovono negli ambiti del care e people management non può che rappresentare, allora, una sfida e un’opportunità da assegnare alla pedagogia in grado di giustificare ampiamente la presenza di professionisti con formazione andragogica nell’area human resources delle imprese, soprattutto in questo particolare momento storico, sociale e culturale che vede nelle organizzazioni una inversione di rotta verso lo humanistic management.

Ci riferiamo all’ipotesi, che certamente merita una accurata e approfondita riflessione, di aprire così un interessante e poliedrico campo tematico in un nuovo spazio mediano e transdisciplinare di riflessione epistemologica, metodologica e prassica dedicato ad una pedagogia dell’“orientamento e della mediazione organizzativa”.

Tale campo di riflessione sarebbe spazio e tempo utile a riconsiderare le professionalità educative e la pedagogia stessa come strumento utile a vivificare una cultura della cura nei contesti di lavoro e così “aiutare l’organizzazione a riflettere sulla sua ‘posizione di cura’” (Ulivieri Stiozzi, 2013, p. 11) e accompagnare il soggetto adulto lavoratore e le organizzazioni nel ripensarsi come spazio di generatività personale e sociale, di responsabilità sociale.

I profili professionali a cui pensiamo nello specifico, lo abbiamo più volte ribadito, devono esercitare da un lato e promuovere dall’altro competenze comunicative, emotive, relazionali, organizzative quali l’ascolto attivo, l’empatia, la comunicazione efficace, la capacità di gestire le relazioni, il networking, ma anche la progettazione, l’organizzazione del lavoro, il teamworking e la creatività.

In essi è possibile intercettare le caratteristiche di quello che David Guest (1991) aveva definito “hybrid manager” ovvero quel manager che possiede un inusuale set di conoscenze, competenze e interessi in grado di conciliare tradizione e innovazione, tecnica e humanitas, in cui evidentemente il pedagogico prende corpo se consideriamo, tra l’altro, quest’ultimo “come luogo di convergenza di altri saperi”, esito di “una pedagogia che non è solo pedagogia” (Pinto Minerva, 2015, p. 77).

Una rassegna dei profili di competenza di tali professionisti, una analisi dei percorsi di specializzazione e perfezionamento ad essi dedicati, ci consentono, in via esplorativa, preliminare e interlocutoria, di individuare in particolare nella consulenza pedagogica quantomeno una dimensione irrinunciabile di quel core curriculum specialistico utile a lavorare nelle organizzazioni con funzioni di mediazione, comunicazione, promozione del ben-essere, risoluzione di conflitti ecc.

È uno dei massimi esperti di cultura organizzativa a sostenere la nostra proposta:

Non riesco veramente a immaginare perché le conoscenze acquisite in altre professioni che hanno per obiettivo l’aiuto, circa il coinvolgimento del cliente, il diritto delle persone di poter imparare secondo i propri ritmi, la capacità di aiutare i clienti a capire e risolvere i propri problemi, non siano più diffuse nel campo del management e della consulenza organizzativa (Shein, 2001, p. 8).

Il consulente pedagogico in quanto esperto, o se vogliamo la consulenza pedagogica in quanto metodo, ha il preciso scopo di “vivificare la cultura di un servizio, attraverso un lavoro di manutenzione dei processi relazionali e organizzativi delle equipe che lavorano al suo interno” (Ulivieri Stiozzi, 2013, p. 10) e, attraverso l’osservazione istituzionale, cogliere la “cultura di legame” che soggiace alla base di una organizzazione

che “si struttura in assunti impliciti che effettivamente determinano il comportamento, che indicano ai componenti del gruppo come la realtà vada percepita, pensata e sentita” (Shein, 2005, p. 43) attivando processi di significazione e simbolizzazione che inevitabilmente innervano il capitale tangibile e intangibile della vita professionale e che, per questo, devono essere portati alla luce e resi consapevoli.

In tal senso Franco Blezza precisa che

tale esercizio professionale [...] può presentare qualche somiglianza con diverse forme di ‘terapia della parola’: marcano la differenza di fondo il suo carattere non terapeutico, l’esclusione di qualunque scavo nell’inconscio e il lavoro sui fatti trasferibili inter-personalmente anziché sulla Erlebnis. Essa è una relazione d’aiuto [...], da svolgersi tutta sul conscio, che può essere stato a lungo un conscio lasciato sottinteso, non discusso, dato per scontato o per non necessitante di alcuna particolare attenzione. Il pedagogista non possiede la soluzione per i problemi dell’interlocutore, bensì l’aiuta a cercarsi la propria (Blezza, 2016, p. 62).

Il pedagogico che entra nell’organizzazione ha, allora, il compito di attivare quello “sguardo processuale” che va oltre una risposta tecnica, per aprirsi ad un pensiero caring transdisciplinare ed ecosistemico (Ulivieri Stiozzi, 2013, p. 10) “che vuole approssimarsi al cuore delle cose, alla ricerca di una realtà intangibile, nel reciproco farsi tra sguardo che guarda e fenomeno guardato” (Ivi, p. 34), in grado, ancora, di “aprirsi un varco oltre le zone di impenetrabilità sulle quali gli autori di un’organizzazione abitualmente costruiscono lo specchio della propria immagine professionale” (Ivi, p. 34).

A tale proposito Shein (2001) propone la figura del “consulente di processo” che ha il compito di intervenire nelle organizzazioni per migliorare determinate situazioni per mezzo di un processo che, in senso lato, può essere definito “aiutare a...”.

Si tratta di una consulenza generativa che fa propria una “teoria generale dell’aiuto” orientata al riconoscimento e allo sviluppo delle competenze proprie del soggetto, all’ascolto reciproco, allo sguardo micropedagogico che cerca impliciti e latenze permettendo di intercettare anche le forme dell’“organizzazione nascosta”, di ripensarla come comunità di persone con obiettivi comuni e di facilitare il prender forma di una cultura condivisa (Ulivieri Stiozzi, 2013, p. 13).

Ecco dunque come la consulenza si rivela espressione di una pedagogia della mediazione e dell’orientamento organizzativo, come insieme di teorie e prassi volte a progettare, organizzare e gestire processi relazionali di qualità, a stabilire un dialogo e una negoziazione tra i protagonisti di un gruppo e di una organizzazione, a sviluppare il potenziale del capitale d’identità che la abita per avviare processi di allineamento tra bisogni del lavoratore e bisogni dell’azienda.

Volendo in tale sede avviare una riflessione sulla formazione di tali figure, ci pare possibile intercettare due possibili vie:

- la via della formazione di pedagogisti e consulenti pedagogici esperti di processi organizzativi e teorie e metodi della mediazione e dell’apprendimento trasformativo (formazione iniziale e post lauream);
- la via della formazione pedagogica in servizio di figure manageriali con altro titolo di studio (formazione post lauream e in servizio) utile a corredare il loro curriculum di conoscenze e competenze legate alla consulenza pedagogica come metodo utile alla gestione dei processi di mediazione, comunicazione, cambiamento e orientamento organizzativo.

In entrambi i casi, la scelta di dotare di un kit di conoscenze competenze pedagogiche di livello apicale le figure professionali che in ambito aziendale si occupano di risorse umane e care management permetterà di acquisire e mettere a disposizione dell’organizzazione esperti in grado di riconoscere, progettare e gestire:

- metodologie della ricerca collaborativa e trasformativa;
- teorie e metodi della consulenza pedagogica;
- teorie e metodi per l’orientamento organizzativo
- strumenti per la gestione delle risorse umane e per lo sviluppo delle comunità;
- strategie di project e change management.

Da una ricerca effettuata (Dato, Cardone, 2018) con la partecipazione di professionisti che si occupano di welfare aziendale emerge come, a fronte di una bassa presenza di risorse umane con specifica formazione pedagogica sono, però, in molti a ritenere che possa essere decisamente importante, attuale e utile (52%) disporre all'interno del team di una figura professionale con tale background.

In tal senso, infatti, la complessità del ruolo e le differenti implementazioni progettuali che contemplano il welfare aziendale, il people management, il diversity management ecc. trovano accoglienza in una formazione pedagogica che potrebbe garantire:

- un migliore approccio e una comprensione olistica dei fattori e delle dimensioni che entrano in gioco nella gestione delle attività di cura e welfare;
- una sensibilità spiccata per l'importanza rivestita dalla formazione e dallo sviluppo delle risorse umane;
- la possibilità di offrire un contributo diverso in team con background spesso eccessivamente tecnico ovvero una forma mentis creativa, divergente, caring ecc.;
- la conoscenza di teorie e metodologie per lo studio dei comportamenti e delle motivazioni dei lavoratori, per la cura delle relazioni e per attività di networking;
- la conoscenza di metodologie attive per la formazione e l'orientamento dei lavoratori;
- lo sviluppo di competenze di comunicazione efficace utili nella promozione del benessere organizzativo;
- la presenza di competenze trasversali generalmente legate alla promozione della fioritura dell'umanità.

Non a caso, rivela sempre la ricerca (Dato, Cardone, 2018), nelle organizzazioni dove non sono presenti stabilmente collaboratori con formazione pedagogica, spesso ci si avvale di consulenze specialistiche esterne, attivabili in funzione delle singole attività e progettualità che di volta in volta si vogliono portare avanti.

Molto, certamente, il lavoro da fare, in termini di sensibilizzazione, informazione, formazione e soprattutto riflessione epistemologica che permetta di dare dignità scientifica a tale proposta, che se da una parte è frutto di analisi precedenti (Dato, 2009; Dato, 2014; Dato, Cardone, 2018) dall'altro non può essere semplificata in tale contributo e merita certamente altro tempo di approfondimento teorico e pratico.

Noi, in ogni caso, concludiamo segnando un punto fermo: l'introduzione di professionalità, competenze e dispositivi pedagogici nelle organizzazioni non è solo un'emergenza ma il futuro di una società, di una economia e di organizzazioni più umane e umanistiche in cui sia possibile coniugare le logiche dell'efficienza con quelle dell'esistenza, ripensare professionalità e vita dell'organizzazione oltre le logiche riduzionistiche della specializzazione delle competenze e della produttività verso un nuovo modo di fare impresa.

È questa una nuova frontiera dell'economia, del lavoro – ma soprattutto della e per le professioni educative – che non è possibile trascurare sul piano formativo e metodologico perché richiede nuovi mindset, nuovi set di competenze trasformative, cognitive ed emotive ormai irrinunciabili per la sopravvivenza stessa delle organizzazioni. La pedagogia, le competenze e le professioni educative che entrano in azienda possono, infatti, tracciare il sentiero sul piano metodologico per avviare nuovi processi di change e care management.

Lì dove per metodo non intendiamo un insieme di leggi rigide da seguire e applicare ma un insieme di orientamenti, attenzioni pedagogiche e tecniche educative (Massa, 2003) utili a riprogettare imprese "sagge", capaci di incidere sulle relazioni umane, nelle pratiche organizzative, di tracciare direzioni per ridefinire core purpose e core values di organizzazioni positive e sane, contro ogni legittimo sospetto.

Riferimenti bibliografici

- Arredondo P. (1996). *Successful diversity management initiatives*. London-New Delhi: Sage Publication.
- Bleza F. (2016). La consulenza pedagogica. *Studium Educationis*, XVII, 3: 61-70.
- Blokdyk G. (2020). Chief Happiness officer a complete guide. Emereo Pty Limited.
- Cappadocia F., Nardinocchi F. (2022). *Perché anche i giovani lasciano il posto fisso*. In <https://lab.repubblica.it/2022/grandi-dimissioni-in-italia-perche-si-lascia-il-posto-fisso/> (ultima consultazione: 09/08/2022).

- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Amato E. (2022). *Il manuale delle risorse umane*. Firenze: goWare & Guerini Next.
- d'Aniello F. (2017). Lavoro: ripartire dalla crisi. *MeTis*, VII, 1.
- d'Aniello F. (2022). Behind and beyond the Great Resignation: A pedagogical viewpoint. *Education Sciences & Society*, 1: 329-346.
- Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D., Cardone S. (2018). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Durante F. (2022). *Lavorare meno per vivere meglio*. Roma: Futura.
- Gallino L. (2006). *Il lavoro non è una merce*. Roma-Bari: Laterza.
- Gennari V., Di Ciaccio D. (2022). *Chief happiness officer. Il futuro è delle organizzazioni positive*. Milano: FrancoAngeli.
- Macchione E. (2014). *Culture e pratiche del welfare aziendale*. Milano: Mimesis.
- Massa R. (2003). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Microsoft (2021). *The Next Great Disruption Is Hybrid Work—Are We Ready?* In <https://www.microsoft.com/en-us/worklab/work-trend-index/hybrid-work> (ultima consultazione 9 agosto 2022).
- Morgan J. (2016). *Il futuro del lavoro. Le persone, i manager, le imprese*. Milano: FrancoAngeli.
- Nonaka I., Takeuchi H. (2021). *L'Impresa saggia. Come le imprese creano l'innovazione continua*. Milano: Guerini.
- Perini M. (2007). *L'organizzazione nascosta*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F. (2015). La mia pedagogia: differenza, complessità, ibridazione, utopia. In S. Ulivieri, L. Cantatore, F.C. Ugolini (eds.), *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED* (pp. 103-113). Pisa: Ets.
- Senge P.M. (2006). *La quinta disciplina*. Milano: Sperling & Kupfer Editori Spa.
- Shein E.H. (2001). *La consulenza di processo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Shein E.H. (1989). *Sviluppo organizzativo e metodo clinico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Shein E.H. (2005). *Cultura d'azienda e leadership*. Milano: Raffaello Cortina.
- Strand M. (2006). *Il futuro non è più quello di una volta*. Roma: Minimum Fax.
- Ulivieri Stiozzi S. (2013). *Il counseling formativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Xhaët G. (2018). *Le imprese che guardano al futuro cercano il manager «camaleonte»*. In <https://st.ilsale24ore.com/art/management/2018-06-28/le-imprese-che-guardano-futuro-cercano-manager-camaleonte-150423.shtml> (ultima consultazione: 09/08/2022).

Il profilo professionale dell'educatore museale oggi: opportunità e sfide

The professional profile of the museum educator today: opportunities and challenges

Roberta Piazza

Full professor of Education | Department of Educational Sciences | University of Catania (Italy) | r.piazza@unicat.it

Simona Rizzari

Researcher of Education | Department of Educational Sciences | University of Catania (Italy) | s.rizzari@unicat.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Piazza, R., Rizzari, S. (2022). The professional profile of the museum educator today: opportunities and challenges. *Pedagogia oggi*, 20(2), 42-49. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-05>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-05>

ABSTRACT

Among the numerous fields of intervention in which educators are called to work today, museums represent one of the most significant and, at the same time, one of the most controversial. On the one hand, museums have assumed increasing importance as lifelong learning institutions, capable of promoting the social inclusion of publics with different educational needs. On the other hand, the professional profile and the training path of museum educators are not yet clearly defined. By reviewing the current literature, this paper aims to investigate the problematic issues related to this professional figure.

Tra i numerosi ambiti di intervento nei quali gli educatori sono chiamati oggi a operare, quello museale rappresenta uno dei più significativi e, al contempo, dei più controversi. Da una parte, infatti, i musei hanno assunto un'importanza crescente come luoghi di apprendimento lifelong, in grado di promuovere l'inclusione sociale di pubblici con bisogni educativi differenziati. Dall'altra, il profilo professionale e il percorso formativo dell'educatore museale non sono ancora chiaramente definiti. Attraverso una revisione della letteratura esistente il presente contributo intende mettere a fuoco i nodi problematici che contraddistinguono tale figura professionale.

Keywords: museum educators, professional skills, training pathways, social inclusion, non-formal learning

Parole chiave: educatori museali, competenze professionali, percorsi formativi, inclusione sociale, apprendimento non formale

Received: September 1, 2022

Accepted: November 8, 2022

Published: December 20, 2022

Credit author statement

Credit author statement: Roberta Piazza è Autrice dell'Introduzione, delle Conclusioni e del paragrafo §1; Simona Rizzari è Autrice del paragrafo §2.

Corresponding Author:

Roberta Piazza, r.piazza@unicat.it

Introduzione

Nel corso dell'ultimo secolo sono emerse nuove professioni educative e formative in ambito non formale in risposta a specifici bisogni sociali di educazione e di formazione, ai quali il sistema formale non è stato più in grado di rispondere, e legati al progressivo definirsi di differenti agenzie e attori del sistema formativo. Pur prevedendo come funzione principale la crescita delle persone, tali professioni sono considerate *non-teaching*, in quanto non hanno come finalità il rilascio di titoli di studio o di certificati professionali. L'area *non-teaching* rappresenta un'area professionale in continua evoluzione: si adatta e risponde alle richieste sociali; esprime denominazioni professionali differenti a seconda dei luoghi nei quali il lavoro educativo viene svolto. Essa però manca ancora di un pieno riconoscimento sociale, soprattutto nel confronto con le professioni educative dei sistemi formali (Federighi, 2021).

Sebbene la recente L n. 205/2017 abbia finalmente consentito di ridurre le ambiguità legate alle figure professionali *dell'educatore professionale socio-pedagogico* e del *pedagogista* (Federighi, 2018), esistono numerose professionalità in corso di definizione o/e di trasformazione per le quali la presenza di attività educative nell'ambito del proprio lavoro non definisce una specifica professione educativa. È questo il caso delle figure che si occupano dei servizi educativi nei diversi musei (storico-artistici, demo-etno-antropologici, tecnico-scientifici) (*educatore museale e responsabile dei servizi educativi*), di cui ci occuperemo in questo articolo.

La funzione educativa delle suddette figure appare indiscutibile. Per un verso va considerato il nuovo ruolo assunto dai musei quale spazio di apprendimento *lifelong* – come evidenziato dai numerosi documenti prodotti dall'Unesco e dall'International Council of Museums (ICOM) –; per l'altro, l'affermarsi dell'idea che la fruizione del patrimonio culturale sia un diritto di tutti i cittadini ha consentito di individuare l'accessibilità quale orizzonte strategico dei musei (Nardi, 1996, 2004). Tuttavia, manca ancora il riconoscimento sul piano normativo e sociale dell'educatore museale: per la sua formazione non esiste un corso di studi finalizzato all'esercizio della professione e le competenze pedagogiche sono ancora considerate un'appendice alla formazione iniziale. Purtroppo, la presenza di professioni museali già istituzionalizzate ostacola la professionalizzazione degli educatori¹ (Federighi, Del Gobbo, 2021), le cui competenze oscillano tra quelle proprie della formazione specialistica – basata prioritariamente sui contenuti disciplinari attinenti alle peculiarità dei musei – e quelle pedagogiche, correlate alle funzioni lavorative svolte.

1. I musei, spazi di apprendimento per tutti

Nel corso degli ultimi trent'anni la ricerca ha generato una vasta letteratura focalizzata sulle funzioni che i musei hanno gradatamente assunto, da edifici destinati alla conservazione e alla collezione (Weil, 2002), a spazi di apprendimento, a luoghi di sviluppo sociale e culturale per la comunità (Tlili, 2015), a opportunità per l'inclusione.

Nell'offrire nuove opportunità di accesso alla cultura (Falk, Sheppard, 2006; Hooper-Greenhill, 2007), si è prospettata la necessità di modificare i modi attraverso i quali comunicare con un pubblico sempre più vasto, portatore di culture diverse (Magoga, 2019) e di bisogni molteplici. Il fine è favorire la partecipazione dei cittadini al processo di coesione sociale (UNESCO, 2021), attraverso la discussione di temi sempre più significativi per la nostra società quali l'identità (Bodo, 2003), la sostenibilità e l'accessibilità (Lido *et al.*, 2020), i diritti umani e le disuguaglianze (Downey, 2020).

La consapevolezza della partecipazione attiva quale processo fondamentale per l'apprendimento (Hohenstein, Moussouri, 2017) ha consentito di focalizzare l'attenzione sempre più sulle esperienze dei visitatori nel dare forma al processo di conoscenza (Falk, Dierking, 2018; Roberts, 2014; Park, 2013; Tran, 2006). Tali considerazioni hanno permesso di giungere all'elaborazione di una "pedagogia del museo", volta a sostenere la progettazione di esperienze di apprendimento efficaci, inclusive ed accessibili (Anderson *et al.*, 2015), soprattutto nei confronti dei visitatori emarginati o esclusi (Ng *et al.*, 2017).

1 Gli educatori museali hanno costituito nel 2021 la prima associazione italiana degli educatori museali (AIEM) (<https://www.educatoremuseale.it/>).

Poiché i visitatori sono fruitori attivi e hanno background diversi, si è sempre più avvertita la necessità di differenziare i modi attraverso i quali il museo comunica, per ingaggiare e coinvolgere tutti (Kjeldsen, Jensen, 2015). La demografia dei visitatori purtroppo ancora registra la presenza di disuguaglianze socio-economiche estese (Wilkinson, Pickett, 2018), mentre il più importante predittore della visita al museo rimane il livello di istruzione individuale (O'Neill, 2022).

Tuttavia, alcuni approcci scientifici in ambito museale quali la Nuova Museologia (Vergo, 1989) e la Museologia Critica (Murawska-Muthesius, Piotrowski, 2016)², studi di natura sociologica attenti al rapporto tra musei e determinati gruppi sociali (a partire dal lavoro di Bourdieu, Darbel, 1969), approcci legati alla politica culturale, come la democratizzazione culturale o la democrazia culturale (Hadley, Bellifiore, 2018), l'emersione di politiche di *audience development* (EC, 2012³; Cuenca, Makua, 2017) hanno posto sempre maggiore attenzione ai pubblici. Grazie a tali prospettive, la dimensione sociale dei musei è emersa con forza nel dibattito scientifico, sia al fine di ampliare la fruizione culturale, sia al fine di promuovere il benessere e la crescita delle comunità (Da Milano, Gariboldi, 2019).

Per i musei sono sfide costanti: comprendere e adattarsi ai pubblici, alla loro diversità culturale e demografica, alle loro motivazioni, alle esperienze e barriere percepite, ai differenti interessi (Falk, Dierking, 2013); promuovere la partecipazione sociale in modo che le persone non siano solo visitatori, ma potenziali agenti con cui interagire (Brown *et al.*, 2011); migliorare la comunicazione, promuovendo la presenza di tecnologie digitali (Ayala *et al.*, 2020; Partarakis *et al.*, 2016); e, infine, aumentare la consapevolezza della responsabilità educativa delle istituzioni culturali, del loro dovere di garantire che i messaggi trasmessi siano facilmente comprensibili e che il pubblico sia arricchito dalle opportunità offerte (Hohenstein, Mousouri, 2017; King, Lord, 2015).

Tali istanze sul ruolo dei musei, sul riconoscimento dell'importanza dell'inclusività, della sostenibilità e della partecipazione comunitaria sono acquisite nella nuova definizione dei musei, approvata 24 agosto 2022 nell'ambito dell'Assemblea Generale Straordinaria di ICOM a Praga. In tale definizione è precisato che, nella loro natura di:

[...] istituzioni aperte al pubblico, accessibili e inclusive, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità.

Operano e comunicano eticamente e professionalmente e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze (<https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>).

Il riferimento alla necessità di offrire esperienze di apprendimento calibrate sulle caratteristiche dei pubblici costituisce un invito soprattutto a ri-considerare i diritti di partecipazione e di inclusione di coloro che sono spesso esclusi dalla fruizione culturale. Solo attraverso la mediazione tra i contenuti culturali e le esigenze dei diversi pubblici, propriamente connessa alle funzioni educative del museo (Bollo, 2014), è possibile sviluppare a pieno l'accessibilità dei musei. Per tutti gli utenti la cui possibilità di comprensione dei contenuti museali è compromessa – persone con disabilità, soggetti con scarsa padronanza della lingua in ragione di un basso livello di alfabetizzazione o di un background migratorio – l'accessibilità comunicativa si lega soprattutto all'accessibilità linguistica (Kjeldsen, Jensen, 2015). L'autentica fruizione può essere garantita laddove si presti attenzione soprattutto alle caratteristiche cognitive dei visitatori (Cerdan Chiscano, Jiménez-Zarco, 2021).

Se, dunque, i musei vanno considerati agenti attivi nelle odierne società di apprendimento, gli educatori museali – i professionisti responsabili della progettazione e della facilitazione delle interazioni con i visitatori – svolgono un compito determinante (Piazza, Rizzari, 2021).

2 Entrambi gli approcci hanno difeso l'idea che le funzioni dei musei debbano evolversi di pari passo con le comunità circostanti (Ayala *et al.*, 2020).

3 *Audience development* è stato definito dalla Commissione europea come: “a strategic, dynamic and interactive process of making the arts widely accessible. It aims at engaging individuals and communities in experiencing, enjoying, participating in and valuing the arts through various means available today for cultural operators, from digital tools to volunteering, from co-creation to partnerships” (2012, p. 2).

2. L'educatore museale: una professione ancora da riconoscere

Sin dall'inizio del ventesimo secolo, con l'emergere di figure con specifiche responsabilità educative nei musei (Hein, 2006), compaiono le prime riflessioni sulle caratteristiche professionali richieste a tali figure (Tran, King, 2007). È solo però a partire dagli anni Ottanta che si evidenziano la mancanza di una chiara definizione dell'identità dell'educatore museale (Nolan, 2009; Rice 1995), a causa di riferimenti teorici deboli (Kristinsdóttir, 2017), e la scarsa consapevolezza pedagogica sul ruolo dei musei (Eisner, Dobbs, 1986). Ad oggi, il dibattito sull'identità professionale di una risorsa così significativa per lo sviluppo di approcci in ambito educativo non formale è ancora vivo, anche in funzione dei molteplici compiti che le sono stati progressivamente assegnati. Dallo sviluppo di programmi per visitatori sempre più differenziati, al contributo alla progettazione di mostre fino alla capacità di creazione di relazioni con le comunità locali (Downey, 2020), le responsabilità appaiono numerose e diversificate e gli educatori manifestano spesso frustrazione per il loro status professionale, che rimane debole, mentre il potenziale educativo dei musei non è sempre adeguatamente sviluppato (Tran, King, 2007).

Nonostante gli sforzi dell'ICOM per giungere a una definizione condivisa del profilo degli educatori museali, è evidente, dalle ricerche condotte, come il background degli educatori museali sia caratterizzato da forte diversità in termini di esperienze, formazione, abilità. Inoltre, le competenze di natura pedagogica sono meno presenti rispetto a quelle relative ai contenuti disciplinari legati ai musei (Bevan, Xanthoudaki, 2008). Le evidenze scientifiche sulle esperienze di conoscenza dei visitatori e sulle interazioni didattiche tra guide e visitatori (Falk, Dierking, 2018) hanno evidenziato l'importanza di dotare gli educatori museali di competenze metodologiche relative ai processi educativi (Del Gobbo, 2019), in funzione delle esperienze di conoscenza dei visitatori (Anderson *et al.*, 2002). Tali competenze dovrebbero essenzialmente riguardare: i processi di apprendimento/insegnamento *lifelong* in contesti non formali, con attenzione specifica alla facilitazione delle esperienze di apprendimento/insegnamento all'interno di musei; i temi dell'accesso e dell'inclusione, in modo da favorire l'apertura alle diverse comunità di apprendimento.

A livello nazionale, la figura professionale dell'educatore museale non ha ancora ottenuto pieno riconoscimento, sia per la non condivisa definizione del profilo professionale, sia per l'assenza di percorsi di formazione, anche continua, adeguati al ruolo esercitato. Se guardiamo alla definizione dei profili delle figure professionali essenziali al funzionamento del Museo, l'ICOM Italia – il Comitato Nazionale italiano di ICOM – da tempo conduce un capillare lavoro di mediazione tra Ministero della Cultura (MiC), le regioni e le associazioni museali italiane. Ne sono prova le raccomandazioni e i documenti prodotti nel corso degli ultimi vent'anni – dalla *Carta nazionale delle professioni museali* del 2005-2006 (ICOM 2008), al *Quaderno sulle Professionalità e funzioni essenziali del Museo alla luce della riforma dei musei statali* (ICOM Italia, 2017) – in linea con l'evoluzione della legislazione nazionale per la riforma dei musei statali⁴.

Le funzioni educative del museo sono assolate da due profili professionali: il *responsabile della mediazione e dei servizi educativi* e l'*educatore museale*.

Al primo sono attribuite funzioni di progettazione, coordinamento e supervisione dei percorsi educativi, al fine di garantire l'accessibilità e l'inclusività dei diversi pubblici. Tale figura deve inoltre occuparsi di programmare e coordinare attività di formazione e di sviluppo professionale degli educatori museali e di progettare i materiali didattico/educativi necessari. L'educatore museale ha come propri compiti la gestione degli interventi educativi e la predisposizione degli spazi e delle attività in funzione delle esigenze dei diversi destinatari. Partecipa inoltre al lavoro di progettazione delle attività educative e alla realizzazione dei materiali.

Relativamente ai requisiti di accesso, secondo quanto previsto dalla *Carta nazionale delle professioni museali* (ICOM Italia, 2008), per la professione di responsabile educativo è necessario il possesso di una laurea specialistica o secondo il vecchio ordinamento in discipline "attinenti alle specificità del museo", ma che prevedano "percorsi formativi inerenti la pedagogia, la comunicazione e la formazione; corsi di specializ-

4 L'exkursus è abbastanza ampio. Dal D.M. 10 maggio 2001, *Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei*, nel quale per la prima volta è prevista la figura professionale del responsabile del servizio educativo, si giunge al più recente D.M. n. 244 del 20 maggio 2019, concernente la procedura per la formazione degli elenchi nazionali dei professionisti dei beni culturali.

zazione e/o master in discipline attinenti il museo e/o l'educazione al patrimonio culturale". Sono richiesti la conoscenza della lingua inglese e due anni di "esperienza negli istituti museali o in contesti culturali ed educativi" (p. 22). Per l'educatore culturale è previsto il possesso di una laurea triennale o secondo il vecchio ordinamento in "discipline attinenti il museo; corsi di formazione e/o master relativi alla pedagogia del patrimonio culturale; conoscenza almeno della lingua inglese" (ivi, p. 23); l'esperienza realizzata sul campo non è vincolante.

Se sul piano formale i requisiti per l'esercizio di queste due figure professionali sembrano adeguatamente delineati (ICOM Italia, 2017), nella pratica manca un percorso specifico di studi – laurea o specializzazione – che sappia coniugare conoscenze proprio dell'ambito museale e competenze pedagogiche. Queste ultime, poi, necessarie alla progettazione e alla realizzazione degli interventi educativi, sono considerate "aggiuntive" rispetto a quelle di ambito museale e non è raro che i compiti connessi alla sfera dell'educazione e della mediazione siano acquisiti direttamente sul campo (De Luca, 2019). Eppure, il dibattito in corso sulle competenze degli educatori museali evidenzia la necessità che questi posseggano diverse competenze di ambito educativo, soprattutto sul piano comunicativo e relazionale, affinché l'esperienza della visita risulti fruibile per tutti i destinatari (Liverani, 2019) e costituisca una reale occasione di apprendimento.

L'indeterminatezza del profilo, purtroppo, si manifesta anche per la presenza di molteplici denominazioni usate per riferirsi all'educatore museale, spesso generiche o poco appropriate: *operatore museale*, *operatore culturale*, *mediatore museale*. Esse esprimono, come sottolineato dall'AIEM, l'incertezza della funzione educativa: quest'ultima appare ai più circoscritta solo alle attività didattiche con le scuole, mentre, in un'ottica di apprendimento permanente (Galeotti, 2019), dovrebbe abbracciare diversi contesti e destinatari.

In merito alle responsabilità e ai compiti che l'educatore museale deve svolgere, i firmatari del *documento programmatico* (AIEM, 2020) sostengono l'opportunità di superare la divisione tra le due figure del responsabile dei servizi educativi e dell'educatore museale, fondendole in un'unica professione con competenze sia di natura progettuale – inerenti alla definizione dei percorsi formativi e alla produzione dei materiali utilizzati – sia competenze di tipo gestionale, volte al monitoraggio e alla valutazione degli interventi educativi. I requisiti previsti per l'accesso, ad ogni modo, riconoscono la formazione pedagogica come "aggiuntiva" rispetto alla conoscenza delle "discipline attinenti al luogo della cultura di riferimento" (AIEM, 2020, 3).

Infine, il documento richiama l'importanza che gli educatori museali all'interno dei musei siano il più possibile *internalizzati e stabili*, in modo da ridurre la diffusa consuetudine di affidare le funzioni educative a professionisti esterni. Dovrebbe essere cura dei musei, inoltre, impegnarsi attivamente nella formazione dei propri dipendenti, facendo affiancare l'educatore, prima che inizi il suo incarico, da un esperto che sia in grado di prepararlo alla peculiarità del museo nel quale dovrà operare.

3. Riflessioni conclusive

La figura dell'educatore museale è una figura con spiccati compiti educativi, la cui formazione pedagogica è però considerata subordinata a quella specifica legata alla conoscenza dei luoghi della cultura. Non esiste una formazione di livello terziario *ad hoc*, ma sono disponibili corsi *post lauream* di specializzazione.

I servizi educativi all'interno dei musei sono spesso affidati a soggetti terzi. L'educazione al patrimonio non è, pertanto, sempre assunta e progettata dalla direzione del museo, in quanto propria finalità istituzionale e strategica. Di conseguenza, gli educatori museali vivono situazioni di instabilità lavorativa, acuitesi con l'esplosione della recente pandemia (UNESCO, 2020).

Per rispondere a queste criticità, tra loro connesse, vanne considerate alcune necessarie azioni: definire percorsi di formazione iniziale e continua; rafforzare le funzioni dei dipartimenti educativi all'interno delle istituzioni museali; riconoscere giuridicamente l'educatore museale.

L'adeguato possesso di competenze pedagogiche appare indispensabile per progettare e realizzare percorsi educativi indirizzati a pubblici eterogenei e per migliorare la qualità dei servizi erogati (ICOM Italia, 2019). La prevalenza di percorsi disciplinari legati al luogo di esercizio della professione, piuttosto che inerenti alle specifiche funzioni esercitate nello svolgimento dell'attività professionale, indebolisce, però, le funzioni educative. Una debolezza, tanto più grave, se si considerano le nuove sfide legate all'accessibilità, all'inclusione, al coinvolgimento delle comunità territoriali, in sintesi, alla realizzazione dell'apprendimento permanente.

Riferimenti bibliografici

- AIEM (2020). *Per il riconoscimento giuridico delle educatrici e degli educatori museali*. In https://www.educatoremu-seale.it/wp-content/uploads/2021/05/Documento_Riconoscimento-professione-educatore-museale.pdf (ultima consultazione 28/08/22).
- Anderson D., De Cosson A., McIntosh L. (Eds.) (2015). *Research Informing the Practice of Museum Educators: Diverse Audiences, Challenging Topics, and Reflective Praxis*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Anderson D., Piscitelli B., Weier K., Everett M., Tayler C. (2002). Children's Museum Experiences: Identifying Powerful Mediators of Learning. *The Museum Journal*, 45(3): 213-231.
- Ayala I., Cuenca-Amigo M., Cuenca J. (2020). Examining the state of the art of audience development in museums and heritage organisations: a Systematic Literature review. *Museum Management and Curatorship*, 35(3): 306-327.
- Bevan B., Xanthoudaki, M. (2008). Professional Development for Museum Educators: Unpinning the Underpinnings. *The Journal of Museum Education*, Summer, 33(2): 107-119.
- Bodo S. (Ed.) (2003). *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- Bollo A. (2014). 50 sfumature di pubblico e la sfida dell'audience development. In F. De Biase (Ed.), *I pubblici della cultura. Audience development, audience engagement* (pp. 163-180). FrancoAngeli.
- Bourdieu P., Darbel A. (1969). *L'amour de l'art: les musées européennes et leur public*. Paris: Editions de Minuit.
- Brown A. S., Novak-Leonard J. L., Gilbride S. (2011). *Getting in on the Act: How Arts Groups are Creating Opportunities for Active Participation*. San Francisco: James Irvine Foundation.
- Cerdan Chiscano M., Jiménez-Zarco A.I. (2021). Towards an inclusive museum management strategy. An exploratory study of consumption experience in visitors with disabilities. The case of the CosmoCaixa science museum. *Sustainability*, 13(2): 660.
- Cuenca-Amigo M., Makua A. (2017). Audience development: a cross-national comparison. *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 30(2): 156-172.
- Da Milano C., Gariboldi A. (Eds.) (2019). *Audience Development. Mettere i pubblici al centro delle organizzazioni culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- De Luca M. (2019). Quali politiche culturali per nuovi pubblici e nuove professionalità. In G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, V. Zucchi (Eds.), *Museo e società. Sguardi interdisciplinari sul museo* (pp. 182-186). Pisa: Pacini.
- Del Gobbo G. (2019). I musei come spazio educativo: riflessioni per una professionalità in evoluzione. In Del Gobbo G., Galeotti G., Pica V., Zucchi V. (Eds.), *Museo e società. Sguardi interdisciplinari sul museo* (pp. 169-174). Pisa: Pacini.
- Downey K. (2020). Reaching Out, Reaching. *Museum Educators and Radical Transformation. Journal of Museum Education*, 45(4), 375-388.
- Eisner E. W., Dobbs S. M. (1986). *The Uncertain Profession: Observations on the State of Museum Education in Twenty American Art Museums*. A Report to the J. Paul Getty Center for Education in the Arts. Santa Monica, CA: The J. Paul Getty Trust.
- European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2012). *European Audience: 2020 and Beyond*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Falk J., Sheppard B. (2006). *Thriving in the Knowledge Age: New Business Models for Museums and Other Cultural Institutions*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Falk J.H., Dierking L.D. (2013). *The Museum Experience Revisited* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315417851>
- Falk J.H., Dierking L.D. (2018). Learning from museums. Rowman & Littlefield.
- Federighi P. (2018). I contenuti core per la formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3): 19-36.
- Federighi P., Del Gobbo G. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Edit Press.
- Galeotti G. (2019). La salvaguardia dell'eredità culturale che genera valore sociale. Collaborazione ed educazione attraverso il patrimonio culturale per il benessere della comunità. In G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, V. Zucchi (Eds.), *Museo e società. Sguardi interdisciplinari sul museo* (pp. 148-158). Pisa: Pacini.
- Hadley S., Belfiore E. (2018). Cultural Democracy and Cultural Policy. *Cultural Trends*, 27(3): 218-223. doi:10.1080/09548963.2018.1474009.
- Hein G.E. (2006). Progressive education and museum education. *Journal of Museum Education*, 31(3): 161-74.
- Hohenstein J., Moussouri T. (2017). *Museum learning: Theory and research as tools for enhancing practice*. London, New York: Routledge.

- Hooper-Greenhill E. (2007). Measuring Learning in Museums: The Research and Its Findings. *Journal of Education in Museums* 28: 4-13.
- ICOM Italia (2008), *Carta nazionale delle professioni museali, 2005-2006*, <https://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/07/ICOMItalia.CartaNazionaleProfessioniMuseali.2005-2006.pdf> (ultima consultazione 28/08/2022).
- ICOM Italia (2017). *Professionalità e funzioni essenziali del museo alla luce della riforma dei musei statali*, ICOM-Italia, Novembre 2017, <https://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/07/ICOMItalia.ProfessionalitàeFunzioniEssenzialiMuseo.2017.pdf> (ultima consultazione 28/08/2022).
- King B., Lord B. (Eds.) (2015). *The manual of museum learning*. Rowman & Littlefield.
- Kjeldsen A.K., Nibeth Jensen M. (2015). When words of wisdom are not wise. A study of accessibility in museum exhibition texts. *Nordisk Museologi*, 1: 91-111.
- Kristinsdóttir A. (2017). Toward sustainable museum education practices: confronting challenges and uncertainties. *Museum Management and Curatorship*, 32 (5): 424-439.
- Lido C., Jago M., Zipsane H. (2020). *PASCAL Learning Cities Networks. Harnessing Museums, Heritage and Education*, <http://lcn.pascalobservatory.org/library/pascal-learning-cities-networks-harnessing-museums-heritage-and-education> (ultima consultazione: 28/08/2022).
- Liverani P. (2019). La formazione universitaria. In G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, V. Zucchi (Eds.), *Museo e società. Sguardi interdisciplinari sul museo* (pp. 179-182). Pisa: Pacini.
- Magoga V.G.I. (2019). Il Museo nel sistema dell'arte come Casa delle Culture. Novecento transnazionale. Letterature, arti e culture/Transnational 20th Century. *Literatures, Arts and Cultures*, 3(2): 174-184.
- Murawska-Muthesius K. and P. Piotrowski (2016). *From Museum Critique to the Critical Museum*. Surrey: Ashgate Publishing Limited.
- Nardi E. (1996). *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*. Napoli: Tecnodid.
- Nardi E. (Ed.) (2004). *Musei e pubblico: un rapporto educativo* (Vol. 1). Milano: FrancoAngeli.
- Ng W., Ware S.M., Greenberg A. (2017). Activating Diversity and Inclusion: A Blueprint for Museum Educators as Allies and Change Makers. *Journal of Museum Education*, 42(2): 142-154.
- Nolan T.R. (2009). The museum educator crisis. *Journal of Museum Education*, 34(2): 117-122.
- O'Neill M. (2022). The power of Museums. *ICOM Portugal*, June, III(18): 63-72.
- Park. M. (2013). 'In a new 'Age of Enlightenment': Challenges and opportunities for Museums, cultural engagement and lifelong learning at the University of Glasgow'. In D. Clover, K. Sanford (Eds.), *Arts-based education, research and community cultural development and the contemporary university: International perspectives* (pp. 135-147). Manchester: Manchester University Press.
- Partarakis N., Antona M. Stephanidis C. (2016). Adaptable, personalizable and multi user museum exhibits. In D. England, T. Schiphorst, N. Bryan-Kinns (Eds.), *Curating the Digital* (pp. 167-179). Cham, Germany: Springer.
- Piazza R., Rizzari S. (2021). L'educatore museale: un professionista in equilibrio tra musei, patrimonio culturale, pubblici, e apprendimento. In P. Federighi, G. Del Gobbo, *Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 285-308). Firenze: Editpress.
- Rice D. (1995). Museum Education Embracing Uncertainty. *The Art Bulletin*, 77(1): 15-20.
- Roberts L.C. (2014). *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*. Washington DC: Smithsonian Institution.
- Tlili A. (2015). In Search of Museum Professional Knowledge Base: Mapping the professional knowledge debate onto museum work. *Educational Philosophy and Theory*, 48(11): 1100-1122.
- Tran L.U. (2006). Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators. *Science Education*, 91(2): 278-297.
- Tran L.U., King H. (2007). The professionalization of Museum Educators: the case in Science museums. *Museum Management and Curatorship*, 22(2): 131-149.
- UNESCO (2020). *Museum Around the Word. In the Face of COVID 19*, UNESCO report, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373530>.
- UNESCO (2021). *Global education monitoring report, 2021/2: non-state actors in education: who chooses? who loses?* Paris: Unesco.
- Vergo P. (Ed.) (1989). *The New Museology*. London: Reaktion Books.
- Weil S.E. (2002). *Making Museums Matter*. Washington, DC: Smithsonian Institution.
- Wilkinson R., Pickett K. (2018). *The Inner Level: How More Equal Societies Reduce Stress, Restore Sanity and Improve Everyone's Well-being*. London: Allen Lane.

Micaela Castiglioni

Associate Professor | Department of Human Sciences for Education "R. Massa" | University of Milano-Bicocca-Italy | micaela.castiglioni@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Castiglioni, M. (2022). The Education Specialist in Healthcare. *Pedagogia oggi*, 20(2), 50-59. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-06>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-06>

ABSTRACT

The COVID-19 emergency has brought to light the shortcomings of our local healthcare systems. Hence, the new National Recovery and Resilience Plan guidelines, in relation to “proximity” healthcare, call for the construction of a systemic and integrated network of healthcare facilities, including “cutting-edge” amenities such as community hospitals. This model of healthcare emphasizes prevention and health promotion based on a self-educational and self-responsible attitude on the part of patients, as well as the need for healthcare professionals to competently guide patients and their families through the transition from one healthcare service to another, and thus to effectively interface with other practitioners. Community nurses will also play a crucial part. Against this backdrop, we need to urgently reflect on the potential role of the education specialist within new healthcare teams and in the professional development of healthcare practitioners.

La pandemia da Covid-19 ha messo in evidenza le criticità della medicina territoriale. Di qui, i nuovi orientamenti del PNRR, inerenti la medicina detta di “prossimità”, i quali vanno nella direzione della costruzione di una rete sistemica e integrata delle diverse strutture sanitarie, alcune delle quali, di “nuova generazione, come l’ospedale di comunità. È un modello di medicina che punta molto l’accento sulla centralità della prevenzione e promozione della salute secondo una presa in carico auto-educativa da parte dello stesso paziente, così come, sulla necessità di un professionista sanitario in grado di traghettare il paziente e i suoi famigliari da un servizio all’altro, in ciò capace di mettersi in relazione con altre figure di operatori. Inoltre, diventerà cruciale la figura dell’infermiere domiciliare. Qui, si rende necessaria una riflessione sul possibile ruolo del pedagogista all’interno delle prossime equipe di professionisti della salute e della cura e come formatore dei professionisti sanitari.

Keywords: Covid-19 Community healthcare Healthcare/Education Education specialist, Professional Development

Parole chiave: Covid-19 Medicina territoriale Medicina/Pedagogia Pedagogista Formazione

Received: September 1, 2022
Accepted: October 31, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:
Micaela Castiglioni, micaela.castiglioni@unimib.it

1. Obiettivi formativi e competenze in uscita dei Corsi di Laurea Triennale per le Professioni Sanitarie e dei Corsi di Laurea in Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e dell'Università degli Studi di Milano

In considerazione dell'ipotesi di progettazione e attivazione del Master Interdipartimentale di I Livello in *Medical Humanities e Narrazione in Medicina*, presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R.Massa", dell'Università di Milano-Bicocca – sul quale ci soffermeremo più dettagliatamente in seguito – abbiamo avviato circa un anno e mezzo fa un'analisi dello stato dell'arte dei piani didattici dei Corsi di Laurea Triennale per le Professioni Sanitarie e dei Corsi di Laurea in Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e dell'Università degli Studi di Milano¹.

Più nello specifico, relativamente ai Corsi di Laurea Triennali per le Professioni Sanitarie erogati dall'Università-Bicocca² abbiamo rivolto l'attenzione sui Corsi di: *Fisioterapia, Infermieristica, Ostetricia e Terapia della Neuro e Psicomotricità dell'Età Evolutiva*.

Riguardo ai Corsi di Laurea Triennali, sempre per le Professioni Sanitarie, dell'Università degli Studi di Milano, abbiamo preso in considerazione i Corsi di: *Assistenza Sanitaria, Educazione Professionale, Fisioterapia, Infermieristica Pediatrica, Logopedia, Ostetricia, Scienze Infermieristiche, Tecnica della Riabilitazione Psichiatrica, Terapia della Neuro e Psicomotricità dell'Età Evolutiva e Terapia Occupazionale*.

Nell'analisi comparativa dell'offerta formativa dei due Atenei milanesi ci premeva verificare l'attenzione rivolta, nei piani di studio dei Corsi di Laurea indicati, alle discipline umanistiche quali filosofia, psicologia, pedagogia, sociologia e, antropologia.

Come indicatori di rilevazione pur sempre qualitativa con intersezioni dell'approccio narrativo abbiamo considerato ai fini della legittimazione della messa a punto del Master, i seguenti:

- il monte-ore attribuito ai saperi umanistici;
- il settore scientifico-disciplinare di appartenenza;
- la loro collocazione nei tre, cinque o sei anni di studio (relativamente al Corso di Laurea in Medicina e Chirurgia);
- i crediti formativi (CFU) rilasciati per ogni singola disciplina;
- i contenuti specifici degli insegnamenti;
- l'indicazione di insegnamento obbligatorio/a scelta e/o di attività elettiva;
- l'eventuale presenza/prosecuzione dell'insegnamento di tipo umanistico nelle attività di tirocinio e/o laboratoriali.

Come primo step abbiamo esaminato le trasversalità di obiettivi formativi e di competenze in uscita indicate nei piani didattici dei Corsi di Laurea ai quali abbiamo fatto riferimento di entrambe le università oggetto di ricerca.

Lungo questa direzione, è stato possibile rivolgere la nostra attenzione su alcune *locuzioni-verbali* e *parole-chiave* usate che veicolano tali obiettivi formativi.

2. Piani studio: tipologie di enunciati verbali

Qui di seguito riportiamo le *ricorsività* tematiche che abbiamo accorpato per una più chiara visibilità espositiva e più precisa comprensione in *tipologie di enunciati*³ che, come tali, veicolano il paradigma sotteso

- 1 Abbiamo fatto oggetto di analisi l'offerta formativa dell'Università degli Studi di Milano sia per verificare ulteriormente il bisogno di un Master come quello progettato, sia in vista di una futura e possibile collaborazione tra i due Atenei milanesi.
- 2 Dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca abbiamo preso in esame anche il Corso di Laurea Magistrale in *Infermieristica e Ostetricia*.
- 3 In grassetto abbiamo inserito le parole-chiave cruciali ai fini della nostra analisi. Le tematiche emerse sono trasversali ai vari Corsi di Laurea delle due Università. Rimandiamo all'Home Page dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e dell'Università degli Studi di Milano (Ultima consultazione agosto 2022).

al sapere medico, il modello delle pratiche di cura, la rappresentazione del professionista sanitario, del paziente, della malattia e dell'organizzazione che cura:

- il professionista sanitario⁴ mette in atto interventi di prevenzione/promozione /**educazione**/recupero della salute (destinatari: il singolo, la famiglia, la collettività);
- sviluppa **competenze comunicative** per la gestione della quotidianità e delle emergenze;
- sa promuovere e gestire **campagne di promozione della salute** tramite **metodologie comunicative efficaci**;
- sviluppa **capacità di relazione** e di **comunicazione** con il **paziente**, i **famigliari**, i **colleghi**;
- è in grado di assumere e svolgere **responsabilità di organizzazione** e di **valutazione** dei servizi sanitari;
- è capace di progettare e realizzare interventi formativi (più a livello di progettazione che di reale svolgimento);
- si occupa della **formazione permanente** (a livello di progettazione) degli operatori afferenti alle strutture sanitarie;
- svolge attività di **tutor** nella formazione rivolta a futuri professionisti sanitari, della stessa tipologia, in ingresso e/o già in servizio;
- può **coordinare** il **tirocinio** dei futuri professionisti sanitari (sempre con lo stesso ruolo);
- può occuparsi di attività di **aggiornamento**;
- conosce le **principali teorie psicologiche e pedagogiche** in riferimento al tema della **relazione** e dei **comportamenti umani**;
- possiede **metodi** e **strumenti** per mettere in atto interventi preventivi ed **educativi** in merito a: disagio mentale; dipendenze; ricomposizione del bisogno⁵;
- ha conoscenze rispetto al **disagio dell'adulto**;
- è in grado di **condurre gruppi**;
- ha elementi di conoscenza dell'**organizzazione del lavoro** e di **gestione delle risorse umane**;
- ha competenze **di ricerca**;
- ha una preparazione in **pedagogia interculturale**;
- è a conoscenza delle **questioni etiche e deontologiche** del suo intervento.

3. Alcune ipotesi interpretative

Come abbiamo letto queste informazioni o dati di tipo narrativo?

A una prima lettura globale e complessiva di tali finalità formative è risaltato senza dubbio il riconoscimento dell'importanza di una formazione di base per i futuri professionisti sanitari – compresi i medici – che tenga conto di saperi riconducibili alle discipline psicologiche, pedagogiche e sociologiche.

Addentrando nella seconda fase della nostra analisi e attenendoci ad alcuni degli indicatori sopra accennati, è saltato subito all'occhio, tuttavia, come le discipline dell'alveo umanistico, generalmente obbligatorie, coincidano perlopiù con gli insegnamenti di:

- Pedagogia generale e sociale;
- Psicologia generale o Psicologia clinica;
- Sociologia,

affrontati e sviluppati all'interno di un monte-ore piuttosto contenuto e collocati esclusivamente al primo anno di corso o al massimo nel biennio.

Qui di seguito, con lo scopo di supportare tramite oggettivi riferimenti numerici le nostre considerazioni, riportiamo i dati dei Corsi di Laurea Triennali per le Professioni Sanitarie dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca⁶:

4 Trattandosi come si è già detto di trasversalità di informazioni e per evitare ridondanze espositive, precisiamo il soggetto solo nel primo punto di attenzione.

5 Si tratta di una competenza riferita soltanto ad alcune figure di professionisti.

6 Non abbiamo inserito le informazioni relative agli stessi Corsi di Laurea dell'Università degli Studi di Milano, sia per ragioni

FISIOTERAPIA Totale ore: 1340 ⁷ Totale Cfu: 134		
I Anno	II Anno	III Anno
Totale ore: 460 Totale Cfu: 46	Totale ore: 550 Totale Cfu: 55	Totale ore: 330 Totale Cfu: 33
Totale ore Tirocinio: 134 Cfu: 14	Totale ore Tirocinio: 141 Cfu: 21	Totale ore Tirocinio: 25 Cfu: 25

(Tab. 1: Totale monte-ore discipline umanistiche/totale CFU)⁸

Come si può chiaramente evincere non ci sono inseriti insegnamenti afferenti ai settori scientifico disciplinari riconducibili alle discipline umanistiche. Non abbiamo inserito infatti i monte-ore parziali e i Cfu parziali ad esse riferiti. Possiamo ipotizzare che le attenzioni in questa direzione siano sviluppate nelle attività di tirocinio? È un'ipotesi che abbiamo abbozzato.

Si mantiene esiguo sul monte-ore totale, nei tre anni di corso e in ogni singolo anno, il monte-ore riguardante le discipline quali Sociologia generale; Psicologia Clinica e Antropologia, le quali come possiamo notare, sono attivate solo nel I Anno.

Per cui possiamo pensare che gli studenti finiscano con il considerare non importanti tali saperi nella e per la loro formazione di futuri professionisti sanitari.

Inoltre è più che comprensibile che lungo il percorso formativo, nel passaggio dal primo al terzo anno, rimangano solo pallide reminiscenze di tali conoscenze sperimentate soltanto a livello frontale.

Sono due punti di attenzione che ci siamo posti.

di limiti espositivi sia perché il *Master in Medical Humanities e Narrazione in Medicina* coinvolge attualmente l'Università Bicocca. (Rimandiamo pertanto al sito www.unimi.it). Per correttezza dell'analisi svolta e qui restituita – e come punto di attenzione importante ai fini della nostra riflessione – ci preme sottolineare come vada introdotto un distinguo per il Corso di Laurea in *Educazione Professionale*, erogato dall'Università degli Studi di Milano che ha un monte-ore abbastanza consistente di insegnamenti come *Pedagogia generale; Pedagogia sociale; Antropologia culturale; Sociologia dei processi culturali*. Tuttavia anche in esso è decisamente più marcato l'orientamento medico-psichiatrico e la matrice tecnico-scientifica. Tale dato ripropone la questione cruciale della formazione di base *dell'educatore professionale*, per la quale molto è stato fatto a livello legislativo dalla Senatrice Vanna Iori, ma che per certi aspetti - come ben sappiamo - richiede ulteriori interventi affinché l'educatore professionale che ha ricevuto la propria formazione di base nei Corsi di Laurea di Scienze dell'Educazione, possa essere legittimato a svolgere il proprio intervento nelle strutture sanitarie, in complementarietà con le altre figure di professionisti e, più nello specifico, con il collega – per l'appunto, altrettanto educatore professionale – che ha conseguito il titolo nel Corso di Laurea per le Professioni Sanitarie. Abbiamo a che fare inoltre con un dato che conferma il nostro punto di vista: ossia, della necessità di una formazione di ambito umanistico; pedagogico/educativo; ecc., anche per le altre figure di professionisti sanitari che escono dagli altri Corsi di Laurea Triennale (o Magistrale). Ciò, per non caricare eccessivamente, solo e soltanto, sulle “spalle” dell'educatore professionale le dimensioni che rimandano alla sfera della relazione, delle emozioni. Laddove, siamo sempre più convinti in seguito alla pandemia da Covid-19 come sia inevitabile formare una *forma mentis* trasversale ai vari ruoli professionali che svolgono un lavoro di cura. Ovviamente, la presenza dell'educatore professionale andrebbe realisticamente inserita in Sanità. Ci avviciniamo, in questo modo, al tema della figura del *Pedagogista in Sanità*, sempre più urgente come vedremo in base alle linee di indirizzo del PNRR. Non possiamo non richiamare l'importanza di rivedere le competenze pedagogico-educative dei Responsabili della Formazione nelle aziende e strutture sanitarie.

7 Il calcolo totale delle ore di ogni Corso di Laurea e dei Cfu corrispondenti non comprendono l'insegnamento e la prova di informatica, l'accertamento del livello della lingua inglese e la prova finale.

8 Sito-Home-Page Università degli Studi di Milano-Bicocca-Corsi di Laurea Triennali Professioni Sanitarie (ultima consultazione, agosto 2022).

INFERMIERISTICA⁹ Totale ore: 1450 Totale Cfu: 205		
I Anno	II Anno	III Anno
Sociologia generale Totale ore: 20 Totale Cfu: 2		
Psicologia clinica Totale ore: 10 Totale Cfu: 1		
Antropologia Totale ore: 10 Totale Cfu: 1		
Totale parziale ore: 40 Totale parziale Cfu: 4		
Su Totale ore: 510 Su Totale Cfu: 51	Su Totale ore: 610 Su Totale Cfu: 61	Su Totale ore: 330 Su Totale Cfu: 33
Totale ore Tirocinio: 60 Totale Cfu: 12	Totale ore Tirocinio: 73 Totale Cfu: 25	Totale ore Tirocinio: 47 Totale Cfu: 23

(Tab. 2: Totale monte-ore discipline umanistiche/totale CFU)

TERAPIA DELLA NEURO E PSICOMOTRICITÀ DELL'ETÀ EVOLUTIVA¹⁰ Totale ore: 1000 Totale Cfu: 109		
I Anno	II Anno	III Anno
Psicologia dello sviluppo Totale ore: 10 Totale Cfu: 1	Pedagogia speciale Totale ore: 10 Totale Cfu: 1	
Scienze psicologiche Totale ore: 10 Totale Cfu: 1	Scienze pedagogiche Totale ore: 20 Totale Cfu: 2	
Scienze Sociali Totale ore: 20 Totale Cfu: 2		
Totale parziale ore: 40 Totale parziale Cfu: 4	Totale parziale ore: 30 Totale parziale Cfu: 3	
Su Totale ore: 360 Su Totale Cfu: 36	Su Totale ore: 490 Su Totale Cfu: 49	Su Totale ore: 150 Su Totale Cfu: 24
Totale ore Tirocinio: 130 Cfu: 13	Totale ore Tirocinio: 240 Cfu: 24	Totale ore Tirocinio: 230 Cfu: 23

(Tab. 3: Totale monte-ore discipline umanistiche/totale CFU)

9 Cfr. nota n. 8.

10 Cfr. nota n.8

OSTETRICIA ¹¹ Totale ore: 1400 Totale Cfu: 150		
I Anno	II Anno	III Anno
Sociologia generale Totale ore: 20 Totale Cfu: 2		
Psicologia clinica Totale ore: 10 Totale Cfu: 1		
Antropologia Totale ore: 10 Totale Cfu: 1		
Totale parziale ore: 40 Totale parziale Cfu: 4		
Totale ore: 470 Totale Cfu: 47	Totale ore: 540 Totale Cfu: 54	Totale ore: 240 Totale Cfu: 24
Totale ore Tirocinio: 120 Cfu: 12	Totale ore Tirocinio: 46 Cfu: 22	Totale ore Tirocinio: 50 Cfu: 26

(Tab. 4: Totale monte-ore discipline umanistiche/totale CFU)

Ci sembra di poter confermare come le opzioni didattiche e formative che contrassegnano i Corsi di Laurea qui inseriti denotino un primo avvicinamento ai saperi che rientrano nella cornice delle *Medical Humanities*¹². Una sorta di introduzione di base che senza dubbio deve tenere conto di alcuni vincoli ministeriali e istituzionali interni ai singoli Atenei e Dipartimenti, così come, essa deve fare i conti con il paradigma imperante in medicina e in sanità della logica e del procedere tecnico-scientifico.

Può essere, come si è già accennato, che l'apprendimento, lo sviluppo e il potenziamento di abilità e di competenze relazionali, comunicative, empatiche, ecc., secondo l'approccio delle *Medical Humanities* e della *Narrazione in Medicina*, continui durante l'esperienza del tirocinio presente in tutti e tre gli anni dei corsi considerati, con un monte-ore comprensibilmente elevato e progressivamente più consistente nel passaggio dal primo, al secondo anno, per raggiungere il massimo di ore alla terza annualità. Anche se, entrando più nel dettaglio della presentazione del tirocinio curriculare, ad emergere è pur sempre la priorità di un vertice medico e tecnico-scientifico.

A questo punto della nostra riflessione, se teniamo presente gli obiettivi formativi e le competenze in uscita indicate nei piani studi di tali Corsi di Laurea – riportati a p. 3 – sembra delinearci uno *scarto* o una *discrepanza* tra quanto sembra essere ritenuto importante nella formazione dei futuri professionisti sanitari – tanto da comparire come di centrale importanza nei curricula esaminati – e quanto viene effettivamente erogato, per cui ci sembra di potere affermare che il raggiungimento di finalità formative e di abilità umane e professionali così approfondite, articolate e raffinate dal punto di vista della relazione, della comunicazione, dell'ascolto, ecc., siano difficilmente perseguibili tramite quello che ci sembra costituire realisticamente un iniziale ed esiguo approccio da parte degli studenti alle dimensioni pedagogiche, psicologiche e sociologiche, nonché antropologiche del lavoro di cura.

Inoltre, l'ampia "famiglia" delle *Medical Humanities*, al cui interno si colloca la *Medicina Narrativa*, o come preferiamo nominarla, la *Narrazione in Medicina*, non sono solo riconducibili a discipline come la

11 Cfr. sopra.

12 Le *Medical Humanities* legittimate nel contesto francofono, svizzero, negli USA e in Gran Bretagna, e in via di potenziamento in Italia a livello di ricerca e di operatività, costituiscono uno sguardo e un approccio alla cura e alla relazione medico-paziente che mette al centro proprio quest'ultima pur dentro i vincoli delle strutture sanitarie. La loro preoccupazione epistemologica, metodologica e procedurale è rivolta inoltre allo sviluppo della consapevolezza da parte del curante della propria identità professionale e del proprio ruolo, alla capacità di decentrare il proprio sguardo, al potenziamento di un pensiero creativo nell'accezione della *poiesis* greca, per citare solo alcune tra le principali dimensioni attorno alle quali esse si strutturano.

pedagogia generale e sociale, o la psicologia, soprattutto clinica, o anche, a qualche nozione di sociologia, di fatto di tipo statistico.

In particolare, la complessità dell'agire di cura nella nostra contemporaneità, non può tralasciare insegnamenti come Antropologia Medica; Sociologia Medica; Sociologia dei Processi Culturali; Filosofia, nella sua accezione delle Pratiche Filosofiche.

Come non può mancare Pedagogia Interculturale, considerata la nostra società multiculturale e multilingue e non perdendo d'occhio l'accesso ai servizi sanitari di persone migranti appartenenti a culture altre e con l'esperienza di modelli e pratiche di cura che possono anche essere molto differenti.

A questo punto, cercando di tirare le fila del nostro discorso, se il tipo di strutturazione e articolazione *evidence medicine* che caratterizza i Corsi di Laurea Triennali presi in esame, trova senza dubbio la propria giustificazione epistemologica e procedurale in quanto offerta formativa di base attenta necessariamente a formare saperi e competenze di tipo tecnico-disciplinare, tuttavia, un riconoscimento e una valorizzazione più solida, continua nel tempo e consapevole delle dimensioni pedagogiche, educative e psicologiche, ecc., – tra l'altro, come da indicazioni dei curricula – richiederebbe sia un lasso di tempo ulteriore, adeguato e meglio articolato/distribuito lungo il percorso di studi, sia un dispositivo formativo non solo di tipo frontale tale da rendere possibile la formazione del professionista sanitario del futuro in grado di unire e integrare saperi e competenze tecnico-disciplinari con un "saper essere" attento e auto-riflessivo e un "saper fare" che si faccia carico delle dimensioni emotive e relazionali del proprio lavoro di cura.

Non ci sembrano obsolete o logore le locuzioni "saper essere" e "saper fare", alle quali potremmo aggiungere il "saper sentire", se nell'ultimo suo testo, pubblicato quest'anno, da Laterza, dal titolo *Quando i medici sbagliano. E come discuterne in pubblico*, Giuseppe Remuzzi, Direttore dell'Istituto di Ricerche Farmacologiche "Mario Negri":

[...] Forse l'insegnamento più importante della scienza è il metodo e forse per avvicinare quante più persone possibile si possono usare le *storie*¹³ invece che le lezioni dall'alto. [...] Nel passaggio dal paternalismo all'autodeterminazione, gli esperti sono stati costretti¹⁴ a spiegare e a farsi capire dai non esperti, per lasciare loro la scelta. Sì, ci vuole più tempo. È certo, alcuni non capiranno mai. Ma quale alternativa abbiamo? [...] *I medici non sanno parlare con i malati, non sanno spiegare – soprattutto le diagnosi sfavorevoli – e nelle università non lo si insegna*¹⁵. E così il consenso informato rischia di restare un involucro vuoto, una procedura burocratica. Anche perché il medico ha pochi minuti per parlare con l'ammalato, l'ammalato ha tutto il giorno per pensarci, e se persone diverse gli hanno detto cose diverse, ha tutto il tempo per interrogarsi sulle inconsistenze (che magari non sono formali) (Lalli, 2022, p. 33).

Ci chiediamo fin da subito se il pedagogista con competenze narrative e autoriflessive non potrebbe essere una figura di supporto? Non potrebbe farsi carico almeno di una parte delle proposte di formazione rivolte ai curanti? In collaborazione anche con altri esperti, come lo psicologo, l'educatore professionale, ecc.?

4. La *Consensus Conference* sulla *Narrazione in Medicina* e lo sguardo della *Pedagogia fenomenologica*

Ciò, del resto, in sintonia e in coerenza, con la *Consensus Conference sulla Narrazione in Medicina* dell'Istituto Superiore di Sanità-Sezione Malattie Rare¹⁶, del giugno 2014.

Le Linee Guida della Consensus Conference costituiscono infatti lo sfondo integratore istituzionale e concettuale delle direzioni epistemologiche, metodologiche e procedurali per un possibile ripensamento critico e umanistico della formazione di base dei futuri professionisti sanitari.

13 Il corsivo è nostro.

14 Con una piccola modifica espositiva da noi introdotta.

15 Cfr., la nota n.11.

16 La Conferenza è stata promossa dalla Dott.ssa Domenica Taruscio – Responsabile della Sezione Malattie Rare dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS) e da un gruppo di docenti ed esperti di settore.

D'altronde, Piero Bertolini già nel 1992 sottolineava la necessità quasi fisiologica di uno stretto legame tra sapere medico e sapere pedagogico, considerata la stessa identità epistemologica delle due discipline, per cui attenendosi alla prospettiva della fenomenologia, metteva in evidenza come entrambe le due scienze siano:

- **empiriche:** perché sia medicina che pedagogia devono sempre partire “dalla” e riferirsi sempre “alla” concretezza dell’esperienza di appartenenza;
- **pratiche:** perché la giustificazione epistemologica della medicina e della pedagogia fa riferimento a una costitutiva apertura al futuro, ovvero, a una funzione trasformatrice della realtà, dell’esperienza;
- **eidetiche:** perché esse non possono accontentarsi di registrare o descrivere le esperienze avvicinate, e neppure di intervenire estemporaneamente o, se si preferisce, caso per caso. Esse debbono saper cogliere ed evidenziare quelle costanti che percorrono, secondo la forma di direzioni generali capaci di dare un senso più ampio e più rispettoso della complessità della realtà chiamata in causa (p.23).

5. PNRR e il Pedagogista in Sanità

Lo scenario che abbiamo delineato al cui interno abbiamo rivolto il nostro riflettore epistemico sulla necessità di rivedere la formazione di base dei futuri professionisti sanitari, puntando l’accento sul recupero dell’*umanesimo* in medicina e nella cura, nonché sulla formazione dell’educatore professionale, che auspichiamo possa essere finalizzata all’inserimento complementare di questa figura nelle strutture sanitarie sia di quanti conseguono il titolo professionale nei Corsi di Laurea Triennale delle Professioni Sanitarie sia di coloro che l’ottengono nei Corsi di Laurea Triennale di Scienze dell’Educazione, legittima ulteriormente la presenza del pedagogista nelle strutture e nei servizi sanitari, alla luce in modo particolare dei recenti orientamenti del PNRR in Sanità, in seguito alla pandemia da Covid-19.

L’intervento del pedagogista può snodarsi in tre situazioni e modalità:

- nella formazione dei professionisti in ingresso e in servizio, se teniamo conto di quanto abbiamo appena delineato riguardo al tipo di offerta formativa di base erogata dai Corsi di Laurea delle Professioni Sanitarie, e dal Corso di Laurea in Medicina.
Inoltre, può essere sempre il pedagogista a poter dare un contributo significativo, nella direzione *Medical Humanities* e dunque *dell’umanesimo nella cura*, nella e per la formazione dei vertici organizzativi e dei responsabili della formazione e della qualità.
Sappiamo molto bene come ogni cambiamento di prospettiva nelle organizzazioni debba necessariamente passare attraverso il *placet* realistico dei vertici, se esso si propone veramente di incidere sulla cultura dominante: nel nostro caso, quella della cura e della formazione dei curanti;
- come figura-ponte all’interno dell’opzione multiprofessionale e multidisciplinare propria del PNRR in Sanità, sotteso da una logica territoriale sistemica e di rete;
- nella collaborazione nelle aziende ospedaliere con le altre figure, quali psicologi ed educatori professionali – ma non solo – con l’obiettivo di intercettare e di rispondere a quel tipo di malessere e di disagio del paziente e dei suoi famigliari non sempre, subito e soltanto riconducibile al vertice psicologico e psicoterapeutico.

Non dimentichiamoci che il paziente incontra o si scontra inevitabilmente con il linguaggio medico-specialistico, può avere la necessità della parola di un terapeuta, ma può anche avere un’esigenza narrativa stimolata, contenuta, tutelata e resa più accettabile dentro la relazione educativa con la figura del pedagogista.

Ci soffermiamo a questo punto, seppure sinteticamente, su alcuni aspetti del PNRR che ci sembrano dare ulteriormente ragione della presenza importante del pedagogista in sanità in quanto:

- esperto della formazione che recupera direzioni di senso educativamente ed esistenzialmente orientate;
- competente nelle pratiche narrative rivolte al paziente, ai suoi famigliari e ai colleghi;
- capace di avviare, accrescere e monitorare comunità di pratiche.

Non sono forse queste alcune tra le dimensioni su cui fa leva il PNRR? Esso infatti rivolge l'attenzione:

- alla formazione di un professionista sanitario che sia capace di assumere realisticamente i bisogni e le problematiche sociali, pedagogico-educative e psicologiche dell'esperienza di malattia, che tra l'altro, sta diventando sempre più cronica in molte situazioni, con il progresso della medicina;
 - allo sviluppo di competenze nei professionisti della sanità che lo mettano in grado di lavorare in rete, di interfacciarsi con più figure di colleghi interni o esterni alla propria organizzazione, di traghettare il paziente e la sua famiglia, in particolare se in situazioni di vulnerabilità sociale, da un servizio all'altro del territorio, ecc.,
- Pensiamo al progetto delle Case della Salute, delle Case di Comunità, a quello che rende sempre più centrale l'infermiere di famiglia, dentro la matrice della Medicina di prossimità;
- non solo alla fase di intervento terapeutico, ma molto, alla fase della riabilitazione e soprattutto della prevenzione. Entrambi momenti che non possono prescindere da posture educative del curante.

6. Il Master Interdipartimentale in Medical Humanities e Narrazione in Medicina

Nella direzione che abbiamo sopra delineato la nostra sfida è consistita – come si è accennato all'inizio di questo contributo – nella progettazione del Master in *Medical Humanities e Narrazione in Medicina*¹⁷, all'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Si tratta di un Master di I Livello e Interdipartimentale che coinvolge il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa", il Dipartimento di Psicologia e il Dipartimento di Medicina e Chirurgia.

Esso è rivolto ai laureati:

- nei Corsi di Laurea Triennale per le Professioni Sanitarie;
- in Scienze Infermieristiche e Ostetricia (Laurea Magistrale);
- in Psicologia (Laurea Triennale e Laurea Magistrale);
- in Scienze Pedagogiche (Laurea Magistrale);
- in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane (Laurea Magistrale);
- in Medicina e Chirurgia e
- agli operatori già in servizio, compresi i Responsabili della Formazione e della Qualità.

Avviandoci verso le conclusioni del nostro contributo richiamiamo la macro-finalità del Master che si colloca all'interno di un globale, complessivo e profondo fabbisogno formativo di un ripensamento critico delle competenze necessarie in ambito sanitario e nel lavoro di cura attento a farsi carico progettualmente della formazione di un professionista consapevole dell'importanza e della complessità del proprio ruolo e, soprattutto, del proprio lavoro che non si esaurisce unicamente nella risposta medica né tantomeno nella relazione di cura rivolta al paziente, ma che, chiama in causa – come l'attuale pandemia da Covid 19 – ha evidenziato - la necessità di sviluppare molteplici competenze trasversali (emotive, relazionali, di auto-ri-flessività e resilienza, ecc.,) nella direzione anche della costruzione di un sistema e di una rete sanitaria integrata e di prossimità, *per la quale e nella quale*, il professionista sanitario deve essere messo in grado di assumere un ruolo attivo di regia (si pensi, soprattutto, ai bisogni complessi del paziente cronico, affetto da patologie degenerative, oncologiche, o da malattie rare).

17 Chi scrive ha ideato, proposto e progettato il Master di cui è Responsabile Scientifica e Coordinatrice (in collaborazione con Claudia Baracchi-Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa"; Cristina Riva Crugnola (Dipartimento di Psicologia); Fabio Madeddu; (Dipartimento di Psicologia) Michele Riva (Dipartimento di Medicina e Chirurgia); Maria Grazia Strepparava (Dipartimento di Medicina e Chirurgia).

Riferimenti bibliografici

- Bertolini G. (ed.) (1994). *Diventare medici*. Milano: Guerini.
- Bobbo N. (2020). *La diagnosi educativa in sanità*. Roma: Carocci Faber.
- Bruzzone D., Zannini L. (eds.) (2021). *Sfidare i tabù della cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Castiglioni M. (2019). *La parola che cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Charon R. (2008). *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*. Oxford: Oxford University Press (trad. it. *Medicina Narrativa. Onorare le storie di malattia*, Raffaello Cortina, Milano, 2019).
- D'Ivernois J.F., Gagnayre R. (2009). *Educare il paziente. Un approccio pedagogico*. Trad. it. a cura di Albano M.G., Sasso L., Milano: Mc Graw Hill.
- Gottschall J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Modelli e standard per lo sviluppo dell'Assistenza Territoriale nel Sistema Sanitario Nazionale (giugno-luglio 2022). Materiale grigio.
- Zannini L. (2002). *Medical Humanities. La formazione dei professionisti sanitari*. Milano: Raffaello Cortina.

Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità

Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities

Arianna Lazzari

Associate Professor | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | arianna.lazzari2@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Lazzari, A. (2022). Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities. *Pedagogia oggi*, 20(2), 60-70. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-07>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-07>

ABSTRACT

The institution of pedagogical coordination platforms is considered a strategic objective for the qualification of the 0-6 integrated system established by LD 65/2017. In the context of a multi-layered governance characterised by a renewed system of institutional organisation, pedagogical coordination platforms play a key role in: a) connecting the needs of local communities with regional planning of 0-6 provision, b) providing professional support to early childhood educators and teachers through joint in-service training initiatives and inter-professional exchanges, c) fostering pedagogical experimentation and co-design of innovative educational continuity practices by involving local ECEC providers. Drawing on the preliminary findings of the European project InTrans (Erasmus+, KA3), the paper will examine challenges and opportunities connected with the implementation of pedagogical coordination platforms within the recently established 0-6 integrated system. The data analysed derive from interviews (n=12) involving policy-makers and stakeholders in the ECEC field, which were carried out between April 2020 and February 2021.

L'istituzione dei coordinamenti pedagogici territoriali (CPT) è considerato un obiettivo strategico per la qualificazione del sistema integrato 0-6 all'interno del DL 65/2017. Nel contesto di una governance multilivello dai mutati assetti istituzionali, il ruolo dei CPT assume una valenza cruciale non solo nel connettere le azioni di programmazione regionale dell'offerta dei servizi 0-6 ai bisogni presenti nelle singole comunità locali, ma anche nell'offrire un supporto professionale a educatori e insegnanti promuovendo occasioni di formazione congiunta, di scambio e riflessione sulle prassi educative, di co-progettazione e sperimentazione di azioni innovative che coinvolgano in modo trasversale operatori afferenti a diversi soggetti gestori. A partire dagli esiti preliminari del progetto europeo InTrans (Erasmus+, KA3), nel presente contributo saranno prese in esame sfide e opportunità connesse al ripensamento dei CPT all'interno del sistema integrato 0-6 facendo riferimento all'analisi di interviste rivolte a decisori politici e stakeholders di settore (n=12) condotte tra aprile 2020 e febbraio 2021.

Keywords: Integrated 0-6 system, Pedagogical coordination platforms, Policy-advocacy, Professional development, Educational continuity

Parole chiave: Sistema integrato 0-6, coordinamento pedagogico territoriale, advocacy politica, formazione, continuità educativa

Received: September 1, 2022

Accepted: November 9, 2022

Published: December 20, 2022

Corresponding Author:

Arianna Lazzari, arianna.lazzari2@unibo.it

1. L'istituzione del sistema integrato 0-6: il processo di riforma in atto

Nel panorama italiano l'offerta educativa rivolta ai bambini da 0 a 6 anni è articolata in due segmenti distinti, quello dei servizi per la prima infanzia rivolti ai bambini da 0 a 3 anni e quello delle scuole dell'infanzia rivolte ai bambini da 3 ai 6 anni. Entro tale "sistema diviso" (Eurydice, 2014, p. 174), i servizi educativi rivolti ai bambini da 0 a 3 anni (nidi e servizi educativi integrativi) ricadevano tradizionalmente sotto la responsabilità del Ministero del Lavoro e degli Affari Sociali quali 'servizi a domanda individuale' (Legge 1044/1971) – pertanto la loro istituzione e regolamentazione era demandata alle Regioni e agli Enti Locali – mentre quelli rivolti ai bambini da 3 ai 6 anni (scuole dell'infanzia) ricadevano sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione (Legge 444/1968) quali parte integrante del sistema scolastico nazionale.

A partire dall'emanazione della Legge 107 del 2015, che ha istituito formalmente il "sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni", è in atto nel nostro Paese un importante processo di riforma che sancisce il passaggio da un "sistema diviso" ad un "sistema unitario" (Eurydice, 2019; p. 178) con la duplice finalità di:

garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie (L.107/2015, Art.1, comma 181, lettera e).

Tale processo di riforma assume una rilevanza eccezionale nella storia dei servizi per l'infanzia nel nostro Paese non solo sul piano culturale e pedagogico – segnando il definitivo il superamento del tradizionale sistema diviso che da sempre ha sempre caratterizzato l'organizzazione della proposta educativa e formativa in modo disgiunto sulla base della fascia di età, con una cesura netta a tre anni e la divisione tra servizi per la prima infanzia e scuola dell'infanzia (Bondioli, 2017; Luciano, Salvarani, 2022) – ma anche sul piano politico e istituzionale (Balduzzi, 2020; Silva, 2018). Rispetto a quest'ultimo, il Decreto Legislativo 65/2017 emanato in ragione della delega prevista dalla L. 107/2015 (commi 180-181, lett. e) ha ridisegnato la complessa governance multi-livello che caratterizza il sistema 0-6 all'interno di un quadro articolato che prevede la corresponsabilità e l'azione integrata di Stato, Regioni ed Enti Locali nel perseguire gli obiettivi strategici per la progressiva implementazione del sistema integrato su scala nazionale – con particolare riferimento all'estensione dell'offerta educativa e alla sua qualificazione – attraverso il Piano di Azione Pluriennale¹. Rispetto al piano culturale e pedagogico, nel D. Lgs. 65/2017 si prende atto che al momento attuale i due segmenti che compongono il sistema integrato 0-6 differiscono per governance, accessibilità dell'offerta, approcci pedagogici e qualifiche del personale. Pertanto, gli interventi strategici delineati dal legislatore sono volti a promuovere, in prima istanza, un raccordo sistematico tra servizi e scuole dell'infanzia afferenti a diversi soggetti gestori con l'obiettivo di favorire una maggior continuità dei percorsi educativi in cui i bambini sono inseriti, sostenendone in modo armonico e coerente le traiettorie di sviluppo, socializzazione e apprendimento dalla nascita fino ai 6 anni. Tali interventi strategici si sostanziano:

- nella formazione in servizio congiunta del personale², concepita come nodo cruciale per avviare una riflessione condivisa tra educatrici/ori e insegnanti rispetto all'idea di bambino, di cura e di apprendimento sottesa alle pratiche educative agite quotidianamente nei servizi;
- nell'elaborazione di un quadro di riferimento pedagogico comune³, che sostenga la co-progettazione tra nidi e scuole dell'infanzia prestando particolare attenzione alle fasi di transizione tra un segmento educativo e l'altro;

1 <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/piano-di-azione.html>

2 Nota M.I. 37638 del 30.11.2021 e Circolare M.I. n. 78 del 20.01.2022 *Interventi strategici per realizzazione del sistema integrato zerosei – Indicazioni operative per formazione del personale*

3 *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*: www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf

- nell'estensione e il consolidamento, su tutto il territorio nazionale, del Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT)⁴.

Quindi, se da un lato con il D. Lgs. 65/2017 lo Stato – attraverso il Ministero dell'Istruzione – si assume la responsabilità per l'indirizzo e la promozione della diffusione di nidi e scuole dell'infanzia su tutto il territorio nazionale stanziando finanziamenti ad-hoc tramite il Piano di Azione Pluriennale, dall'altro spetta a Regioni ed Enti Locali il compito di programmare l'offerta di servizi 0-3 e sviluppare – in sinergia con gli Uffici Scolastici Regionali – gli interventi sul piano infrastrutturale e pedagogico per consentire la piena realizzazione del sistema integrato 0-6 in relazione alle specifiche esigenze di ciascun territorio. In particolare, le Regioni d'intesa con gli Uffici Scolastici Regionali e le rappresentanze degli Enti Locali (ANCI) ricoprono un ruolo chiave nel promuovere interventi volti a sviluppare – o ad estendere dove già presente – il CPT, considerato quale obiettivo strategico per la realizzazione del sistema integrato 0-6 a partire dalle esperienze già in essere in ciascuna realtà (Filomia, 2021).

All'interno di tale assetto, caratterizzato da una governance multilivello, il CPT assume dunque un ruolo strategico non solo nel connettere le azioni di programmazione regionale dell'offerta di servizi 0-6 con quello dei bisogni presenti nelle singole comunità locali, ma anche nell'offrire un supporto professionale ad educatori e insegnanti promuovendo occasioni di formazione congiunta, di scambio e riflessione sulle prassi educative, di co-progettazione e sperimentazione di azioni innovative che coinvolgano in modo trasversale operatori afferenti a diversi servizi e soggetti gestori (Falcinelli, Balduzzi, Picchio, *in stampa*):

L'istituzione di coordinamenti pedagogici territoriali è considerato dal decreto un obiettivo strategico per lo sviluppo e la qualificazione del sistema integrato. Il coordinamento pedagogico è chiamato a svolgere funzioni di orientamento pedagogico, di sostegno allo sviluppo della rete di tutte le strutture del sistema «zerosei», di progettazione della formazione continua in servizio del personale, di collaborazione con le Università [...]. Promuove ricerche e iniziative di innovazione organizzativa, educativa e didattica, fornisce consulenza e supervisione professionale, con un focus mirato anche al funzionamento pedagogico dei poli per l'infanzia (Nota M.I. 404/2018, p. 6).

In questo complesso scenario, l'istituzione dei CPT si configura – sul versante istituzionale così come sul versante pedagogico – come il risultato di un processo di co-costruzione che coinvolge diversi stakeholders piuttosto che come l'implementazione di un modello preconstituito. Sebbene nella nota ministeriale citata sembra riecheggi, in alcuni passaggi, l'esperienza del coordinamento pedagogico territoriale sviluppata nel corso degli ultimi 50 anni dalla Regione Emilia-Romagna, più volte nel documento viene ribadita la necessità di avviare tavoli inter-istituzionali di confronto in cui siano rappresentati i diversi stakeholders responsabili per la realizzazione del sistema integrato 0-6, sia sul piano della governance (amministratori locali e regionali) che su quello della gestione dei servizi educativi e scolastici (componente statale, comunale e del privato sociale/paritario), per avviare un dialogo partecipato volto ad identificare le modalità operative attraverso le quali i CPT possano essere attivati a partire dalle risorse presenti in ciascuna realtà regionale. In tal senso, i riferimenti impliciti al modello di coordinamento elaborato dalla Regione Emilia-Romagna che si leggono tra le righe del documento sembrano costituire il punto di partenza di una riflessione aperta e multiforme, piuttosto che un punto di arrivo a cui tendere come risultato del processo di implementazione della norma. Inoltre, ad una lettura attenta del documento, appare chiaro come l'elemento al centro della riflessione non sia la figura professionale del coordinatore pedagogico quanto piuttosto lo sviluppo di un'infrastruttura di coordinamento in grado di promuovere l'espansione e la qualificazione dell'offerta educativa dei servizi per l'infanzia 0-6 mettendo in rete e valorizzando le diverse realtà gestionali e modelli educativi (0-3 e 3-6) già presenti sul territorio, creando al contempo uno scenario pedagogico coerente a livello regionale (Donà, 2021).

A partire da tali considerazioni, il presente articolo prende in esame gli esiti dello studio di caso italiano realizzato all'interno del progetto di ricerca europeo InTrans (*Inclusive Transitions Across the Early Years*)⁵

4 Nota M.I.U.R. n. 404 del 19.02.2018: www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/03/Prot.-n.-404-del-19_2_2018.pdf

5 Finanziato attraverso l'Azione Chiave 3 del Programma Erasmus+ 'Cooperazione transnazionale per lo sviluppo di politiche innovative sul tema dell'inclusione sociale attraverso l'educazione e la formazione e la gioventù', il progetto InTrans

con l'intento di contribuire all'attuale dibattito politico e pedagogico sul sistema integrato 0-6, definendo alcune piste di lavoro che potrebbero essere intraprese per l'avvio e il consolidamento dei CPT sul territorio nazionale.

2. Lo studio di caso italiano nel progetto InTrans

Gli esiti di ricerca discussi nel presente contributo derivano dall'analisi dei dati raccolti nello studio di caso italiano⁶, volto ad esplorare sfide e opportunità connesse ai processi di implementazione della riforma sul sistema integrato 0-6 nel contesto della Regione Emilia-Romagna. A questo scopo, è stata condotta una disamina critica dei documenti normativi e di indirizzo pedagogico prodotti dalla Regione negli ultimi 50 anni (Fairclough, 2003) che è stata integrata dall'analisi tematica dei dati raccolti tramite interviste semi-strutturate rivolte a decisori politici e stakeholders di settore (n = 12). Il campione dei soggetti intervistati è costituito da:

- 1 rappresentante del Ministero dell'Istruzione;
- 1 rappresentante del Gruppo Nazionale Nido e Infanzia (associazione professionale di settore);
- 1 rappresentante del Servizio Politiche Sociali e Socio-educative della Regione Emilia-Romagna;
- 2 dirigenti di area che si occupano di servizi educativi nel settore 0-6 presso un comune di medie dimensioni (n=1 zona Romagna) e presso un'unione di comuni di dimensione medio-grande (n=1 zona Emilia);
- 2 assessori comunali responsabili per le politiche socio-educative nei territori di riferimento (n=1 comune di dimensione medio-piccola in zona Emilia, n=1 comune di medie dimensioni in zona Romagna);
- 1 rappresentante della Federazione Italiana Scuole Materne (FISM);
- 1 rappresentante della Legacoop Sociali;
- 3 coordinatori di secondo livello che ricoprono funzioni dirigenziali (n=1 afferente a comune di grandi dimensioni, n=1 afferente a unione di comuni, n=1 afferente a cooperativa sociale).

Ciascuna intervista è stata condotta seguendo un protocollo condiviso a livello internazionale, che prevedeva una *question route* articolata in tre domande: una prima relativa alle riforme in atto nel settore 0-6, una seconda relativa alle sfide e opportunità connesse a tali processi di riforma, e una terza relativa ai processi di sperimentazione attivati 'dal basso' in relazione a queste ultime. I dati qualitativi raccolti tramite le interviste sono stati analizzati in modo induttivo seguendo l'approccio della Framework Analysis (Ritchie, Spencer 1994), le cui fasi sono brevemente illustrate di seguito (figura 1).

(612133-EPP-1-2019-1-BE-EPPKA3-IPi-SOC-IN) promuove la sperimentazione, su ampia scala, di pratiche di continuità educativa volte a migliorare le esperienze dei bambini e delle loro famiglie nel momento del passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia. A questo scopo le attività finora portate avanti all'interno del progetto hanno previsto il coinvolgimento di decisori politici e figure di coordinamento su un duplice versante: quello della *policy advocacy* e quello della *formazione in servizio* delle figure di sistema che operano nel settore 0-6. Il progetto, coordinato dal VBJK – *Centre for Innovation in the Early Years* (Gent, Belgio) vede coinvolti, sul versante italiano, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e la Regione Emilia-Romagna (partner associato): l'unità di ricerca italiana è composta da Arianna Lazzari, Lucia Balduzzi e Martino Serapioni. Gli esiti del progetto pubblicati in lingua italiana sono reperibili sul sito: <https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/politiche-educative-per-l-infanzia>

6 Lo studio di caso italiano nella sua versione integrale in lingua inglese è consultabile al link: www.issa.nl/sites/default/files/u794/InTrans%20Policy%20Baseline%20Report%20-%20ITALY.pdf

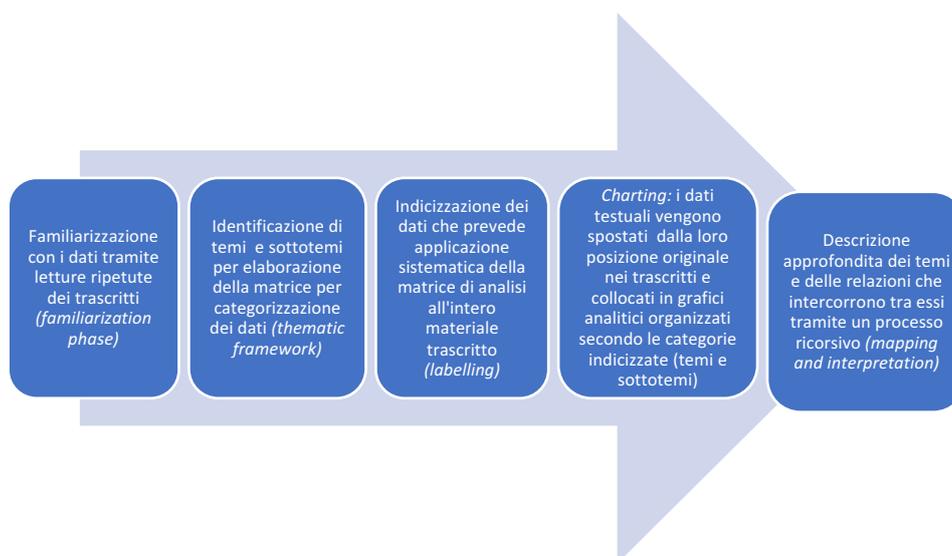


Fig. 1: Le cinque fasi che caratterizzano l'approccio della Framework Analysis

2.1 Genesi ed evoluzione dei CPT in Emilia-Romagna: dal coordinatore al coordinamento

In Emilia-Romagna, la figura del coordinatore pedagogico viene introdotta nei nidi e nelle scuole dell'infanzia comunali a partire dagli anni '70, soprattutto da parte di quelle amministrazioni locali che si sono rivelate più attente alle politiche educative e alla cultura dell'infanzia che stava emergendo in quel periodo. Sono infatti i Comuni Capoluogo i primi a inserire nel loro organico questa figura professionale, il cui ruolo era riconducibile alla promozione della riflessività e del lavoro collegiale all'interno delle equipe educative. Nel corso degli anni '80 e '90, un numero sempre maggiore di Comuni nell'Italia centro-settentrionale hanno cominciato ad investire in questa direzione, a tal punto che il ruolo del coordinatore pedagogico ha progressivamente assunto una rilevanza cruciale per la qualificazione dei servizi per l'infanzia comunali (Musatti et al., 2003). Nonostante l'eterogeneità nelle funzioni assegnate a questa figura, riconducibile alle peculiari caratteristiche della governance dei servizi per l'infanzia in ciascun contesto locale, gli ambiti di intervento di riconosciuta competenza del coordinatore pedagogico sono (Savio, 2017; Lazzari et al., 2013):

- la cura dei rapporti con le famiglie, che si esplica in azioni rivolte alla promozione della partecipazione dei genitori nei servizi, al supporto della genitorialità e alla creazione di reti sociali;
- il sostegno alla riflessione collegiale in sede di equipe educativa – con particolare riferimento alle pratiche di progettazione, documentazione e valutazione – per promuovere al contempo il miglioramento delle prassi educative e la crescita professionale continua dei gruppi di lavoro;
- la predisposizione di percorsi di formazione in servizio rivolti a educatori e insegnanti all'interno di un progetto coerente di sviluppo dei servizi per l'infanzia a livello territoriale, privilegiando modalità di ricerca-formazione partecipata che sostengono la creazione di reti interistituzionali;
- la partecipazione a processi di consultazione e advocacy politica, volti a supportare le amministrazioni locali nella formulazione di politiche educative coerenti che sostengano, e alimentino, una cultura pedagogica dell'infanzia capace di rispondere ai bisogni in continua evoluzione di bambini, famiglie e comunità locali.

Rispetto a quest'ultimo punto, diversi autori (Balduzzi, 2006; Catarsi, 2010) sottolineano come in alcune regioni – quali Emilia-Romagna e Toscana per esempio – le amministrazioni regionali abbiano ricoperto un ruolo fondamentale nel favorire la qualificazione dei servizi per l'infanzia attraverso il sostegno offerto ai Comuni nell'attivazione dei coordinamenti pedagogici, avviando una serie di iniziative capaci di sostenere la messa in rete delle esperienze e la formazione in servizio dei coordinatori in collaborazione con Università ed enti di ricerca. Nella regione Emilia-Romagna tale impegno si è sostanziato, a partire

dagli anni '90, nell'avvio di programmi di formazione specificatamente rivolti ai coordinatori pedagogici all'interno di un accordo tra l'IRPA (Istituto Regionale di Psicopedagogia dell'Apprendimento - sezione infanzia) e l'allora Facoltà di Magistero dell'Università di Bologna, e nella realizzazione di una serie di approfondimenti seminariali le cui riflessioni convergeranno nelle leggi regionali che andranno a normare i servizi per l'infanzia nei primi anni 2000⁷. Entro tali riferimenti normativi non solo viene data visibilità e legittimazione al coordinamento pedagogico, ma viene anche sancito l'importante ruolo che esso ricopre a garanzia di una progettazione trasversale e integrata dei servizi per l'infanzia a livello territoriale, che promuove una qualità pedagogica diffusa in tutto il sistema pubblico e privato (Benedetti, 2006). La L.R. 4/2008 segna un passaggio cruciale in tal senso, in quanto rafforza la presenza dei coordinamenti pedagogici 'laddove le politiche prendono corpo e sostanza, ovvero a livello provinciale':

Sede di meta-confronto, meta-rielaborazione, meta-ridefinizione dei propri orientamenti, tra generazioni vecchie e nuove di pedagogisti dei servizi pubblici e privati, è il coordinamento pedagogico provinciale: crocevia formativo preziosissimo, sede di raccordo interistituzionale, luogo in cui far convergere riflessioni per azioni politiche ed educative coerenti e non contraddittorie e ambito in cui dare corpo alla regia necessaria nella costruzione del sistema regionale da 0 a 6 anni (Benedetti, 2006, p. 48).

In sintesi, emerge chiaramente dall'analisi dei processi che hanno accompagnato la nascita e l'evoluzione del coordinamento pedagogico nella Regione Emilia-Romagna, come il ruolo del coordinatore sia riconducibile ad una professionalità complessa in bilico tra dimensione sociale ed educativa e – al contempo – tra competenze di natura pedagogica (Musatti et al., 2003) e competenze di matrice organizzativo-progettuale, più marcatamente proprie della cultura delle organizzazioni (Wenger, 2006). Tale complessità è ulteriormente accentuata dall'intreccio tra dimensione pedagogica e dimensione politico-istituzionale. Dimensioni, queste, che caratterizzano la molteplicità delle funzioni che il coordinatore pedagogico è chiamato a ricoprire all'interno dei 'sistemi concentrici' entro cui opera quotidianamente: da quello micro-sistemico del singolo servizio, a quello meso-sistemico in cui si realizzano le azioni di supporto alla creazione di reti comunitarie, fino a quello eso- e macro-sistemico che caratterizzano, rispettivamente, le dimensioni connesse al raccordo inter-istituzionale e all'advocacy politica (Savio, 2017).

2.2 Ripensare i CPT alla luce dei processi di riforma in atto: sfide e opportunità

Se in alcune realtà regionali, come quella dell'Emilia-Romagna precedentemente illustrata, il coordinamento pedagogico è una realtà ormai diffusa e consolidata che prevede al suo interno la presenza di coordinatori e coordinatrici che operano all'interno del settore comunale, paritario (FISM) e del privato sociale (cooperative), la situazione appare ben diversa nel comparto statale. Pur essendo presenti nell'organigramma di Istituti Comprensivi (IC) e Circoli Didattici (CD) diversi ruoli che prevedono l'espletamento di funzioni di coordinamento (a livello di singolo plesso, di staff del dirigente o all'interno di specifiche commissioni), non esiste ad oggi una riflessione pedagogica articolata rispetto al ruolo che tali 'figure di sistema' potrebbero ricoprire in relazione ai CPT per la realizzazione sistema integrato 0-6. In tal senso, l'analisi dei dati raccolti tramite le interviste rivolte ai decisori politici e agli stakeholders nel progetto In-Trans, di seguito presentata, potrebbe offrire un contributo rilevante per affrontare uno dei principali nodi critici connessi all'implementazione della riforma sul sistema integrato: l'estensione e potenziamento dei CPT in contesti territoriali in cui l'offerta educativa 0-6 vede coinvolti diversi soggetti istituzionali sia sul piano della gestione dei servizi che su quello della governance (regioni, comuni, uffici scolastici regionali e di ambito territoriale).

Un primo tema che emerge dalle interviste è connesso alla ricognizione dei bisogni e delle risorse presenti in ciascun territorio. Come sottolineano diversi soggetti intervistati, l'impiego dei fondi – stanziati dal M.I. attraverso il Piano di Azione Nazionale Pluriennale – da parte di Regioni e Comuni rende neces-

7 L.R. 1/2000 "Norme in materia di servizi per la prima infanzia", L.R. 12/2003 "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere per ognuno e per tutto l'arco della vita".

saria una riflessione rispetto all'esistente, ai punti di forza e di debolezza delle iniziative sinora intraprese, per la pianificazione congiunta di azioni che consentano di potenziare quanto già in essere e affrontare le criticità riscontrate. Come riportato da un funzionario regionale:

La legge nazionale sul sistema integrato 0-6 è stata importante per il nostro territorio, in quanto ci ha dato conferma di una serie di azioni che noi già avevamo già intrapreso quindi è stato importante per rafforzare ciò che in qualche modo già avevamo. I coordinamenti pedagogici, per esempio, sono sempre stati un punto centrale del nostro sistema, così come la formazione per il personale dei nidi e delle scuole paritarie è qualche cosa, come dire, di storico e di radicato. L'arrivo del Fondo [*ndr. Piano Nazionale di Azione Pluriennale*] ha però ovviamente posto l'attenzione anche su quello che è sempre stato un punto debole nella nostra realtà regionale: le funzioni di coordinamento all'interno della scuola dell'infanzia. Quindi questi fondi sono stati utilizzati in misura consistente per sostenere progetti di qualificazione nella scuola statale – sempre in collaborazione con una rete – cercando di sostenere progettazioni congiunte e potenziando la presenza figure di coordinamento e raccordo (VM_RegioneEmiliaRomagna_1005).

Rispetto alle sfide da affrontare in relazione al processo di attuazione della riforma sul sistema integrato 0-6, uno dei principali nodi critici che emerge in modo trasversale dall'analisi delle interviste è connesso proprio all'attivazione dei CPT su ampia scala, con riferimento all'intero territorio nazionale:

Rispetto all'emanazione delle norme sul nuovo sistema 0-6 diciamo che c'erano grandi aspettative sull'architettura del nuovo sistema [...] Posso dire che un po' di frustrazione c'è rispetto a che cosa ancora non è cambiato. Mi riferisco per esempio ai sistemi di attivazione dei coordinamenti pedagogici territoriali. Che dove c'erano hanno continuato ad esserci. Dove non c'erano... non ho notizie di strutturazione di percorsi che si siano attivati... Ecco, da questo punto di vista molto probabilmente l'architettura legislativa che abbiamo, e che prevede che il nido infanzia sia di delega regionale mentre per la scuola dell'infanzia la normativa è di emanazione nazionale non favorisce la messa in movimento di questo incastro...E questa credo sia una delle grandi sfide, che a livello nazionale, non è ancora stata affrontata (PM_LegacoopSociali_0457).

I coordinamenti pedagogici territoriali sono un fulcro fondamentale su cui si snodano le opportunità che la riforma può aprire. Perché è nel coordinamento pedagogico territoriale che diversi soggetti possono realmente, realisticamente, concretamente confrontarsi e capire quali sono le possibili interazioni tra diversi sistemi che oggi si devono incontrare. Dal nostro osservatorio, rileviamo una grande difficoltà e una carenza su una parte del territorio nazionale perché questi coordinamenti si avviino. Per legge, compete alla Regione promuoverli e agli Enti Locali attivarli...Ma ecco io credo che un forte richiamo da parte del Ministero dell'Istruzione nei confronti delle proprie Direzioni Regionali – che sono peraltro tra i soggetti coinvolti nella creazione dei coordinamenti pedagogici territoriali – vada fatto affinché esse stesse si attivino, soprattutto nei casi di carenza di iniziativa da parte degli altri soggetti (GA_GruppoNazionaleNidiInfanzia_2615).

In alcune Regioni abbiamo già delle forti presenze di coordinamento, tipo la Toscana, la Lombardia e l'Emilia-Romagna. Anche in Veneto. Però fuori da queste Regioni è molto più difficoltoso. Quindi occorre costruire degli accordi tra gli Uffici Scolastici Regionali e l'Ente Regione, che delineino un po' delle caratteristiche [...] Penso però che ognuno dei soggetti gestori, cioè sia il Comune, sia il privato, sia le Cooperative, sia la FISM, sia lo Stato, abbiano diritto ad avere i loro coordinatori. Dal punto di vista della scuola statale, ritengo che per esempio lo Stato debba nominare dei suoi coordinatori scegliendoli tra i migliori insegnanti della scuola dell'infanzia – con gli esoneri o dei semi esoneri, degli incarichi aggiuntivi – in modo tale da costruire anche una rete di figure di coordinamento che possano supportare il dirigente scolastico a gestire con più attenzione la scuola dell'infanzia, cioè più attenzione alla formazione e alla progettazione pedagogica, per esempio (CG_MinisteroIstruzione_5790).

Il passaggio appena citato, come quelli riportati di seguito, mettono in luce come un primo passo necessario per il ripensamento del ruolo dei CPT alla luce del processo di riforma in atto sia l'attivazione di accordi inter-istituzionali che consentano di valorizzare una molteplicità di 'modelli di coordinamento',

salvaguardando le peculiarità, le culture organizzative e l'identità pedagogica di tutti i soggetti gestori che compongono il sistema integrato.

Rispetto alle azioni che abbiamo cercato di intraprendere come coordinamento FISM, sicuramente la prima direzione che abbiamo indicato ai nostri gestori è quello di un rafforzamento e potenziamento dei Poli per l'Infanzia. Ciò si sostanzia nel riferimento ad un unico documento identitario (che nella nostra realtà è il progetto educativo) e l'attribuzione a un'unica figura, sia per nido che per scuola dell'infanzia, della funzione di coordinatrice interna responsabile per coordinamento educativo-didattico. Questo facilita la programmazione lungo l'anno educativo di alcuni collegi unitari con tutto il gruppo di lavoro, composto da educatrici e insegnanti (VL_FederazioneItalianaScuoleMaterne_0650).

In questo contesto, riteniamo che un'attenzione prioritaria debba essere rivolta – visto le criticità messe in luce dalle interviste – all'individuazione di 'modelli di coordinamento' capaci di valorizzare la cultura pedagogica ed organizzativa della scuola dell'infanzia a gestione statale e di supportarne la progettualità sia sul versante interno (a partire dalla sua maggiore visibilità all'interno degli Istituti Comprensivi) che su quello esterno (potenziando le iniziative di continuità orizzontale e verticale in raccordo con tutte le componenti presenti nei CPT). In questa prospettiva, Balduzzi (2021) sostiene che 'non si tratta di mutuare acriticamente il modello di coordinamento pedagogico che i Comuni e gli enti del Privato Sociale e Paritario hanno costruito nel tempo', quanto piuttosto di 'riflettere su una possibile visione di coordinamento' propria delle scuole dell'infanzia statali, 'anche in risposta alle differenti richieste sociali e istituzionali' (p. 108). Rispetto a questa prospettiva, è interessante notare come esista un certo allineamento tra i soggetti intervistati che – pur ricoprendo diversi ruoli e afferendo a diverse amministrazioni (Regione, Stato e Comuni) – sono concordi nel ribadire il ruolo strategico dei CPT come luoghi di confronto, di scambio e di co-costruzione di una visione pedagogica condivisa in cui il patrimonio di esperienze e buone prassi portato da ciascun soggetto possa diventare risorsa per il gruppo, alimentando in questo modo la riflessione e la progettazione di azioni congiunte per la qualificazione dei servizi per l'infanzia a livello territoriale. I dati raccolti tramite le interviste rivelano che esistono già alcune esperienze pilota che stanno percorrendo questa strada, come testimoniato dal seguente estratto:

In questo Comune si era già individuata la prospettiva del *coordinamento pedagogico territoriale 0/6* a partire da marzo 2019, quando organizzammo un seminario di studio dopo avere dal 2015 perseguito un piano di realizzazione del sistema integrato di qualità educativa diffusa e sostenibile. In questa prospettiva continuiamo a lavorare oggi e probabilmente potremmo dare anche un contributo come territorio [...]. Il fatto di costruire un lessico comune o di costruire degli scenari formativi condivisi sono probabilmente i due elementi fondamentali perché, come diceva l'assessore⁸, abbiamo già in atto delle esperienze che ci hanno dato dei risultati positivi. Tra queste sicuramente la commissione inter-istituzionale – che qui esiste con la funzione di elaborare il piano formativo per educatori nido e insegnanti di scuola dell'infanzia – e che comprende, oltre ai referenti dei servizi comunali, referenti delle scuole private paritarie, delle scuole statali e l'Ufficio Scolastico Territoriale. Quello che abbiamo cercato di fare è costruire percorsi che possono favorire lo scambio, il confronto fra pratiche e anche una riflessione assegnata alle figure di coordinamento pedagogico nelle rispettive organizzazioni che compongono il sistema integrato: perché per il coordinamento pedagogico dei Comuni e delle scuole paritarie la funzione del coordinamento pedagogico è chiara, mentre nelle scuole statali va aiutato a crescere. (CPZP_ComuneRomagna_2509).

In relazione a quest'ultimo passaggio, ci preme sottolineare come negli ultimi anni siano state intraprese sperimentazioni che hanno previsto l'introduzione di figure di coordinamento all'interno della scuola dell'infanzia statale su specifico mandato di alcuni Uffici Scolastici Territoriali (UST)⁹ particolarmente proattivi nel recepire la portata innovativa delle indicazioni ministeriali (Nota 404/2018). In tali contesti, le

8 Il passaggio citato è tratto da un'intervista che ha previsto la presenza congiunta dell'assessore comunale alle politiche educative e del dirigente del servizio scuola.

9 Ci sembra significativo citare, in questo contesto, le sperimentazioni intraprese dall'UST di Modena nella Regione Emilia-Romagna (cfr. De Leo, 2021) e dall'UST di Pisa nella regione Toscana (cfr. Ghelardi, 2021).

risorse aggiuntive in dotazione alla scuola dell'infanzia per l'organico di potenziamento sono state impegnate prioritariamente in attività volte a sostenere lo sviluppo del sistema integrato 0-6 prevedendo un certo numero di 'figure di sistema' a cui sono state assegnate funzioni di coordinamento in regime di esonero dall'insegnamento.

Sulla base dell'analisi sinora esposta ci sembra plausibile ricondurre le funzioni di coordinamento attribuite alle 'figure di sistema' che operano all'interno del comparto statale al modello della *'leadership pedagogica distribuita'* (Fonsen & Soukainen, 2015), che prevede la presenza di figure di *middle management* il cui ruolo è quello di sostenere e orientare la riflessione sulle prassi educative a partire da una visione pedagogica condivisa. Innestandosi nei processi di trasformazione in atto, che vedono il modello organizzativo della scuola statale evolversi nella direzione dello sviluppo di comunità professionali di apprendimento (Paletta, 2020; Sharmahd, 2017), tale teoria potrebbe offrire un valido contributo rispetto alla riflessione pedagogica sulle funzioni di coordinamento attribuite a queste 'figure di sistema', il cui ruolo è quello di supportare la qualificazione dell'offerta educativa della scuola dell'infanzia intrecciando la dimensione istituzionale dell'IC a quella inter-istituzionale del CPT. Secondo tale teoria, infatti, le funzioni di leadership dovrebbero svilupparsi a partire da una visione pedagogica condivisa a livello istituto, in quanto l'ingranaggio principale che ne muove l'azione è costituito dall'insieme di valori, orientamenti e riflessioni sulle pratiche che porta il gruppo educativo a costituirsi come comunità professionale in apprendimento (Fonsen, Soukainen, 2015). Nel contesto della riforma sul sistema integrato 0-6, ciò richiede che tale visione pedagogica sia condivisa non solo all'interno, ma anche costantemente (ri)negoziata con l'esterno. Queste 'figure di sistema' dovrebbero pertanto possedere competenze sia pedagogiche sia organizzativo-gestionali, in modo da poter sostenere i gruppi di lavoro nel processo di attuazione di tale visione pedagogica condivisa sul piano delle prassi educative agite nei servizi (versante interno) e, al contempo, contribuire ad orientare la riflessione in sede di CPT rispetto a come elaborare approcci pedagogici in grado di rispondere in modo coerente ai bisogni in continua evoluzione di bambini e famiglie che abitano un determinato territorio (versante esterno).

3. Verso la co-costruzione del sistema integrato 0-6: quali piste di lavoro percorribili?

Sebbene lo studio di caso italiano nel progetto InTrans fosse volto ad esplorare i processi di implementazione della riforma sul sistema integrato 0-6 con particolare riferimento al contesto regionale (Emilia-Romagna), ritengo che gli esiti sinteticamente discussi in questa sede possano offrire un contributo significativo alla riflessione sul coordinamento pedagogico anche in una prospettiva più ampia. A questo scopo verranno delineate, in questa sezione conclusiva, alcune piste di lavoro che potrebbero essere intraprese per sostenere la co-costruzione del sistema integrato 0-6 a partire dal basso, facendo perno sul ruolo strategico del coordinamento pedagogico territoriale.

Il ruolo del CPT come fulcro della governance territoriale del sistema integrato 0-6. Se da un lato la governance dello sviluppo territoriale è una responsabilità condivisa da tutti gli attori – pubblici e privati – operanti nel sistema integrato 0-6, dall'altro gli esiti che derivano dall'analisi delle interviste sembrano indicare la necessità di identificare un soggetto istituzionale in grado di svolgere un'azione di facilitazione, supporto, stimolo e coordinamento della rete. Nel contesto preso in esame tale ruolo di promozione e coordinamento è stato assunto dai Comuni, in quanto nella regione E-R essi hanno da sempre ricoperto una posizione di rilievo nell'elaborazione di una cultura dell'infanzia localmente declinata che si è tradotta in politiche proattive di espansione e qualificazione dei servizi (Mantovani, 2007). Nel contesto di altre regioni, in cui i Comuni ricoprono una posizione di minor rilievo rispetto al settore dei servizi per l'infanzia, un ruolo maggiormente proattivo nei processi di governance del sistema integrato 0-6 a livello locale potrebbe essere assunto dagli Uffici Scolastici Regionali, strada che peraltro è stata già intrapresa in alcune realtà (cfr. Donà, 2021).

Il coordinamento pedagogico nelle scuole dell'infanzia statali: potenziamento delle figure di middle management all'interno di un modello di leadership pedagogica distribuita. Consultando i riferimenti normativi più recenti – come ad esempio l'Atto di Indirizzo Politico-Istituzionale emanato dal M.I. nel 2021¹⁰ –

10 www.miur.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000002.04-01-2021.pdf/ae043ea-2-8130-e3a4-f7ee-0a3bf096f01f?t=160978696529

questa sembra senz'altro una pista percorribile per dare sostenibilità, sul medio e lungo periodo, alle funzioni di coordinamento ricoperte da figure di sistema afferenti alla scuola dell'infanzia statale sia sul versante interno (promozione della riflessività e supporto alla progettualità pedagogica in sede di IC), sia su quello esterno (raccordo inter-istituzionale e advocacy in sede di CPT).

La formazione in servizio a livello di CPT come leva per la creazione di un sistema competente capace di valorizzare l'identità pedagogica di tutti i soggetti istituzionali coinvolti. Come dimostrato da diversi studi internazionali, la chiave del successo di iniziative di sperimentazione pedagogica capaci di generare innovazione sul piano educativo e sociale risiede proprio nel riuscire ad attivare – e rendere sostenibile nel lungo periodo – la reciproca interdipendenza tra processi di riforma orientati dall'alto e processi trasformativi avviati dal basso (Milotay, 2016). Dalla disamina dei recenti orientamenti normativi e dall'analisi critica dei temi emersi dalle interviste ai decisori politici, emerge un divario rilevante tra le competenze pedagogico-organizzative che dovrebbero possedere coloro che svolgono funzioni di coordinamento e le iniziative messe in campo per formare a tali competenze, soprattutto nel comparto statale. Ci sembra pertanto importante ribadire, in questa sede, la necessità di avviare percorsi di ricerca-formazione specificamente rivolti a 'figure di sistema' afferenti a diversi soggetti gestori affinché anche le insegnanti di scuola dell'infanzia che ricoprono tale ruolo possano essere sostenute nello svolgimento delle funzioni di coordinamento loro assegnate.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L. (Ed.) (2006). *Nella Rete dei Servizi per l'Infanzia: tra nidi e nuove tipologie*. Bologna: CLUEB.
- Balduzzi L. (2018). L'infanzia, i suoi servizi e le scuole: spunti dal contesto europeo. *Pedagogia Oggi*, 16(2): 25-28.
- Balduzzi L. (2021). Il coordinamento pedagogico territoriale. In G. Cerini, M. Spinosi (Eds.), *Le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6: documenti, commenti, normativa*. Napoli: Tecnodid.
- Benedetti S. (2006). Il coordinatore pedagogico come regista nella costruzione del sistema regionale 0-6. In L. Balduzzi (Ed.), *Nella Rete dei Servizi per l'Infanzia: tra nidi e nuove tipologie* (pp. 39-50). Bologna: CLUEB.
- Bondioli A. (2017) Come formare educatori e educatrici di infanzia 0-6. *Pedagogia Oggi*, 15(2): 59-73.
- Catarsi E. (Ed.) (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- De Leo T. (2021). Il coordinamento nelle scuole dell'infanzia statali: l'esperienza della provincia di Modena. In M. Nunnari (Ed.), *Coordinatore e coordinamento territoriale: realizzare il sistema integrato 0-6* (pp. 139-146). Bergamo: Zeroseiup.
- Donà L. (2021). I coordinamenti pedagogici territoriali in Veneto: una storia in progress. In M. Nunnari (Ed.), *Coordinatore e coordinamento territoriale: realizzare il sistema integrato 0-6* (pp. 125-138). Bergamo: Zeroseiup.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019) *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fairclough N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Falcinelli F., Balduzzi L., Picchio M. (in stampa) *La partecipazione di educatori e insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Filomia M. (2021). Dalla legge n. 1044/71 al sistema integrato "zerosei": evoluzione storico-legislativa e riflessioni pedagogiche. *IUL Research*, 2(4): 159-174.
- Fonsen E., Soukainen U. (2020). Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE): an evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48(2): 213-222.
- Ghelardi V. (2021). Il coordinatore pedagogico nella scuola dell'infanzia statale. In M. Nunnari (Ed.), *Coordinatore e coordinamento territoriale: realizzare il sistema integrato 0-6* (pp.103-112). Bergamo: Zeroseiup.
- Lazzari A., Picchio M., Musatti T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years: An International Research Journal*, 33(2): 133-145.
- Luciano E., Salvarani L. (2022). La faglia dei tre anni: i due canali di formazione per i professionisti del sistema 06 tra eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale. *Pedagogia Oggi*, 20(1): 77-84.
- Mantovani S. (2007). Early childhood education in Italy. In R. S. New, M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia*, 4: 1110–1115.
- Milotay N. (2016). From research to policy: the case of early childhood education and care. In M. Vandenbroeck, M. Urban, J. Peeters (Eds.), *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. London: Routledge.

- Musatti T., Mayer S., Braga M.P. (2003). La gestione comunale e il coordinamento dei servizi in Italia. In T. Musatti S. Mayer (Eds.), *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia. Una funzione emergente in Italia e in Europa* (pp. 17-66). Bergamo: Junior.
- Paletta A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management: distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bologna: Bononia University Press.
- Ritchie J., Spencer L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. In A. Bryman, R.G. Burgess (Eds.), *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge.
- Savio D. (2017). L'équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico. *Educar em Revista*, 1: 133-150.
- Sharmahd N., Peeters J., Van Laere K., Vonta T., De Kimpe C., Brajković S., Contini L., Giovannini D. (2017). *Transforming European ECEC services and Primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward*. NESET II Analytical Report No 2/2017.
- Silva C. (2018). Il sistema di educazione dell'infanzia 0-6: percorso normativo e riflessioni pedagogiche. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(3): 182-192.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Educare all'aperto nei servizi per l'infanzia: il pedagogo come risorsa professionale irrinunciabile per guardare al futuro

Outdoor education in children's services: the pedagogical coordinator as an indispensable professional resource for looking to the future

Michela Schenetti

Associate Professor | Department of Educational Sciences | University of Bologna (Italy) | michela.schenetti@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Schenetti, M. (2022). Outdoor education in children's services: the pedagogical coordinator as an indispensable professional resource for looking to the future. *Pedagogia oggi*, 20(2), 71-78. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-08>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-08>

ABSTRACT

This contribution was drawn up starting from a first follow-up meeting related to a teacher professional development research path that investigated a three-year training process aimed at educators and teachers of 0-6 services, that was designed and co-built between a group of pedagogical coordinators and environmental educators of the Municipality of Bologna. At the basis of the initial training path was an emerging educational need: the need to sustain infant-toddler centers and preschools to consider outdoor spaces, both natural and urban, as privileged educational contexts, to encourage a sustainable development perspective and guarantee a dimension of well-being learning through recovering a relationship with the environment and in line with place-responsive education (Smith, 2002). In the eyes of pedagogues, outdoor education appears to be in line with the renewed pedagogical guidelines that focus on the need to promote collective and interinstitutional work to pay greater attention to the spaces and times in which education takes place. These directions are also set out in the PNRR and are essential for supporting the professional skills of educators and teachers who give, today more than ever, meaning to the actions of pedagogical coordinators.

Il presente contributo intende mettere in evidenza il ruolo cruciale della/del coordinatrice/ore pedagogica/o nell'avvio, nel sostegno e nel rilancio dei processi che prendono forma in ottica inclusiva e integrata tra servizi educativi, sociali e culturali inerenti al tema dell'educazione all'aperto. Il contributo è stato redatto partendo da un primo incontro di follow up relativo ad un percorso di Ricerca-Formazione che ha indagato un processo triennale di formazione rivolto ad educatori e insegnanti di servizi zero-sei progettato e co-costruito insieme ad un gruppo di coordinatori pedagogici ed educatori ambientali del Comune di Bologna. Alla base del percorso formativo iniziale vi era un bisogno educativo emergente: la necessità di accompagnare nidi e scuole dell'infanzia a considerare gli spazi esterni, naturali e urbani, come contesti educativi privilegiati per incoraggiare una prospettiva di sviluppo sostenibile e garantire una dimensione di benessere dell'apprendere attraverso il recupero della relazione con l'ambiente e il territorio coerentemente con la *place-responsive education* (Smith, 2002). Attraverso lo sguardo dei pedagogisti, l'educazione all'aperto risulta essere in linea con le rinnovate linee pedagogiche incentrate sulla necessità di promuovere un lavoro collettivo ed interistituzionale per porre maggiore attenzione agli spazi e ai tempi dell'educazione. Direzioni tracciate anche dal PNRR ed essenziali per sostenere le competenze professionali di educatori e insegnanti che conferiscono, oggi più che mai, senso all'agire dei coordinatori pedagogici.

Keywords: Professionalism, Teacher professional development research, Outdoor learning, education for sustainability, innovation

Parole chiave: Professionalità, Ricerca-Formazione, educazione all'aperto, sostenibilità, innovazione

Received: September 1, 2022
Accepted: October 15, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:

Michela Schenetti, michela.schenetti@unibo.it

1. Competenze professionali *green* e ambito educativo

L'educazione all'aperto è un tema che negli ultimi dieci anni ha incrociato spesso la vita dei servizi educativi. Lo riconosciamo dal sensibile incremento delle pubblicazioni scientifiche e dal rinnovato interesse da parte dei servizi educativi e del mondo dell'educazione non formale e informale (associazioni educative, ambientaliste, gruppi di cittadini, ecc.) che si sono tradotti nell'organizzazione di numerosi convegni e seminari: per esempio una delle più recenti iniziative organizzata dalla Società Italiana di Pedagogia ha dedicato una sessione alle *competenze green* necessarie per svolgere al meglio le diverse professioni in ambito educativo. Numerose sono state altresì le richieste di formazione che negli anni hanno dato vita a specifici corsi di Alta Formazione universitari e richieste di formazione 'in servizio' che hanno coinvolto servizi educativi e scuole su tutto il territorio nazionale. Infine, il riconoscimento dell'educazione all'aperto all'interno delle recenti *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei"*, promosse dalla Commissione nazionale per il Sistema di educazione e d'istruzione (MIUR, 2021), ha decisamente contribuito a rafforzare e approfondire questi temi. "All'aperto, attraverso l'osservazione e la scoperta, sarà possibile per i bambini incontrare ed esplorare il mondo della natura e dei viventi" (MIUR, 2021, pp. 27-28). L'utilizzo degli spazi esterni rappresenta un'importante occasione per condividere, problematizzare e riflettere con le famiglie sui benefici dell'educazione all'aria aperta fin dai primi anni di vita. Per questo l'esterno necessita di un progetto tanto curato e dettagliato quanto quello che si riserva agli spazi interni (MIUR, 2021, p. 41). Tutto ciò si rivela, inoltre, in linea con numerosi obiettivi per la scuola indicati dal PNRR su cui verranno investite ingenti risorse sia per quanto riguarda le infrastrutture da innovare con nuovi spazi inclusivi (non si fa riferimento alla necessità di spazi chiusi), sia per ciò che riguarda le competenze dei bambini strettamente e direttamente collegate a quelle delle e degli insegnanti.

L'educazione all'aperto offre l'occasione per recuperare la relazione con l'ambiente naturale e urbano, per valorizzare la relazione con il territorio e gli spazi esterni alla scuola e, soprattutto, incentivare le relazioni dei professionisti dell'educazione con altre professionalità che utilizzano i contesti aperti ed extrascolastici con finalità educative. I vantaggi di questa azione sono molteplici: creare un favorevole contesto di apprendimento in ottica interdisciplinare; promuovere processi partecipativi di continuità orizzontale e verticale che consentono di mettere in relazione servizi per l'infanzia diversi (pubblici e privati), che vedono nell'esperienza in natura un'opportunità essenziale per rispondere ai bisogni evolutivi dell'infanzia (Antonietti *et al.*, 2017); incoraggiare scambi e formazione professionali; dialogare con le amministrazioni comunali per rivedere e condividere pratiche di valorizzazione e messa in sicurezza correlate agli spazi esterni e pubblici. Questo il più delle volte offre l'opportunità di dare vita a tavoli di lavoro a volte promuovendo gruppi intersettoriali formalizzati tra enti locali, servizi educativi, scuole, genitori e terzo settore per progettare spazi e allestimenti in modo da garantirne un uso sicuro e non episodico (Schenetti, 2022).

Numerose sono le ricerche internazionali e nazionali che evidenziano in modo chiaro, seppur plurale e articolato, gli effetti benefici della presenza assidua in ambienti naturali di bambini e adulti (Humberstone *et al.*, 2016; Agostini, 2022). Cercare nei contesti oltre la scuola connessioni privilegiate per incoraggiare una prospettiva di sviluppo sostenibile, innovare le pratiche didattiche tradizionali, garantire una dimensione di benessere dell'apprendere non può ovviamente prescindere dalla capacità professionale di chi anima i servizi educativi e di chi ne orienta i valori educativi e didattici. A questo proposito l'analisi dei dati OCSE 2016 mette al centro delle sfide per il nostro sistema educativo la necessità di restituire al corpo docente competenze in grado di affrontare le questioni complesse e di tradurre i presupposti teorici in pratiche educative e didattiche intenzionali, sistematiche, aperte e flessibili. In diversi territori l'implementazione di pratiche educative e didattiche all'aperto nei servizi zero-sei rese ancora più necessarie e non estemporanee in seguito alla pandemia da Covid-19 sono state realizzate grazie all'attivazione di processi di Ricerca-Formazione (d'ora in poi R-F) che hanno messo in evidenza come uscire dalle sezioni sostenute da una postura osservativa e di ricerca ha permesso a educatrici, insegnanti e figure di coordinamento di attivare processi di sviluppo professionale e innovazione didattica significativi. Sono ormai numerosi i percorsi promossi dai servizi educativi (Bortolotti, Schenetti, Telese, 2022; Antonietti, Ferrari, 2021; Mortari, Mussini, 2019) che mettono in evidenza come l'esperienza educativa 'all'aperto' sia generatrice di pratiche inclusive, incoraggi una prospettiva di sviluppo sostenibile, l'attivazione di comportamenti pro-attivi e la valorizzazione di competenze e interessi personalizzati.

Il motore di attivazione di questi processi efficaci e di lunga durata, nella maggior parte dei casi, è stato

rappresentato dalla figura della/del pedagogo, elemento chiave nella relazione privilegiata con i servizi, fondamentale per estendere la proposta in prospettiva 0-6, per qualificarla con importanti funzioni quali: il raccordo territoriale, la facilitazione di incontri collegiali e riflessivi, la promozione 'culturale ed emozionale di ampie vedute' (Campioni, 2022) in grado di sostenere e valorizzare la motivazione all'impegno educativo di educatori e insegnanti. In questa occasione si indagherà il contributo del pedagogo nel progettare e sostenere processi, pratiche e competenze professionali connesse al tema. In un contesto in cui le/i pedagogiste/i 'capofila' hanno saputo leggere i processi di cambiamento offrendo la propria chiave interpretativa ad amministratori e dirigenti per garantire al progetto che ha preso il nome di 'Educazione all'aperto' una continuità ed un'articolazione funzionale per perseguirne gli obiettivi e sostenerne la qualità dell'offerta educativa.

2. Il percorso di Ricerca-Formazione assume i tratti di un percorso di ricerca longitudinale

L'esperienza di R-F qui presentata può essere definita *precurativa* perché iniziata quando ancora l'educazione all'aperto non era un tema dibattuto e può assumere oggi il carattere di ricerca *longitudinale* in quanto ne sono state analizzate e documentate le diverse fasi con un'attenzione specifica rivolta al ruolo e alle competenze delle diverse professionalità educative coinvolte. La collaborazione tra Università di Bologna, Coordinamento Pedagogico del Comune di Bologna e Fondazione Villa Ghigi – una struttura di eccellenza della rete dei centri di educazione alla sostenibilità della regione Emilia-Romagna che con il progetto 'La scuola nel bosco' ha avviato la sperimentazione dando slancio ai percorsi sul tema descritti (Schenetti, Salvaterra, 2021) – nasce dalla necessità emersa durante la compilazione dello strumento regionale di autovalutazione della qualità del servizio. Gli esiti della rilevazione mettevano in evidenza un utilizzo scarso – se non nullo – degli spazi verdi dei servizi educativi. A partire da questa constatazione che i coordinatori pedagogici hanno ritenuto rilevante, anche se emersa in un momento storico in cui il tema dell'educazione all'aperto non era ancora considerato di centrale interesse come invece è oggi, nasce la collaborazione con l'Università, per la quale quale partire dagli spazi ha rappresentato l'occasione per concentrarsi sulle pratiche educative complessive e impostare un percorso di Ricerca-Formazione comune.

Il contributo offerto dalla ricerca ha preso dunque il via da una domanda delle coordinatrici pedagogiche: *come si possono accompagnare i servizi educativi in un percorso che parta da alcune criticità d'uso degli spazi individuati dagli educatori e coordinatori stessi e ponga al centro la necessità di ripensare i servizi?*

Lo sguardo della Pedagogia Fenomenologica (Bertolini, 1958) ha suggerito di osservare e riflettere sulle esperienze di relazione tra l'adulto e l'ambiente naturale per capire i significati che ne stavano alla base e come condizionavano il loro stile educativo e di conseguenza le loro pratiche. Ricondurre lo sguardo delle coordinatrici sulle professionalità educative, ha significato chiedersi cosa potesse rappresentare per educatori e insegnanti educare all'aperto e che valore potesse avere per loro la trasformazione dei giardini da luoghi occasionali di svago in *laboratori di esperienze complementari agli spazi interni*. Si trattava quindi di ragionare sul significato, in termini educativi e didattici, della dilatazione della sezione all'esterno e sul ripensamento del tutto come unico spazio educativo.

I primi percorsi di R-F realizzati sono nati dall'esigenza di implementare pratiche di didattica attiva all'aperto focalizzandosi sul tema dell'innovazione e dello sviluppo professionale e si sono articolati nel quinquennio 2013-2018 contando la partecipazione della quasi totalità di servizi di nido e scuole dell'infanzia del Comune di Bologna, che sono stati coinvolti progressivamente negli anni in modo che l'ambito dei servizi zero-sei potesse contare su un percorso almeno biennale sul tema. In modo coerente con i principi della R-F, elaborati dal centro di ricerca CRESPI (Asquini, 2018), sono state esplicitate le finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità, così come è stata attribuita molta attenzione alla necessità di documentare e analizzare le ricadute del percorso compiuto insieme in termini di cambiamento. Sono stati chiariti i ruoli, gli snodi e i passaggi di quella che sarebbe stata una ricerca condivisa tra pratici e ricercatori. Adottare un approccio di R-F è risultato funzionale per raggiungere almeno quattro finalità: 1. contribuire allo sviluppo della conoscenza pedagogico-didattica sul tema; 2. indurre cambiamenti nelle azioni didattiche; 3. rompere le routine cristallizzate nel lavoro dei pedagogisti, degli educatori e degli insegnanti coinvolti, spingendoli ad assumersi la responsabilità di attivare processi riflessivi; 4. generare apprendimenti trasformativi.

I percorsi intrapresi possono essere riassunti nelle seguenti fasi:

1. composizione del gruppo di lavoro (ricercatori universitari, coordinatori referenti del progetto e educatori ambientali), rilevazione e analisi delle domande di ricerca degli insegnanti e dei ricercatori;
2. condivisione del quadro teorico di riferimento a partire da specifici modelli presenti in letteratura riferiti alla *place-based education* e all'*outdoor learning*;
3. definizione del disegno di ricerca da parte del gruppo di lavoro: ricognizione di materiali e strumenti sul tema specifico presenti in letteratura e/o in uso, articolazione delle fasi di lavoro, condivisione della domanda e della metodologia di ricerca, dei processi da attivare e prodotti da realizzare (co-costruzione di strumenti osservativi);
4. costituzione di gruppi di formazione composti da figure di coordinamento e una rappresentanza di educatori di nido e insegnanti di scuole dell'infanzia in modo da attivare processi di scambio tra i diversi servizi educativi e lavorare per obiettivi comuni in ottica 'continuità zero-sei';
5. sostegno all'attivazione di azioni trasversali comuni: organizzazione di eventi cittadini sul tema con il coinvolgimento della pediatria di comunità, coinvolgimento della partecipazione dei genitori in diverse forme, promozione della continuità educativa (che ha portato anche all'avvio della Rete Nazionale delle scuole pubbliche);
6. monitoraggio intermedio (dopo ciascuna annualità) e finale (dopo il triennio) del grado di soddisfazione dei partecipanti al percorso di ricerca-formazione (docenti e ricercatori) mediante la somministrazione di questionari semi-strutturati;
7. restituzione in plenaria dei dati raccolti a seguito delle fasi di monitoraggio (in occasione di un Convegno annuale dedicato);
8. conduzione di focus-group per la valutazione dell'impatto della ricerca-formazione rispetto ai processi attivati, ai prodotti realizzati e allo sviluppo professionale di educatori, insegnanti e pedagogisti a 4 anni di distanza.

I processi messi in atto sono stati discussi ricorsivamente all'interno del gruppo di lavoro (composto da ricercatori, coordinatori pedagogici, educatori ambientali) attraverso l'analisi delle pratiche educative e delle produzioni dei diversi gruppi formativi, la restituzione collegiale al gruppo allargato dei pedagogisti e la ri-progettazione annuale dei percorsi di formazione sulla base dei bisogni formativi emergenti. È stato, infatti, compito dei diversi percorsi accompagnare gli insegnanti a sviluppare forme di riflessione e di comprensione dei fenomeni, da loro presi in esame, con maggior controllo per poter riconoscere regolarità, registrare cambiamenti (Benvenuto, 2015) ed implementare azioni di miglioramento.

3. Bilanci e nuove prospettive tra le riflessioni dei coordinatori pedagogici

Per riflettere sulle esperienze di R-F svolte, a distanza di 4 anni dalla conclusione dei percorsi, è stato effettuato un primo focus group con un gruppo di coordinatori pedagogici referenti che ad oggi ricoprono funzioni specifiche sul progetto che è proseguito oltre i confini della R-F. È stato scelto il focus group come strumento di rilevazione dei dati in quanto permette di costruire un ambiente interattivo, consente ai partecipanti di sentirsi a proprio agio, di approfondire problemi, trattare temi e criticità da condividere e ricercare soluzioni (Duggleby, 2005). Il percorso avviato (gli stessi partecipanti hanno suggerito di coinvolgere altri coordinatori pedagogici, figure di sistema e interlocutori in focus successivi) ha l'obiettivo di valutare l'impatto di processo, prodotti e consapevolezze che emergono come esiti dell'esperienza di R-F e capire come l'implementazione di pratiche di educazione all'aperto in linea con la più ampia progettazione pedagogica zero-sei possano diventare 'durevoli e sostenibili' e mantenere la caratteristica di essere generatori di cambiamenti professionali. Una prima analisi è stata condotta all'interno di una prospettiva qualitativa utilizzando il modello di codifica della *Grounded Theory* (Strauss, Corbin, 1990).

Per le finalità del presente contributo non è possibile presentare approfonditamente gli esiti percorrendo le diverse fasi di codifica dei dati (in coerenza con il modello di analisi assunto dalla ricerca CRESPI) ma verranno presentati mettendo in evidenza le prospettive di *prodotto* (PQ2), considerato come l'insieme degli apprendimenti professionali e dei cambiamenti conseguiti come esiti tangibili della R-F, e *consape-*

volezza (PQ3), considerata come l'insieme di posture di ricerca e prospettive riflessive riscontrate e riconducibili alla partecipazione, agli apprendimenti, alla trasferibilità degli stessi nella pratica e all'utilità del percorso formativo nel fornire strumenti per la crescita professionale docente (Agrusti, Dodman, 2022).

Tra gli elementi costitutivi del percorso inteso come *prodotto* (PQ2) le coordinatrici hanno riconosciuto la rilevanza del *definire il progetto come 'progetto di scuola'* e "costruire un bagaglio di conoscenze comuni che va oltre il turn over". Incentrare il progetto pedagogico sul tema dell'educazione all'aperto e cogliere ogni occasione per ribadire lo stile educativo adottato e gli obiettivi concordati, crea una conoscenza diffusa che non può essere messa in discussione facilmente. La coordinatrice CM afferma "quando io sono *subentrata nel coordinamento di un nuovo servizio educativo, ho potuto affiancarmi al loro lavoro perché c'era già un percorso e si dichiaravano come un nido che lavora all'aperto*". Un altro elemento significativo ricorrente che caratterizza il percorso come PQ2 è il *ruolo attivo delle famiglie*. Laddove hanno partecipato attivamente ai percorsi "con un forte interesse che ha sostenuto la scelta di educare all'aperto e l'ha rafforzata", le coordinatrici riferiscono essere stato un elemento essenziale per garantire la continuità del progetto e un sereno clima di lavoro nell'equipe. Inoltre, viene rilevato come la *realizzazione di attività concrete da svolgere insieme* "come scavare uno stagno con genitori e con gli esperti del Centro di Educazione ambientale Villa Ghigi" abbiano lasciato una forte impronta e siano state generative di molteplici nuove iniziative in connessione con il territorio.

Uno degli obiettivi della R-F è quello di realizzare cambiamenti a livello di sistema, in questo senso il tema del coinvolgimento delle famiglie non solo si inserisce nella progettazione pedagogica complessiva ma si collega al ruolo del pedagogo come 'ponte' tra servizi, società civile e istituzioni e alla proposta dell'educazione all'aperto che vede il territorio come patrimonio collettivo. In alcuni percorsi svolti in prossimità di spazi verdi pubblici sono state organizzate formazioni cittadine che hanno coinvolto, come definisce SV "un grande gruppo di adulti convinti e determinati a portare avanti il progetto". Procedendo in questo senso, in una direzione bottom-up, la presenza del Comune come ente promotore e aggregatore che è stato autenticamente parte del progetto a partire dalla convinzione dell'Assessorato, che lo ha sostenuto e promosso, è indicato come elemento di grande rilevanza da mantenere, pena l'impoverimento dei processi.

Le riflessioni sul percorso in termini di consapevolezza (PQ3) si concentrano prevalentemente su due elementi principali: 1. la percezione di uno stato di 'benessere' che viene ricondotto esplicitamente al percorso e 2. Il cambiamento dello sguardo professionale del pedagogo in relazione a se stessi e ai gruppi di lavoro. Sul tema del benessere nello svolgere la propria professione e sugli effetti benefici che ciò comporta, tema al centro di numerose ricerche nazionali e internazionali, le parole delle coordinatrici sono state eloquenti: "Ho percepito molto benessere e compreso che quando si attiva un percorso di 'stare fuori in modo diverso' con continuità e intenzionalità educative, si sta meglio. Raccontarlo sembra riduttivo ma non lo è, lo ho riscontrato in molti gruppi. Questa per me è stata una scoperta". Dalle testimonianze emerge come il processo di R-F non abbia agito soltanto sulle conoscenze, bensì sull'interesse e la motivazione personale delle figure pedagogiche "la prima cosa che ho messo in gioco è stata la mia motivazione, io ero contenta, mi sentivo parte di questo processo ed ero lì spesso e questo mi sono accorta abbia avuto un grande valore per le insegnanti". In merito al "modo di porsi che produce un cambiamento anche nel mio sguardo" le parole hanno fatto emergere dimensioni di successo del processo inaspettate "Oltre che benessere produce apprendimenti significativi, perché l'esterno è un ambiente di apprendimento molto ricco anche per noi coordinatori". È stata più volte, infatti, messa in evidenza la dinamicità dei gruppi che lavorano all'aperto e la necessità di un confronto costante con le coordinatrici pedagogiche le quali si sentono riconosciute in uno degli elementi essenziali del loro ruolo. In questa direzione le loro parole testuali si rivelano molto chiare: "I servizi che lavorano all'aperto non si fermano mai nella progettazione...c'è sempre qualcosa di nuovo che succede ogni anno. Vedo processi che rinnovano il gruppo e tengono acceso il pensiero'. [...] 'I gruppi che lavorano all'aperto hanno maggiore necessità di riflettere e di farlo con me' [...] è un gruppo più flessibile a livello di pensiero e credo che c'entri lo stare fuori [...] ho abbandonato i lavoretti, stare fuori genera un cambiamento lento ma stabile, un cambiamento che rimane, che porta ad una riflessione anche se non sempre si trova il tempo di esprimerla".

Ragionare in termini di PQ3 va nella direzione di far emergere quanto la R-F abbia favorito l'attitudine alla problematizzazione, in questa direzione le coordinatrici fanno particolarmente riferimento alla gestione, elaborazione e narrazione delle emozioni e all'utilità che ha per gli educatori/insegnanti poterle condividere

in direzione di una proficua rielaborazione. Le emozioni scatenate dai progetti di educazione all'aperto a volte sono forti. La paura per esempio, dei genitori o di alcuni educatori, necessita di un tempo dedicato per essere affrontata e ciò favorisce il dialogo e il tornare 'ai sensi' dell'educazione all'aperto. Anche la pratica dello 'scambio educativo' risulta essere valorizzata *"perché stando fuori insieme non sei nella tua sezione al chiuso dove qualsiasi cosa tu faccia nessuno la vede e questo favorisce il confronto, la riflessione, il dubbio"*. In ultimo, tra le riflessioni di terzo livello (PQ3) il FG ha portato le partecipanti a riflettere sulla condizione odierna e sui cambiamenti intercorsi a conclusione dei processi formali di R-F. L'elemento che sembra mancare maggiormente è il gruppo di lavoro composto da figure professionali differenti (coordinatori, educatori ambientali e ricercatori) in cui poter discutere, valutare, rilanciare esperienze connesse al progetto.

4. Il fondamentale ruolo della/del Pedagogista nei processi di innovazione

Dalle parole dei coordinatori emerge quanto l'educazione all'aperto abbia offerto negli anni l'occasione di assumere come elemento prioritario "l'essere disponibili al cambiamento e flessibili nelle pratiche, assumere l'atteggiamento di "sapere di non sapere", stimolando la motivazione di mettersi in ricerca, non da soli ma assieme ai colleghi e alle altre Istituzioni", in una prospettiva di apprendimento *lifelong* per il trasferimento di pratiche efficaci. Dalle testimonianze raccolte emerge come l'educazione all'aperto abbia permesso ai coordinatori di ritornare dentro ai servizi per poterli aprire al territorio, di ripensare le progettazioni complessive. Grazie ai processi di R-F avviati hanno potuto "recuperare la relazione con educatori e insegnanti" e tornare a quello che definiscono essere il senso del proprio lavoro ovvero alla capacità di comunicare, condividere conoscenze, favorire e valorizzare una collegialità allargata e diffusa che comprende diverse figure: il personale del nido e/o delle scuole dell'infanzia, le famiglie, i colleghi, gli amministratori, i dirigenti, le professionalità educative del territorio. Tutto questo richiama alla riconosciuta centralità, anche nel panorama europeo (Quality Framework, 2014), della figura del coordinatore pedagogico "nel sostenere processi di miglioramento, e nel promuovere il valore dell'auto-riflessione e nell'incoraggiare educatori e insegnanti a rivedere costantemente il loro agito professionale per farlo evolvere e consolidarlo" (Lazzari, 2016, p. 58).

Il ruolo delle figure di coordinamento in questo senso si rivela essenziale, promotore e garante della qualità educativa dei servizi. Una professionalità in divenire, rafforzata dal riconoscimento di essere costantemente "messa in relazione", con i soggetti, con i luoghi, con i bisogni formativi da cui assume forma e valore. Sullo sfondo, l'immagine che prende forma non si riferisce alla mera applicazione di procedure, ma sottolinea con forza la necessità che i coordinatori abbiano una padronanza di conoscenze, abilità e competenze da finalizzare in modo critico e pertinente. Emerge dunque come la responsabilità chiave del coordinatore risieda non tanto nel disporre di una formazione specifica capace di garantire il possesso di adeguati strumenti professionali ma, anche e soprattutto, nel riconoscere la necessità di integrarli con 'esperienze sul campo' nutrite dalla riflessione e dal confronto con colleghi.

E se riconosciamo in questa tensione formativa continua un requisito indispensabile per rimanere all'interno di quella complessità plurale e in continua evoluzione che caratterizza la società e i servizi di oggi non possiamo fare a meno di sostenere la diffusione di esperienze 'fuori dall'ordinario'; riconoscere i coordinamenti pedagogici territoriali come snodi nevralgici; promuovere percorsi di ricerca e formazione comuni per co-costruire un sapere pedagogico contestualizzato e condiviso e sostenere, in ottica multidisciplinare e partecipativa, la professionalità e la complessa funzione culturale e sociale del coordinatore pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Agresti G., Dodman M. (2021). Valutare l'impatto della R-F sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercaAzione*, 13, 2: 75-84.
- Agostini F. (2022). Le dimensioni della salute e i benefici delle attività outdoor in natura. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti (Eds.), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.

- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2017). Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future. In A. Bondioli (Ed.), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti* (pp. 61-77). Reggio Emilia: Junior-Bambini.
- Antonietti M., Ferrari A. (2021). *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*. Reggio Emilia: Junior-Bambini.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bertolini P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Bortolotti A., Schenetti M., Telese V. (2020). L' Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8: 417-433.
- Campioni L. (2022). Realizzare il sistema integrato 0-6: quali le funzioni del coordinatore pedagogico? In M.A. Nunnari (Ed.), *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Duggleby W. (2005). What about focus group interaction data? *Qualitative Health Research*, 15: 832-840.
- Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (Eds.) (2016). *Routledge International handbook of outdoor studies*. London: Routledge.
- MIUR (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. Roma: MIUR.
- Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Mortari L., Mussini I. (2019). *Con parole di foglie e fiori. Bambini nella natura*. Reggio Emilia: Junior-Bambini.
- Schenetti M., Salvaterra I. (2021). La scuola nel bosco: un modello integrato per accompagnare i servizi per l'infanzia e le scuole verso una didattica all'aperto innovativa e consapevole. In S. Chistolini (Ed.), *L'asilo nel bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità* (pp. 270-283). Milano: FrancoAngeli.
- Schenetti M. (Ed.) (2022). *Servizi educativi a cielo aperto. Linee guida per la realizzazione d'interventi nei nidi e nelle scuole dell'infanzia*. Reggio Emilia: Junior-Bambini.
- Smith G. (2002). Place-based education. Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83, 8: 584-594.
- Strauss A., Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications.

Corresponsabilità e cura educativa dei genitori nello “zero-sei”: un’esperienza di ricerca e formazione attraversata dalla pandemia

Co-responsibility and educational care of parents: a research crossed by the pandemic

Giuseppina D’Addelfio

Associate Professor | Department of Psychology | Educational Science and Human Movement | University of Palermo | giuseppina.daddelfio@unipa.it

Maria Vinciguerra

Associate Professor | Department of Psychology | Educational Science and Human Movement | University of Palermo | maria.vinciguerra@unipa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: D’Addelfio, G., Vinciguerra, M. (2022). Co-responsibility and educational care of parents: a research crossed by the pandemic. *Pedagogia oggi*, 20(2), 79-86. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-09>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-09>

ABSTRACT

This paper focuses on early childhood educators as possible facilitators of educational co-responsibility with families and, therefore, of inclusive educating communities, in line with the PNRR. A research-training with educators from Palermo, which began before the pandemic and was then reformulated, is presented. For this research, a questionnaire was administered in 2019 to investigate three areas from which, according to the literature, obstacles to an effective educational alliance often arise: educators’ understanding of current family education, what educators think parents to be and ideas of co-responsibility. In 2022, an online questionnaire similar to the first was administered, also exploring the lived experiences related to the pandemic. The comparative analysis, carried out using qualitative phenomenological methodology, reveals changes in all the areas investigated. Moreover, the need perceived by educators for parents to receive educational support entails their own need for training to be able to respond to it. Hence the requirement for adequate training in family pedagogy clearly emerges to allow educators to implement their professionalism.

Il contributo presenta gli educatori della prima infanzia come possibili facilitatori di corresponsabilità educativa con le famiglie e, quindi, di comunità educanti inclusive, come indicato dal PNRR. Viene descritta una “ricerca-formazione” con educatrici di Palermo, avviata prima della pandemia e poi riformulata. Durante tale ricerca, nel 2019, era stato somministrato un questionario per indagare tre ambiti da cui spesso sorgono, stando alla letteratura, ostacoli per una effettiva alleanza educativa: precomprensioni sull’educazione familiare delle educatrici, rappresentazioni dei genitori e idee di corresponsabilità. Nel 2022, è stato somministrato un questionario on-line analogo al primo, per esplorare anche vissuti legati alla pandemia. L’analisi comparativa, realizzata con metodologia qualitativa fenomenologica, rivela cambiamenti in tutte le aree indagate. Emerge altresì che al bisogno di sostegno educativo dei genitori percepito dalle educatrici, corrisponde il loro bisogno di essere formate a risponderci. Ne deriva la necessità di un’adeguata formazione di pedagogia della famiglia per implementare il profilo professionale degli educatori.

Keywords: Quality Framework for Early Childhood Education and Care, Participatory processes, Educational alliance with parents, Educators Training, Parenting educational support

Parole chiave: Quality Framework for Early Childhood Education and Care, Processi partecipativi, Alleanza educativa con i genitori, Formazione degli educatori, Sostegno educativo alla genitorialità

Received: September 6, 2022

Accepted: October 26, 2022

Published: December 20, 2022

Credit author statement

L’articolo è il risultato del lavoro e della discussione congiunta tra le due autrici. I paragrafi 1., 2. e 5. sono da attribuirsi a Giuseppina D’Addelfio, i paragrafi 3. e 4. a Maria Vinciguerra.

Corresponding Author:

Giuseppina D’Addelfio, giuseppina.daddelfio@unipa.it

1. La corresponsabilità educativa nella cura dell'infanzia

Nei recenti *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, un intero capitolo è dedicato a delineare l'alleanza educativa con i genitori, a partire dalla consapevolezza che “All'interno di un servizio educativo si può educare solamente a partire dalla costruzione di un rapporto di ascolto, dialogo e alleanza con la famiglia. La famiglia è infatti il luogo di identità e appartenenza del bambino e svolge un compito educativo primario rispetto al compito del servizio educativo, che si pone come complementare e integrativo” (*Orientamenti*, p. 21). D'altra parte, Il quadro europeo di qualità per i sistemi di educazione e cura per la prima infanzia (*European quality framework on ECEC*), adottato com'è noto con la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2019, descrivendo la professionalità del personale mette in evidenza che essa passa anche attraverso il riconoscimento del tempo necessario a coltivare rapporti con le famiglie. In effetti, se le politiche europee di incentivazione dei servizi per l'infanzia hanno trovato ragione, in primo luogo, nella promozione delle pari opportunità tra uomini e donne e della conciliazione tra tempi di lavoro e di cura, cioè a partire da un interesse prevalentemente economico indirizzato al sostegno di un reinserimento delle madri negli spazi del lavoro extradomestico, oggi il riconoscimento del valore primariamente educativo dei servizi 0-6 non può essere disgiunto da un impegno formativo per un'autentica corresponsabilità educativa tra servizi/scuole e famiglie.

In Italia, a partire dal DPR 235 del 2007, l'espressione “corresponsabilità educativa” è entrata stabilmente nel lessico della scuola e dei servizi educativi, per indicare il rilievo e la natura dell'alleanza educativa con le famiglie. Parlare di “corresponsabilità” educativa significa andare oltre l'esigenza della semplice “partecipazione assembleare” delle famiglie - introdotta nella legislazione scolastica negli anni Settanta e tradotta in pratiche di coinvolgimento limitate ad informare i genitori di decisioni già prese dalla scuola – ma anche della “cooperazione” tra scuola e famiglia - introdotta dalla Legge n. 59 del 1997 e realizzata con una partecipazione delle famiglie che riguarda la sola cooperazione sul piano del fare.

Parlare di “corresponsabilità” a scuola dovrebbe significare porsi l'obiettivo di scommettere su una logica di reale collegialità e di co-progettazione partecipativa tra tutti gli attori della “comunità” scolastica; dovrebbe tradursi nell'impegno di educatori/trici, insegnanti e dirigenti nel costruire, con creatività e tenacia, occasioni di incontro e di dialogo educativo in cui i genitori possano esprimersi e dare il loro contributo, proporre esperienze extracurricolari, far parte di gruppi di lavoro. Gli *Orientamenti* per i servizi educativi per la prima infanzia ne parlano proprio in tal senso: come occasione di partecipazione e reciprocità, di costruzioni di comunità educanti e democratiche.

Oggi in ogni scuola e in ogni servizio educativo, il *Patto di corresponsabilità educativa*, viene sottoscritto dal Dirigente scolastico e dai genitori all'atto dell'iscrizione dei loro figli. Tuttavia, finora il *Patto* è rimasto troppo spesso solo un atto formale: nei fatti disatteso, se non ignorato, dalle famiglie, ma talvolta anche sottostimato da dirigenti e insegnanti. Tra scuole e famiglie è spesso cresciuto un clima di reciproca sfiducia, piuttosto che di riconoscimento reciproco. Nello zero-sei, spesso non si è andati al di là della collaborazione sul piano del fare e le ragioni non possono essere sbrigativamente ricondotte al disinteresse e/o all'eccessiva invadenza dei genitori.

In queste pagine verranno svolte alcune riflessioni sulla corresponsabilità educativa che chiamano in causa i modi in cui pensiamo e diamo forma ai profili professionali degli educatori della prima infanzia. Si farà in particolare riferimento ad una esperienza di formazione avviata dalle scriventi nel 2019 con educatrici ed insegnanti dello zero-sei del Comune di Palermo.

L'inattesa e dirompente diffusione della pandemia, ci ha costrette a ripensare questo itinerario di ricerca e formazione, offrendoci però la possibilità, tra le molteplici difficoltà, di lasciarci intravedere nuovi spazi di ristrutturazione delle immagini che educatrici ed insegnanti hanno dei genitori e quindi nuove strade di corresponsabilità e nuove prospettive sulle responsabilità professionali degli educatori.

2. La sfida della corresponsabilità educativa: ostacoli e risorse

Come si osserva negli *Orientamenti*, oggi sono molte e diverse le realtà familiari che si accostano ai servizi – per provenienze geografiche, modelli di coppie, background sociale e culturale, ecc. –, ma risultano accomunate dal fatto che, in un Paese dove cala la natalità, spesso quello che arriva al servizio è il/la primo/a

bambino/a con cui i genitori si trovano in relazione; inoltre “poiché, nelle grandi città, si sono allentate le relazioni con le generazioni più anziane, i genitori, sempre più soli, si affidano a fonti di informazione molto varie, talvolta non fondate pedagogicamente e spesso contraddittorie” (*Orientamenti*, p. 21). Più in generale, quella di oggi appare una genitorialità *in trasformazione* (Perillo, 2019; D'Addelfio, Vinciguerra, 2021).

Pertanto non è affatto facile per gli educatori “tenere vivo il dialogo, mantenere un atteggiamento empatico, spiegare senza impazienza, non manifestare fastidio perché non si condividono comportamenti e abitudini o perché ci si sente poco riconosciuti. La pluralità dei contesti familiari chiede una grande attenzione, sensibilità, sospensione dei propri pregiudizi, capacità di ascolto autentico, disponibilità a mettere in discussione le proprie certezze” (*Orientamenti*, p. 21).

Inoltre, non si può ignorare, da un punto di vista pedagogico, l'effetto demotivante e propriamente *degenerativo* di diverse forme di giudizio o condanna manifestate, anche in maniere sottile e apparentemente impercettibile, da parte dei servizi nei confronti dei genitori (Vinciguerra, 2020). D'altra parte, il testo degli *Orientamenti* parla di alleanza educativa con le famiglie, puntando innanzitutto l'attenzione sull'importanza delle rappresentazioni dei genitori di oggi e ricordando a educatori/educatrici che i genitori non possono essere visti come “clienti, né meri fruitori di un servizio”; piuttosto vanno valorizzati ed educati per quello che sono: “portatori di attese, di visioni educative e di progetti di vita che incontrano il servizio educativo, e il progetto proposto, in molti modi diversi”; devono quindi essere dagli educatori/dalle educatrici stimati come interlocutori attivi e competenti” che portano nel servizio/scuola esperienze, credenze e competenze “degne di ascolto e di interesse” (*Orientamenti*, p. 21).

Ancora gli *Orientamenti* sottolineano l'importanza di creare occasioni per sviluppare relazioni sempre più significative con gli altri genitori, in modo da sentirsi sempre più parte di un gruppo coeso o, meglio, di una *comunità educante*. Si fa riferimento all'opportunità di incontri periodici per genitori al fine di “approfondire aspetti pedagogici e educativi, tenendo in relazione complementare l'ambito familiare e quello della comunità, esplicitando somiglianze e differenze” (*Orientamenti*, p. 24).

Queste intuizioni sono collegabili a quegli studi che da tempo additano l'esigenza di avviare “scuole per genitori nelle istituzioni pubbliche” (Bellingreri, 2011; Simeone, 2021). Ma da tempo la riflessione pedagogica (Pati, 2019) porta a chiedersi: educatori e insegnanti sono formati in tal senso? Percepiscono chiaramente la centralità di questo compito educativo? Hanno gli strumenti teorici e pratico-operativi per assumerlo?

Queste domande hanno assunto una nuova urgenza e inediti significati alla luce della recente esperienza pandemica, che ha ridisegnato i tempi e gli spazi dell'educazione scolastica intersecandoli in molti modi con quella familiare e ha posto nuove sfide all'educazione dell'infanzia (D'Addelfio, 2021; Amadini, Zini, 2021), chiamando i servizi a tessere *legami educativi a distanza*.

3. Un percorso di ricerca-formazione inatteso

Nell'anno scolastico 2019/2020 è stato avviato un percorso di formazione e ricerca che ha coinvolto sia educatrici dei nidi sia insegnanti di scuole dell'infanzia della città di Palermo.

L'esperienza formativa si proponeva di formare educatori ed insegnanti all'attivazione di percorsi di educazione dei genitori all'interno dei nidi e delle scuole dell'infanzia in cui operano. La proposta ha previsto la programmazione e realizzazione di momenti d'incontro con i genitori in ogni scuola e in ogni servizio educativo, che fungessero da veicolo per creare occasioni di confronto fra i genitori e le educatrici/insegnanti. La finalità della proposta formativa era dunque innanzitutto quella di realizzare percorsi che potessero contribuire alla costruzione di un'autentica corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia.

L'esperienza si è configurata come formazione in servizio. Ha coinvolto 36 educatrici dei nidi e 14 insegnanti di scuola dell'infanzia, per un totale di 50 partecipanti, tutte donne. Questo lavoro è stato da noi condotto come esperienza di ricerca *per e con* queste professioniste.

A tal riguardo, è opportuno fare alcune precisazioni metodologiche. Una ricerca che si inserisce all'interno di un paradigma pedagogico fenomenologico-ermeneutico è una ricerca di tipo qualitativo, che quindi non ha come obiettivo la generalizzazione dei risultati ma semmai assume un carattere ideografico

(Demetrio, 1992) e mira a far emergere profili costitutivi, ma ancora non adeguatamente osservati, dei fenomeni in esame, soprattutto dalla prospettiva in prima persona delle esperienze vissute (Frisen *et alii*, 2021; van Manen 2014, 2017). Pertanto, non può muovere dalla formulazione di un'ipotesi predeterminata e dalla sua verifica, anzi rappresenta, rispetto a questo approccio, una modalità di ricerca alternativa (Biesta, 2007; 2009; 2017) e trova il suo senso nella graduale definizione di un progetto, nel nostro caso, un progetto di ricerca-formazione (Asquini, 2018), condotto con una logica esplorativa e co-costruttiva, particolarmente adatta a studiare la formazione (Di Nuovo, 2008, p. 33). Il disegno di ricerca può pertanto definirsi emergente, proprio in quanto non è preconstituito, ma si va strutturando nel corso del processo epistemico e formativo (Mortari, 2007, p. 69). Nella ricerca qui presentata, tutto ciò è stato particolarmente accentuato dall'aver attraversato un periodo inatteso e inedito come quello pandemico.

Nel 2019, è stato somministrato un questionario per concedere un tempo di riflessione alle partecipanti. Il nostro obiettivo di ricerca era quello di indagare quelli che la letteratura scientifica sull'argomento indica come possibili ostacoli alla corresponsabilità: precomprensioni sull'educazione familiare delle educatrici, rappresentazioni dei genitori e idee di corresponsabilità. È stata poi presentata una restituzione di questo materiale raccolto, a partire dalla quale è stata proposta una riflessione comune in assetto di gruppo. In particolare, il lavoro di ricerca-formazione è stato avviato proiettando quanto emerso dal completamento degli item, con l'obiettivo di stimolare l'esplicitazione dei significati sottesi alle affermazioni formulate nel corso del questionario, attraverso la metodologia di un *gruppo di discussione* (Mortari, 2004; Milani, 2018).

Finalità di questa prima parte del percorso formativo era la promozione di una maggiore consapevolezza delle partecipanti rispetto alle loro rappresentazioni dei genitori e di sé come educatrici/insegnanti.

Il questionario utilizzato come strumento di ricerca conteneva cinque domande a risposta aperta:

1. *I genitori di oggi sono...*
2. *Io penso che le madri dei miei alunni siano...*
3. *Io penso che i padri dei miei alunni siano...*
4. *Oggi qual è il rapporto tra servizi e famiglie?*
5. *Da tempo si parla di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. Dal tuo punto di vista, corresponsabilità è...*

Le risposte hanno permesso tanto ai partecipanti, quanto a noi ricercatrici, un'indagine sul senso e sulle caratteristiche costitutive della corresponsabilità educativa: un'analisi che ha preso le mosse dalle parole di coloro che animano la corresponsabilità nei mondi della vita, dalla loro capacità di esplicitare le proprie prospettive e aspettative, quindi dal loro impegno riflessivo.

Nel 2022, alla luce dell'esperienza della pandemia, è stato somministrato un altro questionario on-line analogo a quello sopra descritto. In particolare, sono stati aggiunti e rimodulati alcuni item proposti nel primo questionario:

1. *Oggi, alla luce dell'esperienza della pandemia, penso che le madri dei miei alunni siano...*
2. *Oggi, alla luce dell'esperienza della pandemia, penso che i padri dei miei alunni siano...*
3. *Grazie alla pandemia, ho imparato che le famiglie che frequentano il servizio educativo/la scuola dove lavoro sono...*
4. *Da tempo si parla di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. Dal tuo punto di vista, al tempo del Covid, corresponsabilità è...*
5. *Con quali parole e con quali strumenti pensi di aver aiutato, durante il lockdown e in questo periodo, le famiglie?*

L'analisi qualitativa, realizzata con metodologia fenomenologica, ha fatto emergere significativi cambiamenti nella percezione da parte di educatrici e insegnanti dei genitori e della loro idea di corresponsabilità.

I «dati» cui facciamo riferimento sono da intendersi non in senso empiriologico, quantitativamente misurabile, ma propriamente fenomenologico, come *donazioni di senso* (Marion, 2001), da accogliere, descrivere e analizzare. I risultati cui si può giungere sono quindi da intendersi come prospettive di significato, non certo come guadagni immodificabili. Secondo questa prospettiva, ogni disegno di ricerca è un «disegno

emergente» che permette «l'emergenza» del fenomeno e i criteri procedurali di analisi sono stati quelli propri della ricerca fenomenologica (Mortari, 2007).

Mettendo in pratica le istanze dell'analisi fenomenologica, è stata eseguita una prima lettura a cui è seguita una seconda ri-lettura di tutto il materiale raccolto, allo scopo di rilevare le strutture di significato più evidenti nelle risposte di educatrici e insegnanti al questionario. Seguendo la lezione di Husserl, è necessario mettere temporaneamente tra parentesi il sapere acquisito, per *affinare e riorientare lo sguardo* e lasciare emergere con maggiore evidenza oltre agli elementi di criticità, aspetti inediti del fenomeno oggetto di studio, che ci permettono di intercettare con uno *sguardo* più acuto, potremmo dire *nuovo*, l'*essenza* e il senso del fenomeno indagato: «qualità che ad esso competono necessariamente, e senza le quali non potrebbe essere» (Stein, 1998, p. 38). Si tratta di svolgere un approfondimento dei vissuti, considerati come vissuti *intenzionali*, cioè portatori di istanze di senso. La prima lettura dei «dati» (secondo il significato precisato sopra) ha consentito un'iniziale visione globale e d'insieme. Successivamente, una rilettura più analitica, in cui si presta attenzione non solo ai temi emergenti, ma anche allo sviluppo della riflessione, ha permesso di soffermarsi su ogni affermazione in cui trovi espressione un significato che i partecipanti hanno attribuito all'esperienza. Infine, l'ultima fase è stata dedicata alla stesura di una descrizione che raccoglie le direzioni di senso dei cambiamenti percepiti rispetto al periodo precedente alla pandemia (Giorgi, 1985).

4. In ascolto di educatrici ed insegnanti prima e dopo la pandemia

Metteremo a confronto adesso le risposte delle partecipanti al primo e al secondo questionario, con l'obiettivo di intercettare come la pandemia, oltre che come momento di crisi e cambiamento, sia stata anche occasione di formazione e riconoscimento delle risorse educative delle famiglie e dei bisogni formativi di educatrici e insegnanti.

La maggior parte delle risposte (87%) delle educatrici/insegnanti al primo item a completamento («I genitori di oggi sono...») esprimono un giudizio di segno negativo sui genitori di oggi: *permissivi, invadenti, deleganti, ansiosi, impegnati, iperprotettivi, poco collaborativi, molto assenti a livello educativo, diffidenti, esigenti, presuntuosi*. Soltanto il 4% delle risposte delle partecipanti al gruppo indica che *i genitori sono presenti nella vita scolastica del bambino e presenti alle attività di laboratorio al nido*. Infine, il restante 10% delle risposte lascia emergere chiaramente che il modo di essere genitori oggi è caratterizzato da una specifica complessità che rende i genitori *confusi, disorientati, paurosi, insicuri*.

In particolare, il giudizio espresso sulle madri è molto più severo rispetto a quello sui padri; sono percepite, infatti, nel 84% delle risposte come *possessive, iperprotettive, invadenti, saccenti, poco autorevoli, esigenti, ansiose, diffidenti, permissive*. Soltanto un 8% delle risposte descrive madri *pronte all'ascolto, disponibili, più presenti (dei padri)*. Infine, nel restante 8% le madri sono percepite come *confuse, dubbiose, insicure e stanche*.

Le risposte agli stessi item del questionario somministrato dopo la pandemia mostrano un evidente percezione del cambiamento, infatti, alla domanda «Oggi, alla luce dell'esperienza della pandemia, penso che le madri dei miei alunni siano...», il 47% delle risposte si riferiscono a madri *più consapevoli del loro compito educativo che deve affiancarsi a quello della scuola, più organizzate e attente ai cambiamenti, più collaborative, più presenti e responsabili, resilienti*. Un altro 47% di risposte però sottolinea ancora aspetti di rischio e di incompetenza genitoriale: le madri sono *spaventate, disorientate, ansiose, poco interessate al lavoro del nido, ma solo preoccupate della pandemia*.

Anche nella descrizione dei padri emerge una chiara percezione del cambiamento dopo la pandemia. Nel primo questionario venivano percepiti nel 56% delle risposte come *più permissivi delle madri, assenti, "mammo", superficiali, esigenti, invadenti*. Il 18% delle risposte descriveva i padri come *poco presenti, poco autorevoli, più distratti delle madri*. Soltanto nel 14% delle risposte i padri erano descritti come *collaborativi, rispetto ad alcuni anni fa condividono di più la crescita dei figli, partecipi al pari delle madri*. Infine, il 10% delle risposte descriveva i padri di oggi al pari delle madri come *confusi, deboli, stanchi*.

Alla stessa domanda posta durante la somministrazione del secondo questionario: «Oggi, alla luce dell'esperienza della pandemia, penso che i padri dei miei alunni siano...», il 64% delle risposte indica un cambiamento di segno positivo: *più attenti e responsabili, più presenti, più consapevoli*. Il 35% delle risposte

continua a mettere in evidenza aspetti di rischio e di fragilità: *sempre più assenti, più in difficoltà a gestire i figli, ansiosi, disorientati.*

Molto interessanti sono poi le risposte all'item che nel primo questionario interroga le educatrici/insegnanti sul rapporto tra i servizi e le famiglie, infatti il 62% delle risposte denuncia che *i servizi sono inadeguati e carenti a causa di una serie di risorse che mancano, e questo non fa altro che accrescere le criticità del rapporto scuola-famiglia*, ma nelle stesse risposte si afferma anche che *le famiglie sono poco collaborative*. Un 4% delle risposte esprime una percezione molto rigida e negativa: *non esistono più servizi e nemmeno famiglie e i genitori pensano di sapere tutto, quindi con loro non è possibile comunicare in modo costruttivo*. Un altro 4% delle risposte chiarisce che *certamente assistiamo ad una mancanza del rapporto scuola-famiglia, ma che pensare a corsi per genitori potrebbe essere una strada utile per avviare un percorso di costruzione di tale rapporto*. Infine, il 26% delle risposte esprime una percezione che rivela un atteggiamento molto più propositivo, pensando al rapporto tra servizi e famiglie come basato sulla collaborazione e affermando che si dovrebbe creare una sinergia per il benessere del bambino: *uniti per il benessere del bambino e noi educatori dobbiamo essere dei mediatori tra genitori e bambino*.

Nel questionario somministrato dopo la pandemia è stato chiesto invece di chiarire quali aspetti di novità siano stati percepiti nelle famiglie: "Grazie alla pandemia, ho imparato che le famiglie che frequentano il servizio educativo/la scuola dove lavoro sono...". In molte risposte (55%), emerge ancora la percezione di un cambiamento di segno positivo in direzione di una maggiore disponibilità, fiducia e consapevolezza della necessità di condividere l'azione educativa: *ripongono molta fiducia in noi, sono sempre attente e collaborative, sono più disponibili all'ascolto e partecipano alle iniziative della scuola, hanno una maggiore consapevolezza dell'azione educativa*. Un altro dato interessante è che nel 15% delle risposte emerge nelle educatrici e nelle insegnanti la percezione di un bisogno di aiuto ma anche di complicità e condivisione della responsabilità educativa che le famiglie di oggi esprimono: *Hanno bisogno di aiuto, di complicità, di condivisione della responsabilità nella crescita*. Le famiglie, inoltre, sono state capaci di apprezzare l'impegno della scuola (25% delle risposte): *forse apprezzano di più il nostro impegno*.

Infine, nel primo questionario è stato chiesto: "Da tempo si parla di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. Dal tuo punto di vista, corresponsabilità è...". La maggior parte delle risposte (60%) denuncia che *le famiglie sono poco collaborative e assistiamo ad un'assenza del rapporto scuola-famiglia*; si tratta perlopiù di un'alleanza formale. Il 30% delle risposte esprime però un giudizio più positivo, pensando ad una corresponsabilità che coincide con la *collaborazione*. Solo nel 10% delle risposte si evince la necessità di un lavoro formativo per educatori e famiglie in direzione di "un'autentica corresponsabilità": *dobbiamo ancora costruire una reale corresponsabilità*.

Dalla lettura delle risposte alla domanda "Dal tuo punto di vista, al tempo del Covid, corresponsabilità è...", presentata nel secondo questionario, emerge la consapevolezza di un'accresciuta capacità di lavorare insieme (40%): *lavorare insieme per il benessere del bambino e soprattutto rassicurare i genitori*. Nonostante questi dati confortanti, in molte risposte (35%) le educatrici/insegnanti tendono ancora ad identificare la corresponsabilità con ciò che possiamo denotare come "pura alleanza formale": *Compilare un modulo, avere rispetto della salute propria e degli altri; la corresponsabilità è sicuramente stata messa in standby per dare spazio ad una sottoscrizione di un patto di corresponsabilità sotto l'aspetto prettamente ascrivibile a comportamenti idonei e efficaci per il contrasto al contagio dal virus Sars covid-19*.

L'apertura delle famiglie in cerca di un supporto esterno e la riscoperta delle stesse da parte delle scuole lascia emergere inedite e condivise tracce di "autentica partecipazione" in direzione della costruzione di una nuova corresponsabilità educativa. In particolare, rintracciamo questa apertura nel 25% delle risposte di educatrici/insegnanti: *fiducia, condivisione, dialogo, sostenersi, essere parte integrante del sistema educativo e creare alleanze, in questo momento è ancora più importante una condivisione di corresponsabilità, poiché la mancata corresponsabilità coinvolge non solo i bambini, ma la comunità intera, sia educante e non*. Si tratta dunque di una *reciprocità attiva* e un'alleanza educativa fondata sul dialogo e soprattutto sulla fiducia.

Infine, nel secondo questionario, è stato chiesto alle educatrici/insegnanti: "Con quali parole e con quali strumenti pensi di aver aiutato, durante il lockdown e in questo periodo, le famiglie?". L'80% delle risposte delle educatrici/insegnanti a questa domanda contiene parole che denotano "vicinanza affettiva, dialogo e rassicurazione": *Dialogo continuo per cercare di smorzare le paure, costruzione di una relazione di fiducia reciproca; attraverso il confronto scevro di giudizi o pregiudizi, disponibilità ad accogliere le loro esigenze, coinvolgendoli alla vita del nido anche attraverso l'invio di una semplice foto*.

Nel 16% delle risposte delle educatrici/insegnanti sono presenti parole che sottolineano l'importanza dei dispositivi tecnologici vissuti come strumenti di continuità educativa per mantenere un contatto che sia di aiuto alle famiglie perlomeno sul piano della "collaborazione": *incontri on line, le chat di gruppo hanno aiutato in questo momento a tenere le fila tra nido e famiglie, con la condivisione tramite foto e video, costante uso consapevole e intelligente delle chat che si riferiscono all'ambiente nido e scambi di parole positive e costruttive per un rapporto più saldo e maturo in senso pedagogico, sicuramente con gli strumenti digitali*. Infine, è interessante sottolineare, anche se si tratta di una bassa percentuale di risposte (4%), come emerga un bisogno di educatrici e insegnanti che potremmo definire formativo: *La prima cosa è cercare di comprendere noi stessi, essere aiutate per poi aiutare i genitori*.

5. Riflessioni conclusive

Possiamo affermare che grazie ai momenti di riflessione nei gruppi di discussione svolti dopo la somministrazione dei questionari, non si è trattato di una semplice presa d'atto delle proprie rappresentazioni da parte delle educatrici e delle insegnanti che hanno partecipato al percorso formativo, ma piuttosto di un vero e proprio cambiamento, di un processo riflessivo che a partire da un necessario distanziamento, ha consentito di confrontarsi apertamente con l'implicito del proprio modo di pensare e di tradurre in azione il proprio pensiero. Certamente il desiderio autentico di mettersi in gioco e di potenziare le proprie competenze professionali ha rivestito un ruolo importante nel processo formativo, ma il confronto all'interno del gruppo è stato un fattore che ha facilitato e agevolato la decostruzione degli aspetti menzionati anche davanti a diverse resistenze iniziali.

Le partecipanti hanno proseguito la loro formazione sugli aspetti metodologici per la realizzazione di incontri con i genitori in direzione della proposta di progetti di educazione alla genitorialità. Questa è stata indubbiamente la fase più complessa del lavoro, per le resistenze di educatrici e insegnanti rispetto ad un senso di inadeguatezza legato ad un compito di sostegno educativo alla genitorialità che non era vissuto come di loro competenza, anzi in cui si dichiaravano *incompetenti* e impreparate.

Non vi è dubbio allora che una delle strade da percorrere per la costruzione di un'alleanza educativa tra insegnanti/educatori e genitori sia una maggiore qualificazione del personale educativo, grazie ad una presenza sempre più strutturata della pedagogia delle relazioni educative familiari nei percorsi di formazione dell'identità professionale di educatori e insegnanti dello "zerosei". Tale lavoro dunque deve proporre percorsi di riflessività, consapevolezza, reciprocità: solo dopo, si potrà pensare ad un'autentica corresponsabilità.

Va segnalato infine che, nella nostra esperienza, durante gli incontri di monitoraggio e valutazione in itinere, le resistenze iniziali di educatrici e insegnanti si sono gradualmente allentate davanti alla risposta inaspettatamente positiva e propositiva dei genitori che (a differenza dei *pre-giudizi* e delle rappresentazioni iniziali da parte delle educatrici e delle insegnanti) hanno accolto di buon grado la proposta di momenti di incontro con le educatrici/insegnanti e hanno partecipato attivamente, segno di un desiderio di condivisione e di confronto.

Se oggi osserviamo una crescente consapevolezza della difficoltà del compito genitoriale e un aumento della solitudine della famiglie, l'origine di tale solitudine può essere rintracciata proprio in un'incapacità di pensare le responsabilità educative come comuni e condivise: la mancanza di alleanze lascia famiglie spaesate e isolate ed educatori e insegnanti prigionieri di confini professionali rigidi e inadeguati. Viceversa, la pedagogia della famiglia nella formazione professionale può aiutare a rendere consapevoli della necessità di costruire alleanze tra adulti, offrendo strumenti per rispondere alle sfide educative del nostro tempo.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M., Zini P. (Eds.) (2021). *Infanzie e famiglie al tempo del Covid*. Milano: EduCatt.
- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellingreri A. (Ed.) (2011). *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*. Trapani: il pozzo di Giacobbe.
- Biesta G.J.J. (2007). Why "What Works" won't work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit. *Educational Research. Educational Theory*, 1: 1-22.

- Biesta G.J.J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21: 33-46.
- Biesta G.J.J. (2017). Education, Measurement, and Professions: Reclaiming a Space for Democratic Professionalism in Education. *Educational Philosophy and Theory*, 4: 315-330.
- D'Addelfio G. (2021). Spazi e tempi dell'educare tra casa e scuola: note di pedagogia fondamentale alla luce della pandemia. *Pedagogia e Vita*, 3: 59-76.
- D'Addelfio G., Vinciguerra M. (2021). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Nuovo S. (2008). La ricerca narrativa in psicologia: un fondamento per la formazione. In F. Pulvirenti (Ed.), *Pratiche narrative per la formazione* (pp. 31-38). Roma: Aracne.
- Friesen N., Henriksson N., Saevi T. (Eds.) (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*. Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publications.
- Giorgi A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh (PA): Duquesne University Press.
- Marion J.L. (2001). *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*. Torino: SEI.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Ministero dell'Istruzione, Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia: Scholé.
- Perillo P. (2019). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Simeone D. (2021). *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*. Brescia: Scholé.
- Stein E. (1998). *Introduzione alla filosofia*. Roma: Città Nuova.
- Van Manen M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1: 11-30.
- Van Manen M. (2014). *Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. London: Routledge.
- Vinciguerra M. (2020). Formare educatori ed insegnanti alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia nel "sistema 0-6". *La Famiglia*, 54, 229-249.

Dalla situazione alla formazione:
pratiche di riflessività educativa nei corsi intensivi 60 CFU

From situation to training:
practices of educational reflexivity in the 60 CFU intensive courses

Matteo Cornacchia

Associate professor in General and Social Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | mcornacchia@units.it

Elisabetta Madriz

Tenure-track Research fellow in General and Social Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | emadriz@units.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cornacchia, M., Madriz, E. (2022). From situation to training: practices of educational reflexivity in the 60 CFU intensive courses. *Pedagogia oggi*, 20(2), 87-94. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-14>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-10>

ABSTRACT

After a long wait, the professional figure of the “educator” and the academic curriculum associated with them have been recognized through law n. 205/2017, filling a gap in the healthcare sector and remedying a serious lack in our system. Starting from the bill promoted by Vanna Iori in 2014, this law has also covered another important point relating to unqualified educators. The solution for this issue has been provided through intensive courses, managed by universities, for a three-year transitional period. This essay aims to offer an assessment of the experience at University of Trieste, where the courses were planned with educational services and included focus group activities to compare educators’ situated experience with academic knowledge and theory.

L’art. 1, commi 594-600, della L. 205/2017 ha finalmente definito, dopo una lunga attesa, il profilo professionale e formativo degli educatori socio-pedagogici colmando, al contempo, una grave lacuna del nostro ordinamento giuridico e il gap rispetto alla figura dell’educatore socio-sanitario. Quel fondamentale dispositivo – che recepiva i punti salienti del c.d. disegno di legge “Iori” – conteneva però un altro importante passaggio, dedicato agli “educatori privi di titolo”, ovvero a coloro i quali già operano nei servizi educativi senza la necessaria qualificazione e per i quali si prevedeva un percorso “sanatoria” da 60 CFU per un periodo transitorio di 3 anni. Il contributo intende offrire un bilancio di quell’esperienza presso l’Università di Trieste, dove l’erogazione dei corsi ha seguito un processo virtuoso di progettazione condivisa con il mondo dei servizi educativi e ha incluso attività extracurricolari che hanno permesso agli “educatori in situazione” di misurarsi con la ricollocazione teorico-epistemologica dei loro saperi.

Keywords: Educators, Training, Situation, Reflexivity, Focus group

Parole chiave: Educatori, Formazione, Situazione, Riflessività, Focus group

Received: August 31, 2022

Accepted: October 25, 2022

Published: December 20, 2022

Credit author statement

Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto dei due autori. Nello specifico, a Matteo Cornacchia vanno attribuiti la Premessa e il paragrafo 1; a Elisabetta Madriz vanno attribuiti i paragrafi 2 e 3.

Corresponding Author:

Matteo Cornacchia, mcornacchia@units.it

Premessa: il punto sulla cosiddetta “Legge Iori”

Alla fine del 2017 il Parlamento italiano approvava, come di consueto, la legge di bilancio per l’anno solare successivo. Il testo pubblicato in Gazzetta Ufficiale con il titolo di *Legge 27 dicembre 2017, n. 205: Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020* è tuttavia noto alla comunità pedagogica accademica e, più in generale, al mondo dei servizi educativi, come “Legge Iori”.

Le ragioni per cui il nome della senatrice e pedagogista Vanna Iori viene associato (sia pure impropriamente) a quel dispositivo normativo sono state rievocate in tante occasioni, dai convegni SIPED, alle sedute della CUNSF e del CONCLEP, ai numerosi saggi che hanno ripercorso l’iter di quella vicenda (Del Gobbo, 2018; Iori, 2018; Calaprice, 2020): in questa sede ci limitiamo a ribadire come la Legge 205 e, nel dettaglio, i commi 594-600 dell’art. 1, rappresentino uno snodo fondamentale nel complesso e faticoso processo di riconoscimento delle figure dell’educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista. La “vera Legge Iori”, ovvero il *Disegno di legge n. 2443*, approvato all’unanimità dalla Camera dei deputati il 21 giugno 2016, era in realtà un testo ben più ampio, composto da 14 articoli interamente dedicati alla *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista*. Sfortunatamente l’imminente conclusione della XVII legislatura non avrebbe garantito i tempi necessari per completare il passaggio anche al Senato, per cui la scelta di comprimere il testo in pochi commi all’interno della legge di bilancio fu l’unica soluzione percorribile per salvare un impianto normativo atteso da anni.

Il testo di cui disponiamo oggi, dunque, può essere di fatto considerato l’esito di un compromesso politico, e se da una parte è vero che il disegno originario avrebbe dato alla materia un inquadramento di ben più ampio respiro, dall’altra la L. 205 consegna comunque garanzie e tutele ai laureati nella classe L-19 (Scienze dell’educazione e della formazione) e assicura loro il medesimo riconoscimento normativo che già da tempo hanno i laureati provenienti dalla classe SNT-2 (Professioni sanitarie e della riabilitazione)¹.

Nel prosieguo di questo articolo intendiamo soffermarci su due soli commi della L. 205, il 597 e il 598, attraverso i quali è stato affrontato un altro aspetto rilevante della questione, ovvero la posizione dei cosiddetti educatori “privi di titolo”: nell’individuare una qualifica universitaria di primo livello per i futuri educatori professionali socio-pedagogici, infatti, si poneva il problema di quale linea tenere nei confronti di tutti quei professionisti già inseriti nei servizi socio-educativi, ma privi di quella qualifica. Il fatto che nella “compressione” dal disegno di legge originario alla legge di bilancio questa parte sia stata mantenuta è, a nostro giudizio, molto significativo, perché evidenzia come al centro dell’impianto normativo sia sempre stata posta la qualità dei servizi educativi attraverso il riconoscimento delle competenze di chi vi lavora.

Come noto, i due commi in questione individuavano tre possibili strade per acquisire la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico senza doverla ottenere attraverso la laurea nella classe L-19: le prime due attraverso l’automatico riconoscimento dell’esperienza professionale maturata sul campo (titolari di contratti di lavoro a tempo indeterminato con anzianità di servizio di almeno dieci anni ed età superiore ai cinquant’anni ovvero con almeno vent’anni di anzianità di servizio); la terza attraverso la frequenza di un corso intensivo universitario di 60 CFU riservato a quanti, alla data di entrata in vigore della legge, si fossero trovati nella condizione di essere inquadrati nelle amministrazioni pubbliche a seguito di un concorso per educatori, di essere educatori da non meno di tre anni oppure di essere in possesso di un diploma di istituto o scuola magistrale conseguito entro l’anno scolastico 2001/2002. Proprio l’attivazione di tali corsi, prevista per un periodo transitorio di tre anni, è l’oggetto specifico del presente saggio, perché si è trattato di un’impresa ormai conclusa – la *deadline* del periodo transitorio era fissata al 31 dicembre 2020 – che ha rappresentato per molti atenei italiani e, in particolare, per i settori scientifico disciplinari di area pedagogica una sfida culturale e scientifica meritevole di essere analizzata per le tante implicazioni che ha avuto. Nel dettaglio verrà presentata l’esperienza condotta all’Università di Trieste, ove i corsi intensivi per la qualifica di educatori professionali socio-pedagogici si sono svolti per tre edizioni successive e hanno avuto origine da un processo virtuoso di progettazione condivisa con gli enti gestori dei servizi educativi territoriali e con la Regione Friuli Venezia Giulia.

1 Tale riconoscimento si è ulteriormente completato l’anno successivo, con l’art. 1, comma 517, della Legge 145 del 2018.

1. Il cambio di paradigma

Per la parte relativa all'erogazione dei corsi intensivi da 60 CFU rivolti agli educatori non qualificati, la L. 205 ha rappresentato un *unicum* per il sistema universitario nazionale, perché da una parte ha aperto le porte degli atenei anche a persone prive del titolo “minimo” per l'accesso a corsi universitari (il diploma di scuola secondaria superiore), dall'altra ha costretto il mondo accademico a misurarsi con un tipo di formazione diverso da quello consueto tanto dei corsi di primo e secondo livello, quanto delle specializzazioni post-lauream o dell'alta formazione.

Fatte salve alcune isolate eccezioni, la prima missione dell'Università – quella didattica – si configura prevalentemente come “formazione iniziale”, di norma rivolta a gruppi (relativamente) omogenei di studenti e studentesse ai/alle quali vengono trasmessi saperi e conoscenze in funzione di specifici obiettivi culturali e professionali. Si tratta di un modello di apprendimento che la letteratura tende a definire, appunto, “tradizionale” o “accademico” (Gardner, 2000; Robinson, 2012) e che, entro i limiti di un preciso mandato istituzionale, si traduce nell'articolazione di impianti didattici in cui il momento di acquisizione dell'apparato teorico deve necessariamente precedere quello della prassi.

Con i corsi intensivi da 60 CFU questo ordine logico è stato invertito, perché stabilendone l'attivazione il Legislatore ha chiesto alle università di rivolgersi a gruppi disomogenei di corsisti e corsiste (non solo per età, ma principalmente per livello di formazione in ingresso visto che avrebbero potuto accedervi tanto persone con la licenza media, quanto persone laureate o addirittura addottorate) la cui caratteristica principale consiste nell'aver costruito la propria professionalità in situazione, attraverso l'esperienza sul campo, senza essersi prima dotati di un quadro teorico-epistemologico di riferimento.

Rispetto all'impostazione consueta, insomma, ci si è trovati di fronte a un vero e proprio cambio di paradigma, con effetti anche sul piano organizzativo (orari di lezione, scelta dei materiali di studio, modalità di verifica degli apprendimenti) vista la particolare condizione dei corsisti, adulti, lavoratori e costretti a riprendere gli studi per un obbligo di legge e non certo per una propria scelta. La necessità di assumere una prospettiva formativa diversa si coglie anche dalle raccomandazioni con cui il CUN, nell'adunanza del 3 luglio 2018, ha espresso il proprio parere sull'attivazione di tali corsi:

Il corso intensivo di formazione – si legge nel documento – dovrà fornire ai partecipanti i quadri di riferimento teorico-metodologici utili a sistematizzare la cultura professionale di base nelle scienze dell'educazione e della formazione, affinando saperi e competenze specifiche, metodi e tecniche di lavoro e di ricerca utili a gestire attività di educazione e formazione nei diversi servizi educativi e formativi.

Sempre il CUN, inoltre, esortava gli atenei a considerare la “variegata composizione dell'utenza”, la “specificità dei profili dei partecipanti” (adulti lavoratori, spesso legati a forme contrattuali precarie) e, dunque, ad optare per modalità di insegnamento collaborative e partecipative, “adatte a favorire processi di riflessione critica sull'esperienza professionale maturata”.

A questo genere di attenzioni, l'Università di Trieste ha voluto aggiungere due ulteriori. La prima è consistita nel coinvolgere gli enti gestori di servizi socio-educativi territoriali – principalmente appartenenti al mondo della cooperazione sociale e del terzo settore – fin dalla progettazione del corso, in modo tale da raccogliere bisogni, aspettative, suggerimenti. Da questa positiva collaborazione, ad esempio, è giunta anzitutto la conferma di una forte domanda di “teoria”, tradotta a livello curricolare in un modulo iniziale che contemplasse la pedagogia generale e l'epistemologia pedagogica per passare in seguito agli aspetti metodologico-progettuali dell'intervento educativo; inoltre, l'aver interpretato l'attivazione dei corsi intensivi da 60 CFU come “impresa comune e condivisa” ha responsabilizzato le cooperative sociali a fare la propria parte sul piano della motivazione: grazie alla loro azione preventiva, infatti, la grande maggioranza dei corsisti ha perfettamente colto la ratio della legge e ha interpretato come una straordinaria opportunità di crescita professionale quella che, altrimenti, avrebbe potuto essere vissuta come un'imposizione, per giunta onerosa. Proprio alla questione degli oneri è stato rivolto il secondo scrupolo, ovvero fare tutto il possibile per proporre il corso intensivo ad un costo sostenibile per gli educatori, i cui contratti di lavoro – come ha colto lo stesso CUN – sono spesso a tempo determinato e non certo particolarmente remunerativi. Su questo specifico aspetto è intervenuta la seconda interlocuzione, questa volta con la Regione Friuli Venezia Giulia, interpellata come portatrice d'interesse rispetto al tema della qualità e della funzionalità dei servizi

socio-educativi sul territorio: l'esito del confronto è stata l'erogazione di un congruo finanziamento all'Università di Trieste per abbassare le quote di iscrizione ben al di sotto della cifra "standard" calcolata per ciascun CFU erogato.

Sul fronte didattico, la prima edizione del corso intensivo si è svolta interamente in presenza nell'anno accademico 2018/2019: anche per l'elevato numero di iscritti (quasi trecento) si è trattato di un'edizione di "rodaggio", soggetta a vincoli logistico organizzativi piuttosto stringenti, ma comunque utile ad avviare il cambio di paradigma di cui si è detto. È stato a partire dalla seconda edizione, nell'anno accademico 2019/2020, che alcune condizioni di esercizio sono state tramutate in nuovi assunti formativi, inducendo lo staff docente ad esplorare traiettorie didattiche solitamente poco frequentate nei percorsi accademici di primo e secondo livello. Il trovarsi di fronte a una platea di professionisti del lavoro educativo, la cui richiesta principale consiste nel situare l'esperienza entro cornici teorico-epistemologiche (e non il contrario) ha suggerito di valorizzare forme di "apprendimento riflessivo", come del resto indicano le principali teorie nel campo dell'educazione degli adulti. Dal modello andragogico di Knowles (*Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, 1993), all'approccio riflessivo di Schön (*Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, 1993), all'apprendimento esperienziale di Kolb (*Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, 2014) – per citare i nomi più noti – si coglie chiaramente come l'apprendimento in età adulta sia indissolubilmente legato alla capacità di elaborazione dell'esperienza e, dunque, all'esistenza di spazi adeguati affinché ciò avvenga strutturalmente e secondo una precisa direzione di senso. Richiamandoci a Knowles si potrebbe affermare che la ratio con cui è stato concepito il corso intensivo per educatori socio-pedagogici corrisponde alla differenza segnalata dal pedagogista americano tra la formazione rivolta alle persone adulte e l'insegnamento scolastico-accademico, rispettivamente regolate da un modello *processuale* e *contenutistico*: ciò non significa che i corsi rivolti a professionisti adulti, come nel caso degli educatori, siano privi di contenuti, ma ciò che li dovrebbe caratterizzare è il modo in cui quei contenuti vengono acquisiti, ovvero non come esito di una ricezione passiva, bensì attraverso un processo – appunto – di attribuzione di significati a ciò che si fa, non sempre con piena consapevolezza, nel quotidiano.

2. L'elaborazione dell'esperienza attraverso i focus group

A partire dalla seconda edizione, come detto, lo staff di progettazione del corso ha voluto introdurre, accanto alle lezioni frontali, una modalità attiva e partecipativa di giustificata messa in relazione tra i contenuti teorici, che i partecipanti andavano acquisendo, e quella "conoscenza tacita" (Polanyi, 1958) che di fatto costituisce il robusto sostegno professionale dei tanti educatori in servizio iscritti al corso intensivo. In accordo con le riflessioni di Marradi, secondo cui quel tipo di conoscenza è esplicitabile "con grande sforzo e in occasioni particolari" (Marradi, 2003, p. 321), si è voluto realizzare uno spazio dedicato in cui questa *fatica dell'esplicitare* potesse divenire feconda e promuovere quell'*habitus* riflessivo di cui si è già detto più sopra. Assumendo che le diverse declinazioni dell'educativo, incarnate dai corsisti nei loro contesti, non avrebbero permesso, nella didattica d'aula pur partecipativa, di entrare nelle logiche lavorative ed organizzative di afferenza, si è deciso di dare forma a delle *occasioni particolari* per esplicitare le conoscenze tacite e metterle in dialogo con gli apprendimenti: ciò si è concretizzato attivando alcune sessioni facoltative di focus group², che hanno permesso sia di *mappare* le provenienze lavorative dei corsisti sia di accompagnarli in un lavoro di ridefinizione *in itinere* della loro professionalità e della loro appartenenza organizzativa. A fronte di possibili altri strumenti per rilevare il pensiero riflessivo dei partecipanti, la scelta da parte dello staff docente di utilizzare questa modalità è stata dettata dal preciso impegno di ridurre quella *distanza* che le tradizionali forme didattiche accademiche spesso inducono: l'attivazione, dunque, di momenti dialogici ha trovato ragione nel fatto che chi opera in educazione conosce il lavoro di *équipe* e il valore del

2 I riferimenti bibliografici principali seguiti per la realizzazione dei focus group sono stati: I. Acocella, *Il focus group: teoria e tecnica*, FrancoAngeli, Milano, 2015; A. C. Baldry, *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Carocci Editore, Roma, 2005; C. Bezzi, *Fare ricerca con i gruppi*, FrancoAngeli, Milano, 2013; S. Corrao, *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

confronto tra pari e pratica un costante esercizio di esplicitazione (sia orale sia scritto) dei propri contenuti di lavoro.

I focus group si sono posti l'ambizioso obiettivo di indagare attraverso la viva voce dei corsisti, in un contesto dialogico non valutativo e alternativo alle forme della didattica tradizionale, quale fosse la percezione della spendibilità, della significatività e del rilievo dei contenuti d'aula nella quotidianità professionale che nel frattempo ciascun corsista stava agendo. Attivati nella seconda edizione mentre il percorso si svolgeva in presenza, gli incontri sono stati ancora più importanti da marzo 2020 (con l'obbligato passaggio alla modalità on line dovuto alla pandemia da Covid-19) per mantenere una relazione attiva con i corsisti, i quali hanno percepito questi momenti utili per tenere salde le relazioni costruite e rendersi vicendevolmente partecipi del modo in cui il proprio agire professionale stava procedendo nel tempo, sia durante il lock-down sia nei tempi seguenti, comunicandosi i relativi adeguamenti portati alla vita dei rispettivi servizi educativi.

All'interno dei focus group³ il setting si è presentato come un tempo di confronto e di "leggerezza" rispetto alle fatiche lavorative quotidiane: accanto ad esse, infatti, con una cadenza quindicinale, si inseriva una giornata dedicata esclusivamente alla formazione accademica, al filo teorico, metodologico, scientifico che di volta in volta andava a rivisitare, sollecitare, interrogare, mettere in crisi e *ripulire*⁴ le proprie certezze professionali. Giacché la condizione essenziale per poter prendere parte al corso intensivo era proprio quella di avere alle spalle almeno tre anni di lavoro educativo documentato, in molti casi quella dotazione di ingresso era molto più ampia e datata, e perciò anche più lontana dalla dimestichezza al rigore dello studio e all'organizzazione personale che esso comporta. Per questa ragione, l'utilizzo del focus group è parso il dispositivo migliore a garantire la realizzazione di quanto indicato (ed espresso già più sopra) dal CUN, ovvero di tenere fede alla natura professionalizzante del percorso, valorizzando il più possibile il patrimonio esperienziale dei partecipanti, guadagnato anche attraverso le occasioni formative ed autoformative in servizio che necessariamente caratterizzano la professionalità educativa, agita sempre all'interno di organizzazioni contestualizzate secondo chiare matrici identitarie sociali e comunitarie.

Ciò che da ogni incontro è emerso con forza, infatti, è stata la consapevolezza, per ogni partecipante, di essere parte di un cerchio più ampio, ovvero le organizzazioni di appartenenza: se, come accuratamente osservato da Gabassi, "la vita soggettiva al lavoro è la rappresentazione, tradotta in comportamento, di come ognuno di noi elabora il suo personale pensiero organizzativo" (2014, p. 11), i focus group hanno fatto emergere non solo la natura della specifica risposta educativa dei vari servizi, ma anche il fatto che proprio il percorso formativo riportasse in ogni passaggio ordine e chiarezza rispetto alla necessità progettuale e alla centratura relazionale di qualsiasi intervento realizzato nell'operatività quotidiana. Inoltre, il far convergere, dialogare, confrontare tra loro declinazioni educative professionali così tanto diverse ha rafforzato un'ulteriore consapevolezza: come scrive Rossi, ciò che

consente di tenere insieme i fili di un'identità professionale strutturalmente multipla e di accrescere le soggettive competenze non è né il rispetto di criteri di coerenza e finalizzazione né l'accumulo di saperi né il ricorso a formule apprese precedentemente. L'apprendimento dall'esperienza, la possibilità di 'guardarla' e farne oggetto di pensiero sembrano essere, in proposito, alcune delle condizioni più promettenti. Al riguardo, Schön si dimostra particolarmente interessato a sottolineare il ruolo degli individui come agenti di indagine riflessiva e i contributi delle loro teorie in uso ai sistemi di apprendimento organizzativo che facilitano od ostacolano l'efficacia dei singoli attori (Rossi, 2005, p. 72).

- 3 In tutto sono stati organizzati 4 focus group, composti da 15 persone ciascuno, che si sono incontrati 3 volte durante lo svolgimento delle 3 macro-aree in cui si è articolato il percorso annuale dei 60 CFU, ovvero: pedagogia generale e sociale, socio-psicologica, pedagogia speciale e sperimentale. Nel dettaglio, i 60 educatori (di cui 47 femmine e 13 maschi) avevano un'età compresa fra 25 e 57 anni, provenivano dal Friuli Venezia Giulia (56) e dal Veneto (4). Gli anni di esperienza professionale variavano da 3 a 22, con una media di 7 anni di impiego presso servizi educativi che spaziavano in tutti gli ambiti previsti dal comma 594 della L. 205.
- 4 L'immagine del "fare pulizia" all'interno del proprio vissuto professionale è stata più volte evocata all'interno degli incontri, specialmente intendendo con questa azione la possibilità di utilizzare quale filtro per il proprio agire educativo l'*habitus epistemologico* che il corpus teorico-disciplinare ha promosso, pur nella difficoltà della sua progressiva acquisizione.

Le sessioni di focus group si sono dimostrate occasioni ideali per fare della propria esperienza (e delle proprie teorie ingenuie sottostanti) un oggetto di pensiero e di costruzione-ricostruzione di significato: la consapevolezza dell'appartenenza ad una categoria professionale generativa, che non conclude la sua azione nei diretti termini dell'incontro, ma la cui estensione arriva fino ai territori, interni ed esterni delle geografie educative, è maturata non come un esito ma come un *processo* e la sua scia feconda si è dispiegata immaginando nuovi scenari organizzativi, nuovi servizi futuri, nuove modalità per rispondere adeguatamente alla domanda educativa dei contesti di appartenenza.

3. Processi di significazione: dall'esperienza personale all'aula per costruire una visione di futuro

La terza e conclusiva parte del contributo intende offrire delle riflessioni in merito alla rilevanza del processo attivato all'interno dei focus group, a partire da alcune considerazioni emerse dai partecipanti in quelle sedi: esse da un lato restituiscono l'immagine di quelle geografie dove si declinano le caratteristiche fondamentali dell'agire professionale e, dall'altro, fanno emergere l'eco del guadagno professionale, personale e plurale, del percorso formativo dei 60 CFU. Si cercherà soprattutto di mettere in luce gli aspetti fecondi che il processo dei focus group ha generato, perché loro tramite

l'interazione permette un confronto immediato delle opinioni espresse; consente infatti ai partecipanti di formare il proprio punto di vista, confrontandosi con gli altri presenti, definendo meglio la loro posizione e acquisendo maggiore consapevolezza delle proprie idee, secondo un procedimento di *sharing and comparing* [...] che porta all'esplicitazione e al chiarimento delle posizioni individuali. Inoltre, l'interazione può aiutare a chiarire le informazioni emerse durante la discussione, dal momento che aiuta i presenti a esplicitare il loro patrimonio concettuale e il significato che attribuiscono ai vari termini che usano" (Acocella, 2015, p. 184).

Condivisione e comparazione si sono intrecciati dialogicamente ed armonicamente all'interno del percorso, portando una valorizzazione dei patrimoni singoli dei partecipanti e fungendo da collante di significato per i contenuti disciplinari acquisiti, per giungere a costituire un *plus* di costrutti professionali da poter spendere poi non solo per se stessi ma in un generoso processo di ulteriore condivisione con i colleghi dei diversi contesti di appartenenza. Procederemo, dunque, riportando fedelmente alcuni contributi emersi all'interno dei focus group ed organizzandoli in tre grandi categorie tematiche, per poi argomentare, in chiusura, gli elementi salienti del guadagno professionale, sia personale sia organizzativo, cui essi conducono. Prendiamo l'avvio dalla *figura* e dalla *postura professionale*, su cui i partecipanti ai focus si sono espressi così:

- educatore 1: “Ho compreso che lo spazio sociale dell'educatore è un continuo impegno politico, in cui si è chiamati a dare definizione del ruolo, dei processi, dei meccanismi lavorativi che spesso sono dettati dall'abitudine: in questo percorso essi sono stati collocati in un'ottica di senso, di cambiamento positivo, di arricchimento, di giusta collocazione. Il percorso mi ha riorientato, è stato generativo: valorizzare le risorse è stato riattivante ma anche *sofferente*”;
- educatrice 2: “Questo percorso mi ha aperto un universo: ho imparato tante cose, sono riemerse tante conoscenze apprese in passato, ma il corso mi ha dato modo di pensare che si possono aprire nuove possibilità. È utile acquisire nuovi saperi, riconoscere il valore e il lavoro che l'educatore fa in tanti servizi differenti”;
- educatrice 3: “Ciò che mi ha toccato di più è il tema della tutela, perché il lavoro dell'educatore è delicato: accompagna chi ci è vicino, guarda e riguarda l'essere umano, specialmente quando lavoriamo con minori e con famiglie in difficoltà”.

La dimensione cruciale è legata, in questo caso, alla consapevolezza che il lavoro educativo non è solo a beneficio dei singoli ma si configura quale *impegno verso la comunità e nella comunità*: la *postura*, esito composto e complesso di saperi e di atteggiamenti, assume rilievo sia entro la comunità professionale sia nel costruire credibilità culturale e sociale nei contesti di esercizio.

In merito alla *declinazione professionale nei contesti*, nel rapporto virtuoso tra teoria e prassi, altri partecipanti hanno riportato le seguenti affermazioni:

- educatore 4: “Lavorare in servizi diversi (nido, adolescenza, disabilità...) non è facile, soprattutto quando si passa, all’interno di una stessa giornata, da un servizio all’altro e bisogna dialogare con linguaggi diversi, avere interlocutori diversi, declinare ogni volta la propria professionalità sulla base delle condizioni che caratterizzano quel dato servizio”;
- educatore 5: “Ho imparato la giusta distanza: prima ero un educatore accorato, che forse usciva dai confini, adesso so che devo prendere una posizione e tenerla. Apprendere, ri-apprendere, formarsi, acquisire anche una definizione del ruolo, che prima forse davo per scontato, è un lavoro continuo. Il corso mi ha dato la possibilità di conoscere anche altri ambiti che possono essere utili per un futuro: la professione è sempre la stessa, ciò che cambia sono i modi della relazione educativa”;
- educatrice 6: “Fare l’educatore significa anche ‘sentire, percepire’ ma questo da solo non basta. La teoria ha dato consapevolezza, per me è stato un modo per avere una conferma: è stato un importante momento di crescita anche personale e di acquisizione di maggior sicurezza. La formazione è anche faticosa, ma senza fatica non si cresce”.

L’attenzione specifica, che qui abbiamo rilevato, pone rilievo al fatto che l’identità educativa, pur univoca, chiede di saper adeguare e declinare il proprio *sé professionale* in modalità tra loro diverse e dipendenti dalle specifiche condizioni di esercizio dei contesti: in questo delicato lavoro di declinazione la teoria si pone quale matrice generativa di possibilità e di opportuni adeguamenti. Per quel che attiene, invece, alla *maturazione professionale*, relativamente a quanto il percorso abbia portato “ordine” e “pulizia” nei propri costrutti operativi, i partecipanti hanno espresso le loro riflessioni come segue:

- educatore 7: “Ho sfruttato il corso per mettere ‘nero su bianco’ ciò di cui mi occupo: aggiornarsi, mettersi in gioco, mettersi in discussione è un modo per arricchirsi e mi ha permesso di aggiungere quelle parti teoriche che non avevo. È importante adattarsi, di volta in volta, alle persone e alle situazioni, non fermarsi a quello che si è sempre saputo, modellarsi assieme ai tempi e alle circostanze”;
- educatore 8: “Per me è stato molto motivante l’impianto teorico di supporto e ho trovato grande sostegno nei colleghi, non mi sono sentito solo. Io sono innamorato del mio lavoro e in questo percorso ho potuto scoprire l’importanza della teoria e della prassi, ho cercato di fare mie alcune tecniche, altre le ho messe in discussione. È stata insomma una maturazione professionale importantissima capire che una nostra minima azione può riverberarsi, negli altri, in moltissimi modi”;
- educatore 9: “Il percorso mi ha permesso di fare chiarezza e in un certo modo di fare *pulizia* tra i concetti, specificando e rendendo più chiari e distinti alcuni, eliminando altri, *purificando* altri ancora da cristallizzazioni di comodità che gli anni di lavoro hanno creato. Dall’inizio del percorso ha preso il via per me un costante lavoro di precisione, per dare ordine a tante conoscenze sparse che ora hanno trovato una loro precisa collocazione”.

Quest’ ultima categoria tematica si apre a numerose riflessioni, attinenti al tema della crescita professionale come *compito permanente* che anche le organizzazioni devono assumersi come impegno. L’aggiornamento in servizio, sulla base di queste riflessioni, dovrebbe configurarsi come *processo di risignificazione ordinata* del proprio agire alla luce di quadri teorico-concettuali in grado di caratterizzare in forma coerente il proprio sistema professionale. Il percorso intensivo 60 CFU è stato sperimentato e vissuto, dunque, come un processo di acquisizione di conoscenze teoriche ma non di meno come un’occasione preziosa per attribuire un significato diverso e ulteriore al proprio agire educativo quotidiano. È stato davvero interessante, infatti, per lo staff docente verificare ancora una volta quanto sia diverso un percorso accademico per studenti da uno strutturato per lavoratori, per persone che sono implicate quotidianamente nei contesti e si misurano con la loro complessità, mediando continuamente tra le diverse condizioni di esercizio che mettono alla prova la capacità di tenere fermo un quadro teorico declinandolo sapientemente in quella realtà che porta la domanda educativa.

Ciò che ancora emerge dai contributi sopra riportati è che il guadagno più significativo non è dato dall’aver acquisito alcune cornici teoriche, ma di poterle intravedere nel proprio contesto professionale

avendo fatto propri gli strumenti per leggere ed interpretare la realtà e per poter agire su di essa, con quell'intenzionalità trasformativa che caratterizza l'impegno educativo. Questa consapevolezza, poi, non si ferma qui, travalica i confini della propria soggettività professionale e si apre, qualificandola, alla comunità lavorativa di appartenenza, contribuendo a modificare e migliorare anche le pratiche organizzative, per renderle sempre più rispondenti ai bisogni educativi dei territori, e generando, al contempo, una certa *visione di futuro*. E questo è forse il miglior esito di un percorso accademico che ha inteso formare non dei meri operatori del sociale ma degli intellettuali sociali e culturali, capaci di assumere posizioni etiche di fronte alle politiche nell'impegno verso le comunità.

Riferimenti bibliografici

- Acocella I. (2015). *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- CUN (2018). Richiesta di parere in merito ai contenuti formativi del corso intensivo di formazione di cui all'art. 1, comma 597, della Legge 27 dicembre 2017 n. 205. In: <https://www.cun.it/uploads/6898/corsointensivoformazione.pdf?v=> (ultima consultazione: 14/08/2022).
- Del Gobbo G. (2018). Potenzialità del Corso "Educatore professionale socio-pedagogico" per il miglioramento della QA dei corsi L-19 nel quadro del Processo di Bologna. *Form@re*, 18(3): 126-141.
- Gabassi P. G. (2014). Il tempo e la soggettività lavorativa. In P.G. Gabassi, M.L. Garzitto (Eds.), *Persone, lavoro, organizzazione. Una lettura psicologica della vita organizzativa* (pp. 11-21). Milano: FrancoAngeli.
- Gardner H. (2000). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Iori V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Knowles M. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Kolb D. A. (2014). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River: Pearson.
- Marradi A. (2003). Il ruolo della conoscenza tacita nella vita quotidiana e nella scienza. In F. Lazzari, A. Merler (Eds.), *La sociologia della solidarietà* (pp. 321-336). Milano: FrancoAngeli.
- Polanyi M. (1958). *Personal Knowledge. Toward a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge.
- Robinson K. (2012). *The Element*. Milano: Mondadori.
- Rossi B. (2005). Innovazione e apprendimento nelle comunità di pratiche. Materiali di pedagogia delle organizzazioni. In B. Rossi (Ed.), *Sviluppo professionale e processi di apprendimento. Nuovi scenari lavorativi*. Roma: Carocci.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

L'esperienza del Master in "Educatore nell'accoglienza e inclusione di migranti, richiedenti asilo e rifugiati" dell'Università di Bologna: tra ricerca, formazione e diritti umani

The experience of the Master's degree in "The educator in the reception and inclusion of migrants, asylum seekers and refugees" at the University of Bologna: between research, training and human rights

Marta Salinaro

Junior Assistant Professor | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | marta.salinaro2@unibo.it

Alessandro Tolomelli

Associate Professor | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | alessandro.tolomelli@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Salinaro, M., Tolomelli, A. (2022). The experience of the Master's degree in "The educator in the reception and inclusion of migrants, asylum seekers and refugees" at the University of Bologna: between research, training and human rights. *Pedagogia oggi*, 20(2), 95-101. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-11>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-11>

ABSTRACT

The increase in migratory flows, from the North African crisis (2011-2013) to the recent Ukraine emergency, poses questions of host societies and requires a structured and far-sighted intervention response. In this context there emerges a demand for the training of professional figures who are capable of operating with competence and professionalism, to facilitate the process of inclusion and reception of adult migrants, minors, and those with specific vulnerabilities. With these aims, the Master's in "The educator in the reception and inclusion of migrants, asylum seekers and refugees" at the University of Bologna was born in 2018 and is now in its second edition. The co-planning with the third sector, the University's networking with the territory and the interdisciplinary perspective with which the Master's was built have enabled supporting the practice and structuring the professional epistemology of these workers.

L'incremento dei flussi migratori, dall'Emergenza Nord Africa (2011-2013) fino alla recente Emergenza Ucraina, interroga le società di approdo e richiede una risposta di intervento strutturata e lungimirante. In questo contesto emerge la domanda di formazione di figure professionali capaci di operare, con competenza e professionalità, per facilitare il processo di inclusione e accoglienza di migranti adulti, minori e con specifiche vulnerabilità. Con questi intenti, nasce nel 2018 il Master in "Educatore nell'accoglienza e inclusione di migranti, richiedenti asilo e rifugiati" dell'Università di Bologna, oggi alla sua seconda edizione. La co-progettazione con il terzo settore, la messa in rete dell'Università con il territorio e la prospettiva interdisciplinare con cui il Master è stato costruito hanno consentito di sostenere la pratica e la strutturazione della epistemologia professionale di queste figure.

Keywords: forced migration, inclusion, professional training, pedagogical competencies

Parole chiave: migrazioni forzate, inclusione, formazione professionale, competenze pedagogiche

Received: August 30, 2022

Accepted: October 14, 2022

Published: December 20, 2022

Credit author statement

L'articolo è il risultato del lavoro e della discussione congiunta tra i due autori. Nello specifico, Marta Salinaro ha scritto l'introduzione, il paragrafo 1 e le conclusioni, Alessandro Tolomelli i paragrafi 2 e 3.

Corresponding Author:

Marta Salinaro, marta.salinaro2@unibo.it

Introduzione

I mutamenti politici, sociali e culturali delle odierne società complesse e multiculturali e nello specifico quelli connessi al fenomeno migratorio degli ultimi anni – dall’Emergenza Nord Africa (2011-2013) fino alla recente Emergenza Ucraina – sollecitano, sul piano teorico e operativo, riflessioni approfondite e azioni strutturate da parte di istituzioni e studiosi delle scienze umane e sociali. Le realtà predisposte all’accoglienza e inclusione dei migranti, che siano i servizi SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione) o i centri CAS (Centri di Accoglienza Straordinaria) sono oggi cantiere di grandi sfide per chi opera quotidianamente per la tutela dei diritti, della salute fisica e psichica e della autonomia sociale, lavorativa e abitativa di soggetti in condizione di marginalità e fragilità sociale (Riccio, Tarabusi, 2018).

Per procedere, sul piano epistemologico, alla definizione di un profilo professionale dell’operatore dell’accoglienza che lavora nei contesti e servizi dedicati ai migranti, è necessario orientare l’analisi verso strade di valorizzazione di soggetti destinatari dei servizi, esaminando le rappresentazioni che oggi fanno da sfondo alle migrazioni forzate, alle forme di inclusione sociale, alle responsabilità della società di accoglienza, dove si rintracciano importanti questioni educative (Catarci, 2011; Salinaro, 2021). Occorre, altresì, fornire direzioni di senso per l’operatività coerenti con le esigenze dei contesti sociali e politici odierni, ma orientate verso l’emancipazione e l’empowerment dei soggetti (Tolomelli, 2019).

A vent’anni dalla creazione della rete SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati), oggi SAI, numerose sono state le iniziative condotte da enti locali e terzo settore per promuovere buone pratiche di “accoglienza integrata e diffusa” accompagnate da efficaci strategie di inclusione, come anche non sono mancate esperienze di attivazione e gestione di servizi ben al di sotto degli standard promossi dal sistema SAI.

Altrettanto elevato è il numero delle figure professionali impegnate nei progetti territoriali. Come rilevato dall’ultimo rapporto SAI, nel 2020 in Italia hanno operato nei progetti ordinari 14.076 figure professionali, di cui 2.115 operatori e 714 educatori (Rapporto SAI, 2021). Oltre agli operatori dell’accoglienza, che svolgono un ruolo fondamentale nell’accompagnare e orientare i beneficiari nel loro progetto all’interno del SAI, tra le professionalità più numerose si rilevano i responsabili di gestione – figure essenziali per coordinare la complessa macchina operativa e amministrativa dei servizi – e i mediatori linguistico-culturali, affiancati da assistenti sociali, operatori legali, psicologi e coordinatori d’équipe. Per quanto riguarda i servizi dedicati ai minori stranieri non accompagnati, troviamo 3.436 figure professionali coinvolte e un maggior numero di educatori (843) a fronte di 387 operatori dell’accoglienza.

Questi dati mettono in luce il ruolo fondamentale dell’équipe multiprofessionale nel sostenere le attività progettuali, la rilevazione dei bisogni dei beneficiari e l’attivazione della rete territoriale sulla base di specifiche esigenze (formative, sanitarie, ecc.) e nel trattare le vulnerabilità riscontrate.

1. Quali proposte formative per l’operatore e l’educatore dell’accoglienza?

Come osservato precedentemente, l’operatore dell’accoglienza e l’educatore rappresentano il perno dei progetti attivati dalla rete SAI, sono coloro che quotidianamente insieme al beneficiario co-costruiscono il progetto di accoglienza attraverso una presa in carico individualizzata, il più possibile rispondente ai bisogni e alle specificità di ogni soggetto accolto. Il personale assunto dall’ente gestore nel ruolo di operatore dell’accoglienza generalmente proviene da un background formativo variegato: corsi di laurea in sociologia, scienze dell’educazione, pedagogia, psicologia, antropologia, servizio sociale e scienze umane (Schirripa, 2017; Salinaro, 2021; Giacomelli, 2021). Tale eterogeneità nella formazione di base del personale mette ulteriormente in luce la necessità di rispondere al bisogno dell’operatore di consolidare competenze specifiche e trasversali, per maturare una professionalità capace di operare entro contesti socio-educativi complessi e multiculturali.

Le proposte formative in itinere sono offerte dal Servizio Centrale, istituito dal Ministero dell’Interno con il compito di coordinare e monitorare il funzionamento della rete SAI, attraverso il supporto operativo di ANCI e Fondazione Cittalia. Il programma di formazione per gli operatori si caratterizza in lezioni monotematiche di approfondimento o con moduli di formazione di base (ad esempio relativi al quadro normativo o inerenti ai percorsi e agli strumenti utili per promuovere un’accoglienza integrata) che negli

ultimi anni sono state realizzate a distanza in modalità sincrona e asincrona, raggiungendo così un maggior numero di partecipanti (Servizio Centrale, 2021). Altre opportunità di formazione continua e di aggiornamento sono organizzate e proposte al personale direttamente dagli enti gestori attraverso il coinvolgimento di professionisti esperti e studiosi, mostrando l'interesse ad investire su una maggiore qualità del servizio, non trascurando gli effetti positivi che la formazione genera sul progetto, sui beneficiari accolti e sul lavoro degli operatori stessi (Servizio Centrale, 2019).

Negli ultimi anni è cresciuta anche la proposta formativa universitaria, attraverso Master e corsi di alta formazione con l'intento di promuovere e caratterizzare la professionalità e le competenze dell'operatore dell'accoglienza, come il Master di I° livello promosso dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre in "Accoglienza e inclusione dei richiedenti asilo e rifugiati" e quello avviato presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, oggetto di riflessione del presente contributo.

Il Master di I° livello in "Educatore nell'accoglienza di migranti, richiedenti asilo e rifugiati" è stato attivato nel 2018 presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" ed è ora giunto alla conclusione della sua seconda edizione. La proposta formativa post-laurea di durata annuale è stata ideata e co-progettata da docenti afferenti a diversi ambiti disciplinari (storico, antropologico e pedagogico) e dal consorzio di cooperative sociali L'Arcoiaio (Bologna), con la collaborazione di ASP Città di Bologna e il Servizio Centrale della rete SAI.

Questa co-partecipazione ha rappresentato un punto chiave per il comitato scientifico e organizzativo del Master. Ha favorito uno scambio virtuoso e costante tra didattica e operatività, tra accademia e terzo settore, che, proprio attraverso la co-progettazione in itinere, ha consentito di ri-progettare il percorso formativo a fronte dei continui mutamenti sociali e politici (norme, processi globali e pandemie, conflitti geopolitici) in diretto dialogo con quanto emerso dal lavoro quotidiano nelle realtà che operano per l'accoglienza e l'inclusione dei migranti nel territorio. Tale sinergia ha rappresentato inoltre una opportunità formativa per i corsisti, poiché capace di affondare ulteriormente le connessioni tra teorie e prassi, attraverso lezioni frontali e laboratoriali svolte sia con studiosi accademici sia con professionisti del terzo settore.

Il Master nasce quindi come proposta ampia e strutturata per rispondere al bisogno di formazione a 360 gradi dell'operatore dell'accoglienza e dell'educatore, strutturandone e rafforzandone il profilo nel lavoro con questo specifico target con l'obiettivo di facilitare il processo di inclusione del migrante.

Articolato in lezioni frontali, tavole rotonde e momenti laboratoriali per un totale di 240 ore, ha previsto inoltre un tirocinio professionalizzante di 500 ore da svolgere presso servizi dedicati ai migranti o strutture di prima e seconda accoglienza. Tale opportunità ha consentito ai partecipanti di affiancare i professionisti sul campo e osservare le pratiche condotte nei differenti servizi, sperimentando concretamente le competenze acquisite durante le formazioni in aula.

2. Una epistemologia professionale in via di definizione

La figura dell'operatrice/educatrice dell'accoglienza non ha ancora trovato una propria collocazione e riconoscimento ufficiali all'interno del panorama delle professioni socio-educative (usiamo il plurale femminile perché, come per molte altre professioni di welfare, anche in questo caso la stragrande maggioranza di occupate sono donne).

Una professione molto giovane, il cui profilo comprende un bagaglio di competenze complesso e multidisciplinare e che si muove in un territorio di confine tra l'intervento sociale, quello burocratico amministrativo, l'approccio educativo/formativo, la mediazione culturale. La proposta del Master ha quindi inteso dare un contributo formativo, e riflessivo, per le professioniste di questo ambito e, al contempo, sostenere la definizione della epistemologia professionale di questa figura (De Mennato, 1999) e favorirne il riconoscimento e l'accreditamento.

Le storie di migrazione forzata hanno, come tratto comune, la fatica e spesso la drammaticità esistenziale che subiscono i soggetti e per questo tale contesto professionale richiede figure con competenze molto articolate, complesse e di livello intellettuale e non solo operativo. Non si tratta di un lavoro di pura gestione dei bisogni dei destinatari dell'intervento, ma stiamo parlando di una professione basata sulla relazione e nella quale la dimensione pedagogica gioca un ruolo fondamentale. Inoltre, questa nuova professionalità

rappresenta un'opportunità per quelle lavoratrici con alto livello formativo che non trovano più spazio nei contesti del welfare tradizionale.

Se in ambito accademico sono ormai scontate l'importanza e l'accreditamento di queste figure professionali, esse non sono adeguatamente riconosciute, dal punto di vista economico e sociale, nel mondo del lavoro come capita spesso per le professioni cosiddette "riproduttive" (Cfr. Giullari, Caselli, Whitfield, 2019).

Per questo motivo le operatrici devono assumere anche il compito di mobilitarsi per la propria emancipazione professionale, oltre ad operare per l'inclusione e l'empowerment dei beneficiari del loro intervento.

Come ci ricordano Said (1998) e Morin (2001) tra gli effetti negativi della globalizzazione, che hanno colpito soprattutto i paesi più poveri, troviamo proprio le migrazioni forzate che caratterizzano la nostra epoca rispetto alle quali non possiamo trascurare le motivazioni storiche, oltre che le dinamiche geopolitiche contemporanee. Infatti l'attuale contesto migratorio non è altro che il proseguimento, sotto altra forma, delle politiche imperialistiche e coloniali dei paesi occidentali ufficialmente tramontate nel Novecento. Per quanto gli stati nazionali europei e nord americani si sentano oggi minacciati dai migranti e la narrazione sovranista degli ultimi anni abbia cercato di fare barriera contro l'accesso e il diritto migratorio delle popolazioni centro e sud americane, africane e asiatiche, occorre tenere conto delle deportazioni, delle espropriazione e dello sfruttamento delle risorse naturali e umane dei territori da cui oggi si fugge da parte degli stessi Stati che oggi rivendicano il loro diritto alla chiusura identitaria contro le legittime aspirazioni di pace, benessere e diritto alla felicità di altri cittadini del mondo (Quirico, 2016).

Se la globalizzazione era stata per noi occidentali un'opportunità che aveva consentito, almeno fino all'emergenza pandemica globale, una maggiore libertà dai vincoli spaziali e la possibilità di muoversi in ogni angolo del globo terracqueo (grazie ad esempio ai progetti di mobilità internazionale per i giovani e ai costi di trasporto accessibili a quasi tutti gli abitanti dei paesi più ricchi), per i cittadini dei paesi subalterni spostarsi e cambiare contesto di vita è diventato un dramma per la paradossale concomitanza delle spinte migratorie, dovute a conflitti o a bisogni di sopravvivenza, a fronte delle deprivazioni economico-sociali che avvengono nei luoghi di origine, e, dall'altro lato, il blocco e il respingimento nei territori di approdo che impedisce questa possibilità di salvezza. Ci troviamo così di fronte alla contraddizione tipica della globalizzazione per cui tutto può spostarsi ed essere delocalizzato, dalle imprese, alle fabbriche, al denaro, ai pensionati benestanti con il giusto passaporto, tranne che le persone in fuga e bisognose di accoglienza.

Le ingiustizie implicite nel modello di sviluppo globalizzato, governato dal paradigma economico neoliberista, fino all'inizio degli anni duemila erano state rimosse dalla vista dei cittadini-consumatori occidentali (Cfr. Burgio, 2022). Quando, però, hanno iniziato a bussare alle porte delle nostre case nazionali i migranti defraudati di ogni possibilità di vita nei loro territori di origine, non è stato più possibile continuare a sostenere e a vivere in questa ipocrisia (Said, 1998). Di fatto, le migrazioni forzate non sono altro che la manifestazione e l'epifenomeno dell'ingiustizia implicita nel nostro modello economico e di sviluppo.

L'esperienza migratoria assume allora i connotati di un percorso formativo per il soggetto, di una *bildung* che si fa nel cammino (Leogrande, 2015) e che, purtroppo, si connota per gli ostacoli e la violenza determinata da coloro che non vogliono che questa tras-formazione si dia o che si possa dare solo in forma di dramma o di tragedia. Se pensiamo al nostro tempo come a un contesto in cui la vita è un diritto e all'aspirazione alla sicurezza, per sé e per i propri cari, si dà un valore universale, ci troviamo di fronte paradossalmente al riemergere dal passato della metafora omerica come quella che più di altre si addice alla realtà dei viaggi-fuga dei migranti.

Ecco, allora, che pur nelle tante contraddizioni che circondano il lavoro dell'accoglienza, è grazie a queste operatrici che la parte privilegiata del mondo si riscatta, seppure in modo insufficiente, rispetto all'ingiustizia con cui ha agito nei confronti dei cittadini della parte più sfruttata del mondo.

3. Verso una competenza pedagogica complessa per l'educatrice dell'accoglienza

Nel lavoro dell'accoglienza si restituisce dignità ad un incontro, quello col migrante, che trova la propria residua cifra di umanità proprio nella relazione tra le operatrici e i migranti.

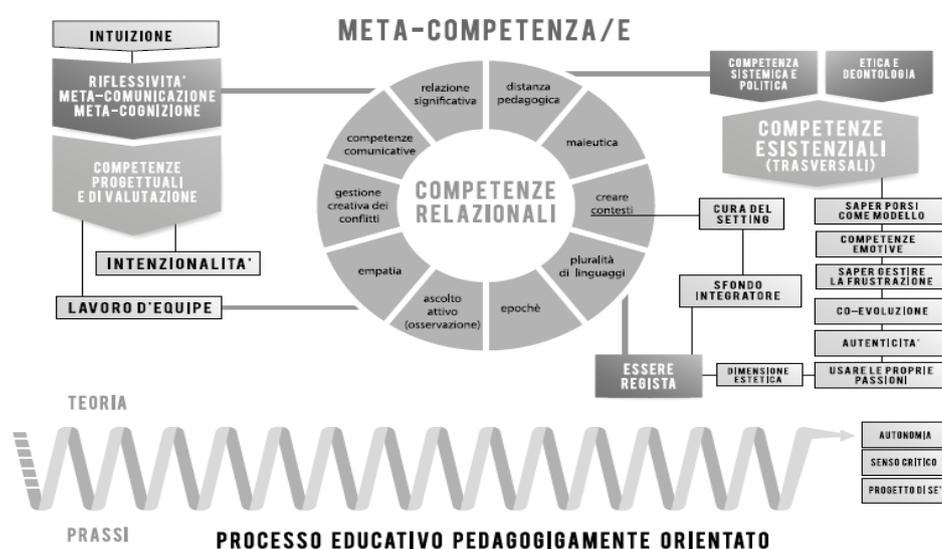
Le competenze che devono avere queste figure di sutura tra il contesto di partenza e quello di approdo e tra una progettualità di vita traumaticamente interrotta e una che si potrebbe, auspicabilmente, rigenerare in un nuovo luogo, sono quindi essenzialmente legate alla capacità di creare relazioni.

Per questo motivo occorre proporre una formazione complessa che tenga insieme dimensioni storiche e antropologiche, istituzionali e sociali, psicologiche e pedagogiche.

Il Master per “Educatori nell’accoglienza” dell’Università di Bologna ha voluto raccogliere questa doppia sfida: quella di fornire una proposta formativa autorevole e multidisciplinare e, nel contempo, affiancare e sostenere le operatrici e le organizzazioni che già operano in questo campo nel difficile e faticoso percorso di porre la questione migratoria fuori dal paradigma emergenziale e difensivo, da parte della comunità di approdo, per porla come questione fondamentale della condizione planetaria contemporanea e rispetto alla quale tutta la società accogliente deve sentirsi coinvolta, responsabile e attrezzarsi con nuovi strumenti culturali e di welfare.

Come pedagogisti il nostro contributo a questa impresa, didattica e politica insieme, è stato quello di porre al centro la questione educativa. L’educazione-formazione intesa non come processo di costruzione di un soggetto adeguato e ossequioso a regole sociali consolidate e, quindi, secondo percorsi di conformazione, ma un processo teso ad “incoraggiare lo sviluppo più completo possibile delle attitudini di ogni persona, sia come individuo sia come membro di una società ispirata dalla solidarietà. L’educazione è inseparabile dall’evoluzione sociale: essa è una delle forze che la determinano” (Dichiarazione di Calais, 1921). L’evoluzione del pensiero pedagogico, grazie al contributo di moltissimi autori e movimenti come, ad esempio, quello della Scuola Attiva sancito con la Dichiarazione di Calais del 1921, su impulso di Adolphe Ferrière, sopra citata, ha quindi raggiunto e consolidato questa consapevolezza emancipativa e rivolta ad ogni età della vita del ruolo dell’educazione.

Venendo rapidamente alle competenze pedagogiche che l’educatrice dell’accoglienza deve possedere, possiamo fare riferimento al seguente schema.



(Fonte: Tolomelli, 2019, p. 101)

Alla base dello schema si può notare come il processo che si vuole innescare debba essere orientato secondo modelli e teorie pedagogiche scientificamente fondate e la finalità ultima – regolativa, trascendentale – di questo processo debba essere lo sviluppo nell’educatrice/operatrice di maggiore autonomia, senso critico e apertura di progettualità esistenziale (Bertin, Contini, 2004). Inoltre, la dialettica teoria-prassi, in cui l’una si nutre dell’altra e viceversa in un costante procedere circolare, assume la forma di una spirale aperta, secondo l’intuizione di Piero Bertolini (1988), e fa da *leit motiv* a tutto il dispiegarsi delle competenze.

Le dimensioni di competenza, a loro volta, sono divise in tre settori: le competenze progettuali e di valutazione, che aprono e chiudono, in senso relativo, il processo stesso; le competenze relazionali, che sono

il cuore della competenza pedagogica dell'educatore; le competenze esistenziali, che sono una sorta di ponte tra la dimensione personale e quella professionale.

A completamento delle singole dimensioni troviamo le meta-competenze: riflessività, essere regista, competenza sistemica e politica, etica e deontologia, che rappresentano le modalità attraverso cui l'educatrice può riflettere e decostruire l'esperienza e rigenerare la propria motivazione e il senso di azione professionale.

Una ulteriore dimensione trasversale è rappresentata dalla capacità di adottare un approccio interculturale al lavoro socio-educativo con i migranti. La natura relazionale tra soggetti appartenenti a culture diverse necessita di una presa di consapevolezza da parte dell'operatrice dell'accoglienza delle proprie "cornici" (Bateson, 1977; Goffman, 2001), per attuare un decentramento finalizzato a cogliere i quadri di riferimento dell'altro e introdurre forme di negoziazione e mediazione tra le due parti (Cohen-Emerique, 2017).

Nel lavoro di accoglienza alberga una convinzione diffusa, spesso latente, che chiunque possa fare questo mestiere senza una specifica competenza educativa armato solo del proprio buonsenso e spirito di servizio.

Questa idea fa il paio con la visione presente nell'opinione pubblica, che purtroppo a volte riecheggia anche nelle parole di studiosi di altri ambiti disciplinari, secondo la quale la competenza ritenuta fondamentale per il lavoro educativo viene definita con il termine banale, e stucchevole, di "spontaneità" alludendo a quel *mélange* indefinito e senza alcun valore scientifico di capacità non acquisibili, e quindi innate, di ambito relazionale e, di conseguenza, non viene neppure percepita la competenza educativa/formativa come competenza in sé.

Questo equivoco, da cui è opportuno liberare il campo definitivamente, ha di fatto impedito per lungo tempo che si costituisse una professionalità intorno al compito educativo o che questa venisse riconosciuta e accettata universalmente (parlo, in questo caso, del contesto italiano).

Viceversa, si tratta di una competenza complessa e di capitale importanza per il buon esito, anche, del lavoro dell'accoglienza.

Nella progettazione didattica del Master abbiamo inteso tenere conto di tale complessità cercando di unire saperi teorici ed esperienziali, prediligendo la dimensione riflessiva e co-costruttiva nella formazione e elaborazione delle competenze, valorizzando, anche, il background dei partecipanti. Abbiamo quindi voluto mettcicare le conoscenze e i contenuti di stampo accademico come quelli provenienti dai territori nei quali da diversi anni si pratica l'accoglienza dei migranti e si sperimenta per rendere l'incontro tra persone e luoghi di approdo il più positivo possibile. Oltre alla costruzione di un'offerta formativa che intreccia contributi disciplinari (dall'antropologia alla psicologia alla sociologia, dalla pedagogia alla storia e politica dei luoghi di origine e delle organizzazioni internazionali) con laboratori, nei quali i partecipanti hanno potuto sperimentare e socializzare le diverse competenze, abbiamo voluto dare spazio all'incontro con chi quotidianamente si occupa di accoglienza dei migranti a vario livello proponendo seminari e tavole rotonde. Grazie alle ricerche che in questi anni abbiamo sviluppato è stato infatti possibile da un lato valorizzare e coinvolgere gli interlocutori privilegiati incontrati sul campo e, inoltre, abbiamo compreso quanto sia importante mantenere vivo e concreto lo scambio tra mondo accademico e contesti dedicati all'inclusione sociale.

4. Conclusioni

Il rafforzamento della professionalità di un profilo emergente nel panorama socio-educativo capace di operare con un approccio competente e multidimensionale in contesti eterogenei (Zoletto, 2012) rappresenta lo scopo centrale – ma non l'unico – della collaborazione avviata tra università e terzo settore per la realizzazione del Master in "Educatore nell'accoglienza". L'obiettivo più ampio e lungimirante è rappresentato dalla necessità di consolidare reti e alleanze finalizzate a sviluppare un cambiamento trasformativo, non fermandosi all'azione del singolo operatore e dell'intera équipe, ma estendendosi alla realtà politica, amministrativa e alla società civile, all'attivazione di una spirale che richiama inoltre la responsabilità di tutte le figure professionali coinvolte. È il caso dei professionisti in ambito sociale, legale, sanitario, educativo, formativo che sono chiamati a collaborare con i servizi e con gli operatori dell'accoglienza sui singoli casi, come mediatori, assistenti sociali, educatori, insegnanti, medici e psicologi, il cui ruolo contribuisce a determinare la buona riuscita del percorso progettuale e di inserimento sociale del migrante.

Come sostenuto precedentemente, il dialogo attivato durante il Master con rappresentanze istituzionali, associative, enti del terzo settore, ONG e accademici ha consentito di aprire un percorso fertile e di lungo respiro su questioni, come quella migratoria, a forte carattere multidimensionale che necessita di un coinvolgimento attivo tra numerosi attori verso un approccio sempre più strutturato e meno emergenziale.

La rete territoriale e il tessuto cittadino, allo stesso modo, hanno la considerevole funzione di avviare forme di incontro e partecipazione all'interno della comunità sociale, culturale, associativa tra soggetti migranti e nativi nelle diverse fasi di accoglienza e integrazione e nella costruzione di una società realmente interculturale.

In questa direzione, una comunità *empowered* si mostrerebbe capace di riflettere sul senso di comunità, sui problemi che la caratterizzano e di identificarne gli obiettivi attraverso una consapevolezza critica, fondandosi sulla presenza di una struttura di governo partecipativa, che coinvolga e favorisca il confronto tra le differenze e realizzando reti tra le diverse agenzie territoriali, animando così una responsabilità collettiva. Una comunità locale può quindi adoperarsi nella creazione di strategie tali da supportare le conoscenze, le risorse e il potenziale dei suoi componenti per concretizzare forme di cambiamento (Nicoli *et alii*, 2010) e di tutela dei diritti fondamentali per l'uomo, ancora troppo spesso violati.

Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bertin G. M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'interculturalità*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati: formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Cohen-Emerique M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*. Trento: Erickson.
- De Mennato P. (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli: Liguori.
- Giacomelli E. (2021). The emergence of new street-level bureaucracies in Italy's Asylum Reception System, *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 19(3): 272-286.
- Giullari B., Caselli D., Whitfield D. (2019). A job like any other? Working in the social sector between transformations of work and the Crisis of welfare. *Sociologia del lavoro*, 155: 33-53.
- Goffman E. (1997). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Leogrande A. (2015). *La Frontiera*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nicoli M. A. *et alii* (2010). Empowerment di comunità: gli orientamenti in regione Emilia-Romagna. *Monitor*, 6(25): 68-73.
- Quirico D. (2016). *Esodo. Storia del nuovo millennio*. Venezia: Neri Pozza.
- Riccio B., Tarabusi F. (2018). Dilemmi, mediazioni e opportunità nel lavoro di accoglienza rivolto a rifugiati e richiedenti asilo: un'introduzione. *Educazione Interculturale*, 16(1): 1-9.
- Salinaro M. (2021). *Temporanei Permanenti. Migranti e operatori dell'accoglienza: paradossi politici e traiettorie pedagogiche*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Schirripa V. (2017). Lo "Sprar" come bottega di saperi professionali, *Studium Educationis*, 3: 85-90.
- Servizio Centrale, (2019). Atlante Sprar/Siproimi 2018. Rapporto annuale Sprar/Siproimi. In <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2019/11/Atlante-Sprar-Siproimi-2018-leggero.pdf> (ultima consultazione: 05/08/2022).
- Servizio Centrale, (2021). Atlante Siproimi/Sai 2020. Rapporto annuale Siproimi/Sai. In https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2021/06/Rapporto-SIPROIMI_SAI_leggero.pdf (ultima consultazione: 05/08/2022).
- Said E. (1998). *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*. Roma: Gamberetti Editrice.
- Tolomelli A. (2019). «Rimuovere gli ostacoli...» *Per una pedagogia di frontiera*. Pisa: ETS.
- Zoletto D. (2012). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: ETS.

Educare nei contesti culturali: quale scenario per i professionisti dell'educazione?

Educating in cultural contexts: what scenario for educational professionals?

Martina Ercolano

Research Fellow of Education | Department of Educational, psychological and communication sciences | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli (Italy) |
martina.ercolano@docenti.unisob.na.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Ercolano, M. (2022). Educating in cultural contexts: what scenario for educational professionals? *Pedagogia oggi*, 20(2), 102-110. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-12>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-12>

ABSTRACT

In consideration of the nascent Italian Association of Museum Educators (AIEM) and with reference to the training of education professionals and the new educational professions emerging in the complex landscape of education, this contribution aims to provide the reader with a reflection on museum professionalism starting from the indications provided by the International Council of Museums (ICOM) and the definition of the occupational fields of socio-pedagogical educators and pedagogists established by the approval of Law 27 December 2017, no. 205 (paragraphs 594-600). The variety of audiences and the heterogeneity of the ways of enjoying art, connected to the digitization of art works and museum spaces, draw attention to the need to train competent figures in order to move away from the sporadic and unstructured involvement of volunteers in place of museum professionals. This study will be supported by the results of a survey conducted through a questionnaire to educators and professionals working in the field of heritage education and valorisation.

Alla luce della nascente Associazione Italiana Educatori Museali (AIEM) e in riferimento alla formazione dei professionisti dell'educazione e alle nuove professionalità educative emergenti nel complesso panorama della formazione, il contributo si propone di restituire al lettore una riflessione sulle professionalità museali a partire dalle indicazioni fornite dall'International Council of Museums (ICOM) e dalla definizione degli ambiti occupazionali di educatori socio-pedagogici e di pedagogisti data dall'approvazione della Legge 27 dicembre 2017, n. 205 (commi 594-600). La varietà dei pubblici e l'eterogeneità delle modalità di fruizione dell'arte, connesse alla digitalizzazione delle opere e degli ambienti museali, richiamano l'attenzione sul bisogno di formare figure competenti per uscire dallo spontaneismo generato dal coinvolgimento occasionale di volontari in sostituzione di professionalità museali. Tale studio sarà supportato dagli esiti di un'indagine condotta mediante la somministrazione di un questionario a educatori e professionisti che operano nel settore dell'educazione e della valorizzazione del patrimonio culturale.

Keywords: social and educational educator, museum, professional associations, recognition cultural heritage

Parole chiave: educatore socio-pedagogico, museo, associazioni professionali, riconoscimento, patrimonio culturale

Received: September 1, 2022

Accepted: October 26, 2022

Published: December 20, 2022

Corresponding Author:

Martina Ercolano, martina.ercolano@docenti.unisob.na.it

Premessa

Cosa significa lavorare nel campo educativo? Quali le conoscenze e le competenze necessarie per poter svolgere un lavoro in un ambito in cui fino a qualche anno fa erano impegnate persone per vocazione o per indole buona? Le figure educative, indipendentemente dalla loro formazione specifica, avevano accesso ai contesti della formazione formale e non formale in base al genere – prevalentemente donne – alla predisposizione all’aiuto dell’altro, all’attitudine, alla passione, all’età adulta, all’essere genitore: caratteristiche, queste, che legittimavano alcune persone all’assunzione di un determinato ruolo per le loro doti naturali o acquisite. In fondo la madre, in quanto madre, è già educatrice naturale, “se può badare ai suoi figli, saprà prendersi cura anche dei figli degli altri”, non si guardava alla loro preparazione, ma alla naturale propensione allo svolgimento di attività di accudimento e di assistenza alla prima infanzia e all’età senile. Difatti, le professioni socio-educative, di pertinenza spiccatamente femminile e dallo scarso riconoscimento sociale e remunerativo, vengono definite “deboli”, sono state considerate “professioni minori”, professioni giovani per il loro recente riconoscimento; i professionisti sono ritenuti “figure liquide” per l’instabilità di una conoscenza professionale che non può consolidarsi in un sapere sistematico e tecnico proprio in virtù della necessaria connessione con le situazioni educative, con l’esperienza pratica (Salerni, Szpunar, 2019).

Come sostiene Tramma in *L’educatore imperfetto* (2018) “Quella dell’educatore è una ‘debolezza’ strutturale ma essenziale e salutare, che rappresenta anche la sua (paradossale) intrinseca forza se intesa come una costante apertura di possibilità rispetto al proprio modo di essere e di operare [...] un’indagine permanente attorno alle esperienze di vita dei soggetti ritenuti destinatari e/o co-costruttori dell’azione educativa” (pp. 13-14). Riprendendo gli studi di Schön, Perillo (2012) sottolinea la necessità per l’educatore di esercitare la propria competenza tecnica accompagnandola ad una costante meta-competenza riflessiva, in questo senso l’indagine viene orientata secondo una razionalità riflessiva quando si rende creativa, quando esplora le situazioni problematizzandole, quando apre nuove questioni tenendo conto della dimensione contestuale e dell’unicità delle situazioni esperienziali.

Nei successivi paragrafi si definirà dapprima il profilo professionale dei professionisti dell’educazione, guardando in particolar modo a coloro che lavorano nel settore dei servizi educativi museali, poi verranno presentati gli esiti di un questionario rivolto a quanti a vario titolo si occupano o si sono occupati di formazione in luoghi deputati alla fruizione del patrimonio culturale.

1. Chi è chiamato a educare?

Il moltiplicarsi dei fronti dell’educazione, come sostiene Cambi, da un lato può rappresentare un rischio, un motivo di disordine per i tempi, gli spazi e i professionisti dell’agire educativo, dall’altro lato spinge l’educazione in tanti contesti diversi al punto da responsabilizzare la società tutta all’assunzione del compito educativo in maniera più critica e consapevole: “l’educazione/formazione [oggi] si offre in una gamma articolata di possibilità, di percorsi, di modelli, la cui stessa contraddittorietà può rivelarsi una risorsa, poiché impone [...] di dare spazio al coinvolgimento del soggetto e al suo impegno verso se stesso [...] come passaggio verso un fare autoformazione da porre sempre più al centro dell’agire educativo” (Cambi, 2005, p. 193). L’idea di “società educante” nasce intorno al ’68 quando un ampio fermento culturale sostenuto dalle idee dei movimenti giovanili, femministi e degli afroamericani animò una profonda trasformazione dei modelli pedagogici che vennero rivisitati criticamente nei loro tratti più tradizionali, ideologici e autoritari. L’educazione è un’attività sociale che si svolge in un tempo storico, secondo specifici obiettivi e valori, concezioni del mondo e interessi sociali, si delinea come un sapere dialettico caratterizzato da senso critico (Ivi, p. 151).

L’odierna società educante ha perso i tratti utopici che le sono stati attribuiti nel ’68 e si realizza a partire da logiche di mercato che hanno investito gli spazi dell’educazione socio-culturale di una dimensione consumistica e conformatrice. Il compito pedagogico, nella società globalizzata, è proprio quello di portare il soggetto al centro delle pratiche educative, non come consumatore ma come soggetto capace di agire per la cura del proprio sé nel rispetto e nella promozione del benessere collettivo. Tra gli anni Sessanta e Settanta si diffonde una nuova concezione di welfare state che porta al riconoscimento di un diritto di cittadinanza al benessere, vengono messe in discussione le pratiche di esclusione e istituzionalizzazione finalizzate al

controllo sociale e i servizi si rivolgono all'insieme dei cittadini e non solo ai soggetti ritenuti problematici o emarginati. Gli educatori vengono coinvolti nei movimenti di contestazione generale e mettono in dubbio le rigide dicotomie devianza-normalità, salute-follia, educatore autoritario-educatore buono e fraterno (Tramma, 2018, pp. 15-19). La pedagogia accademica e professionale contesta il ruolo dell'educazione nei processi di riproduzione sociale di meccanismi patriarcali, classisti, razzisti e sessisti. La sfida ai percorsi socialmente precostituiti sollecita un ripensamento del rapporto tra contingenza, incertezza, formazione ed educazione che per la centralità che conferisce al soggetto e ai suoi bisogni formativi, dota il processo educativo di una natura questionante che per quanto destabilizzante è interpretata come risorsa per la promozione di interventi educativi personalizzati, attivi, partecipativi ed emancipativi che muovono dai vissuti dei singoli soggetti nei diversi contesti di vita (Chello, 2019). In ragione della nuova lettura che la pedagogia critica fa della relazione educativa, tra le epistemologie che hanno avuto maggiore impatto sulla scena educativa troviamo quella del professionista riflessivo di Schön diffusasi tra gli anni Ottanta e Novanta a partire dagli studi condotti sull'*inquiry* da Dewey a inizio Novecento. La consapevolezza della necessità di riflettere nell'azione e sull'azione educativa, in *Pensarsi educatori* viene esplicitata da Perillo attraverso il pensiero di Schön che definisce come *artistry* – abilità artistica – questo processo euristico, ossia l'agire professionale problematizzante, aperto e che si emancipa dalla mera esecuzione e trasferibilità di tecniche: l'apprendimento trasformativo, per l'agente dell'azione educativa e per l'educando, è generato da una transazione tra l'azione e il pensiero e da una conversazione riflessiva con la situazione di riferimento (Dewey, Bentley, 1974; Mezirow, 2003; Perillo, 2012; Schön, 2006).

Il lavoro educativo, in quanto lavoro professionale, si realizza in ambiti organizzati e in un setting prettamente relazionale, in merito a quest'ultimo aspetto ci si riferisce non solo ai destinatari dell'azione educativa, ma anche alle figure professionali con le quali si lavora in équipe. Annacontini e Dato, muovono alcune delle loro più recenti riflessioni proprio da un interessante interrogativo: "Dove abita la pedagogia?" (2020, pp. VII-XIV), è bella l'immagine che i due Autori forniscono al lettore della vita come macro-contesto dell'educare, la vita stessa come laboratorio evolutivo, la prassi pedagogica come linfa vitale. La formazione diviene un processo diffuso. La pedagogia assume diverse declinazioni in relazione ai tanti campi dell'esperienza, alle nuove emergenze educative e ai bisogni formativi connessi ai molteplici luoghi della vita. Dozza pone in evidenza la necessità della messa a punto dei contesti educativi, in modo tale che qualcosa di significativamente formativo possa accadere in maniera esperienziale: migliorare la qualità educativa delle esperienze fatte nei contesti intenzionalmente formativi, formali e non formali (lavoro, famiglia, carcere, centri sportivi, biblioteche, centri gioco, musei, teatri, nidi d'infanzia, etc.), apre un ventaglio di possibilità di arricchimento a livello emotivo e cognitivo accessibile al soggetto anche in autonomia e autoconsapevolezza, valorizzando la profondità delle forme del relazionarsi con se stessi e con gli altri nell'ottica della promozione di una cittadinanza attiva (Dozza, Ulivieri, 2016; Frabboni, Guerra 1991).

All'interno della società della conoscenza, secondo la prospettiva del Sistema Formativo Integrato, tra le pluralità delle sedi riconosciute come formative, il museo e i luoghi per la tutela e la valorizzazione del patrimonio culturale si prestano alla costruzione di nuove alleanze educative territoriali. Le alleanze tra le agenzie di formazione e di socializzazione si sostanziano di un attento lavoro di progettazione, realizzazione e valutazione delle attività atte a sviluppare saperi e competenze trasversali in un sistema di apprendimento permanente. Il museo, in assenza di una riduttiva strutturazione di percorsi già "confezionati", si dà l'opportunità di offrire al visitatore occasioni formative organizzate in modo flessibile, fluido, autonomo in cui egli stesso è collaboratore attivo, ideatore di nuovi percorsi di visita a partire dai suoi vissuti esperienziali e percettivi (Panciroli, Russo, 2016, pp. 404-413).

Valorizzare realmente l'importanza di ciascuno nel processo formativo permette il riconoscimento continuo dell'influenza che ogni singola persona esercita nella definizione delle dinamiche del gruppo, contribuendo al processo di apprendimento. Questi singoli contributi, se letti in modo costruttivo come risorse, aumentano la capacità di creare comunità di apprendimento (Wenger, 2006). L'entusiasmo è generato dallo sforzo collettivo e dall'interesse reciproco nell'ascoltare le voci degli altri, dunque, l'educazione deve valorizzare la capacità del soggetto di essere persona libera nel riconoscimento della presenza dell'altro. L'interazione nasce sostanzialmente dalle esigenze dei singoli soggetti ed è per questo che non può esistere un'agenda immutabile, l'agire educativo deve essere flessibile, deve poter cambiare direzione allontanandosi dall'educazione depositaria basata sulla memorizzazione e ripetizione di informazioni (Bell Hooks, 2020, pp. 31-43; Freire, 1973). Bisogna sempre considerare la questione della reciprocità: l'educatore non cerca

soltanto di fornire strumenti di crescita personale all'educando, ma il setting relazionale dell'apprendimento diventa anche il luogo in cui chi educa cresce e acquisisce competenze nel corso del processo. La pedagogia impegnata, guarda all'educazione come pratica di libertà nella condivisione della crescita intellettuale e spirituale di chi educa e di chi viene educato (Ivi, p. 53; Laporta, 1996).

A partire dagli anni '70, quindi, la progressiva professionalizzazione del lavoro educativo, consente all'educatore di abbandonare ruoli custodialistici e correttivi in favore di una pratica educativa intenzionale che si fonda sulla reciprocità della relazione educatore-educando, sulla situatività del processo formativo in un'ottica sistemica, sulla consapevolezza e responsabilità di un rapporto asimmetrico che esiste nella prossimità empatica (Tramma, 2018, pp. 99-105). Ma chi sono gli educatori professionali oggi?

Il dibattito pedagogico degli ultimi anni ha fatto luce sulla necessità di chiarire il lavoro delle nuove professioni educative di Educatore e Pedagogista. Il riconoscimento giuridico delle professioni educative avviene grazie al significativo contributo della comunità scientifica e delle associazioni professionali. La Legge del 27 dicembre 2017, n. 205 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*, all'art. 1, commi 594-601, definisce i profili professionali dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista, stabilendo gli ambiti di intervento e i percorsi formativi che consentono l'acquisizione di tale qualifica. Inoltre, chiarisce la distinzione tra gli educatori provenienti dalle lauree di Medicina e Chirurgia (L-SNT/2) e gli educatori laureati in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) prevedendo che le due figure corrispondano a denominazioni diverse nei titoli di laurea: "Educatore professionale socio-sanitario" e "Educatore professionale socio-pedagogico". Stando a tale legge, l'esercizio delle professioni educative è consentito solo a chi è in possesso di un titolo universitario: diploma di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) per l'educatore – corrispondente al sesto livello del Quadro Europeo delle Qualifiche (QEQ) – e diploma di laurea magistrale abilitante (vecchia laurea quadriennale in Pedagogia, LM-50, LM-85, LM-93) per il pedagogista (settimo livello QEQ).

La Legge di cui sopra vede la luce a partire dalla proposta di Legge C. 2656 "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista" presentata nell'ottobre del 2014 dall'On. Vanna Iori. La proposta di legge rappresentò un passo importantissimo per il lavoro educativo: permise di mettere ordine nella normativa dopo decenni di vuoti legislativi, difatti nei contesti educativi hanno da sempre lavorato anche operatori senza titolo perché non era richiesto; in aggiunta, consentì di valorizzare e dare dignità all'identità scientifica e professionale degli educatori, accrescendo di conseguenza la qualità dei servizi educativi. Successivamente, la Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*, all'art. 1, comma 517, stabilisce che l'educatore professionale socio-pedagogico può lavorare nei servizi socio-assistenziali e nei servizi e nei presidi socio-sanitari e della salute limitatamente agli aspetti socio-educativi, ambiti nei quali gli educatori professionisti sanitari e della riabilitazione hanno rivendicato per anni l'esclusività del loro titolo. Pertanto, l'educatore socio-pedagogico e il pedagogista operano nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti contesti: 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 (Orefice, Corbi, 2017; Calaprice, 2015; Salerni, Szpunar, 2019; Chello, 2019).

Per quanto concerne il contesto culturale, il dibattito sulle professionalità educative museali è altrettanto acceso. Il museo assume oggi una nuova centralità nel panorama dei luoghi deputati alla formazione non formale e a seguito delle teorie costruttiviste sull'educazione museale o per meglio dire sull'Educazione al patrimonio culturale, si rende necessario definire il profilo professionale di chi ricopre il ruolo di educatore/mediatore culturale (Brunelli, 2014). Nell'indagine riportata nel volume di Nardi (2004), neoeletta presidente dell'*International Council of Museums* (ICOM), viene evidenziato come spesso i musei con la loro datata fissità espositiva non riescono a rispondere alle esigenze formative del pubblico, concetto che viene ancora usato con un'accezione assoluta. Il sapere connesso a un'opera d'arte è potenzialmente molto esteso per cui bisogna promuovere una cultura della ricerca attorno alle esposizioni permanenti e a quelle temporanee partendo proprio dal patrimonio di idee, conoscenze, rappresentazioni di cui le differenti tipologie di pubblico sono portatrici. Prima di procedere a una proposta di educazione museale c'è sempre il bisogno di comprendere chi sono i destinatari dell'azione formativa (allievi, insegnanti, famiglie, singoli soggetti, studiosi, gruppi di adulti, turisti, etc.). Il museo deve in qualche modo farsi carico di un lavoro

di adattamento dell'opera d'arte agli interessi dei pubblici, allestendo campi di attività che possano stimolare esperienze percettive, intellettive ed emotive. Un oggetto culturale subisce un processo di depersonalizzazione quando viene decontestualizzato e musealizzato, ciò potrebbe rappresentare un ostacolo alla comprensione del sapere connesso all'oggetto culturale, pertanto bisogna ricostruire fittiziamente il contesto originario per la fruizione dell'opera. Il sapere legato all'oggetto va strutturato individuando gli elementi storici, sociali, concettuali, narrativi che meglio si prestano alle logiche epistemiche sottese all'esperienza di fruizione, in ultimo tale sapere va adattato al profilo del visitatore (Martini, 2016). Tali operazioni necessitano della competenza di una figura professionale altamente qualificata.

In questa direzione si muovono i più recenti studi di ICOM che con l'ultimo documento *Professionalità e funzioni essenziali del Museo alla luce della Riforma dei Musei Statali*, 2017 chiarisce i ruoli professionali dell'*Educatore museale* e del *Responsabile della mediazione e dei servizi educativi*, figure già introdotte con il primo importante documento redatto sulle professionalità museali nel 2005-2006, ossia la *Carta nazionale delle professioni museali*. Malgrado le riflessioni di tavoli congiunti di professionisti di area pedagogica e di beni culturali, manca il riconoscimento istituzionale e la tutela occupazionale di quanti a vario titolo si occupano di educazione al patrimonio culturale (Cardone, Masi, 2017). Ad alimentare il dibattito nazionale, interviene l'Associazione Italiana Educatori Museali, nata nel 2020, il lavoro degli iscritti è finalizzato a condurre studi e ricerche nell'ambito dell'educazione e della mediazione al patrimonio culturale in Italia, così da tracciare una strada da perseguire per la definizione di percorsi formativi adeguati alla formazione del profilo dell'Educatore al patrimonio culturale. In ragione di ciò, nel successivo paragrafo, vengono presentati i risultati di una ricerca condotta mediante la somministrazione di un questionario rivolto a quanti si occupano di educazione nei contesti legati alla valorizzazione del patrimonio artistico, archeologico, culturale e paesaggistico del nostro Paese.

2. Cosa ne pensano gli educatori museali?

Nell'ambito dell'attività di ricerca che chi scrive conduce sulla funzione educativa delle istituzioni museali e dei luoghi per la valorizzazione dei beni culturali e del territorio, tra innovazione e sviluppo di professionalità pedagogica, attività che rientra nelle azioni promosse CARE – *Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori*, è stato elaborato un questionario che mira a sondare la situazione in cui versano i servizi di educazione alla cultura, in particolare si guarda ai servizi educativi museali e alle professionalità coinvolte in attività di mediazione culturale e di valorizzazione del patrimonio artistico, archeologico e paesaggistico italiano. Il questionario è stato realizzato mediante l'applicazione Moduli di *Google Workspace for Education Fundamentals* ed è stato inviato a 150 professionisti che a vario titolo si occupano o si sono occupati di educazione al patrimonio culturale e che hanno partecipato a un percorso di Alta Formazione promosso dall'Ateneo inerente l'educazione nei contesti museali. In questo contributo si restituiscono gli esiti del questionario relativi a un numero di risposte pervenute pari a 47.

In riferimento al ruolo occupato rispetto alla realtà museale/culturale delineata nel questionario, la maggior parte si esprime in questo senso: il 38,3% dichiara di aver lavorato o di aver svolto attività di stage e/o volontariato presso l'Ente descritto; il 34% dichiara di descrivere la realtà museale/culturale in cui attualmente lavora; il 23,4% dichiara di riferirsi al museo/alla realtà culturale che meglio conosce; il 2,1% sceglie l'opzione di risposta "Altro" e dichiara di lavorare in un parco archeologico; il restante 2,1%, mediante l'opzione "Altro" dichiara di essere iscritto a un percorso di Alta Formazione.

Le realtà museali e culturali oggetto della riflessione dei partecipanti appartengono principalmente alla Regione Campania (44,7%), alla Regione Lazio (10,6%), alla Regione Puglia (8,5%), alla Regione Marche (6,4%), alla Regione Sicilia (6,4%), alla Regione Toscana (4,3%), alla Regione Veneto (4,3%), gli altri musei sono ubicati nelle restanti Regioni con una percentuale che si attesta sul 2,1%.

Le due tipologie di museo principalmente attenzionate sono: il museo archeologico e il museo d'arte e più della metà dei partecipanti (il 72,3%) dichiara che nel museo è presente un servizio educativo; il 19,1% segnala la mancanza di un servizio educativo, mentre le restanti risposte, con una percentuale pari al 2,1% consentono di rilevare che: si sta lavorando per l'attuazione di un servizio educativo, il servizio educativo è attivo solo in occasione di mostre temporanee, il servizio è esternalizzato. Inoltre, ai partecipanti è stato

chiesto se esistono spazi adeguatamente attrezzati e specificatamente riservati alle attività educative: il 51,1% dichiara che non esistono spazi dedicati, mentre il 42,6% afferma che esistono spazi destinati alle attività educative, gli altri dichiarano di non saperlo o di dover convertire all'occorrenza spazi generalmente utilizzati con altri scopi.

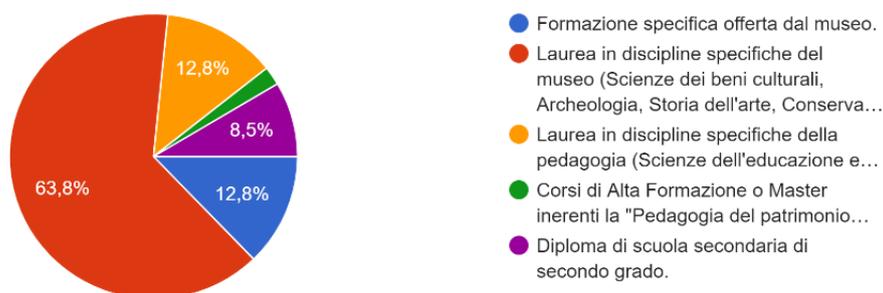
Alla domanda in cui viene chiesto se il museo è dotato di un documento che dichiara le linee guida delle attività educative, i partecipanti all'indagine si esprimono in questo modo: "Sì" (36,2%) e "No" (63,8%).

Per quanto riguarda il numero del personale del servizio educativo, la maggior parte dei partecipanti (circa 39) dichiara che il responsabile interno al museo, l'educatore interno, l'educatore esterno, i volontari, sono presenti per un numero che oscilla da 1 a un massimo di 3 professionisti.

Per quanto concerne il quesito sul titolo di studio, per chiarezza espositiva si ritiene utile la rappresentazione grafica di seguito riportata:

Qual è la formazione degli educatori/operatori del servizio educativo?

47 risposte



Viene inoltre dichiarato dal 57,4% dei partecipanti che il museo fa ricorso a professionalità esterne su singoli progetti e solo il 14,9% ha la sicurezza di poter dichiarare che nel bilancio del museo è presente una voce specificatamente riservata ai servizi educativi, il 19,9% dichiara che non è previsto un budget dedicato, mentre la restante parte degli intervistati dichiara di non essere a conoscenza di informazioni di questo tipo. Per quanto concerne la modalità di gestione del servizio educativo, solo nel 29,8% dei casi si registra una gestione diretta, mentre nel 19,1% dei casi la gestione è affidata a un soggetto in convenzione con il museo, la restante parte dei partecipanti dichiara di non possedere informazioni di questo tipo.

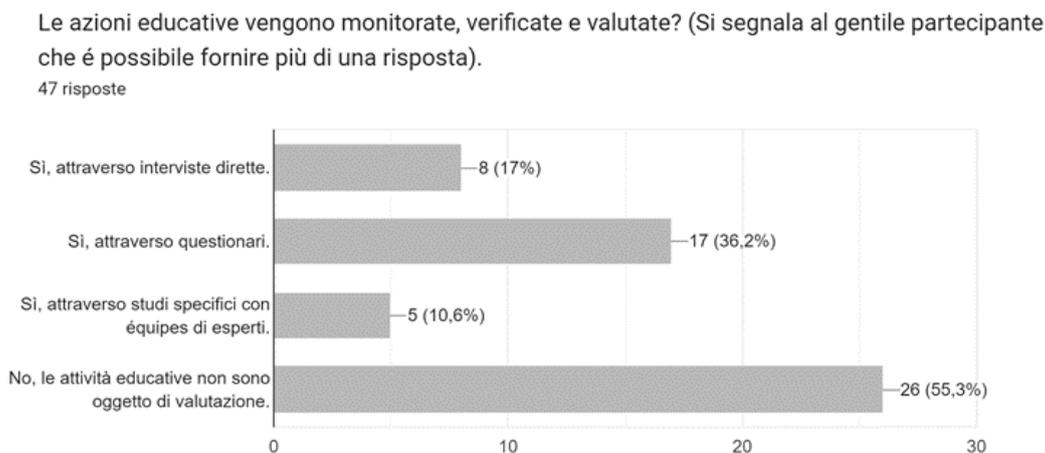
In riferimento ai destinatari dell'azione formativa viene dichiarato che il museo è frequentato dal 70% al 90% da: alunni di Scuola primaria, alunni di Scuola secondaria di I grado e turisti; dal 40% al 60% da: alunni di Scuola secondaria di I e II grado e famiglie; dal 10% al 30% da: studiosi, persone con disabilità, gruppi multietnici, cittadini del posto.

Alla domanda sulle indagini condotte dal museo per conoscere le caratteristiche, i bisogni formativi e le aspettative dei suoi pubblici era possibile fornire più risposte e il 44,7% dei partecipanti dichiara che non vengono condotte indagini per conoscere le caratteristiche delle differenti tipologie di pubblico; il 19,1% dichiara che l'indagine è condotta da personale interno al museo e mediante compilazione di questionari; il 17% dichiara di condurre indagini mediante riunioni con il personale museale coinvolto; il 14,9% dichiara di condurre indagini con cadenza annuale; il 10,6% dichiara di realizzare interviste a un campione di visitatori e la restante parte che oscilla tra una percentuale che va dal 2,1% al 4,3% dichiara: di realizzare indagini con cadenza semestrale, con cadenza trimestrale, di affidare l'indagine a personale esterno al museo.

Per quanto concerne le attività coordinate e svolte dal servizio educativo i valori attribuiti alle possibilità di risposta sono i seguenti: visite guidate (91,5%); laboratori (70,2%); progetti in partenariato con la scuola (59,6%); conferenze (51,1%); visite libere con materiali didattici predisposti dal museo (40,4%); attività specifiche rivolte a visitatori con disabilità (31,9%); attività teatrali (12,8%); attività specifiche rivolte a visitatori di altre culture (8,5%); corsi di aggiornamento per docenti (8,5%).

Su una scala di valori che va dal "mai" al "sempre", più della metà dei partecipanti (tra il 25,5% e il

27,7%) dichiara che il museo “qualche volta” e “spesso” progetta attività educative in partenariato con le scuole e le istituzioni del territorio. Invece, in considerazione della stessa scala di valori, i partecipanti si distribuiscono equamente in riferimento al quesito sullo svolgimento di attività che prevedono una partecipazione autentica e attiva del visitatore, sostenendo di motivare il coinvolgimento del fruitore mediante: visite a tema, test dell’attività con un campione di visitatori, l’utilizzo di un linguaggio semplice, percorsi di alternanza scuola-lavoro e stage curricolari, laboratori, progetti condivisi con le altre agenzie formative, eventi connessi alla tradizione culturale cittadina. Oltre la metà dei partecipanti (53,2%) dichiara che le attività educative e i materiali prodotti vengono documentati online. Le azioni educative vengono monitorate secondo le seguenti modalità:



Il servizio educativo ha svolto/svolge attività di ricerca principalmente con le Università (48,9%); con le agenzie formative formali e non formali (scuola, associazioni/cooperative educative e culturali, istituzioni locali, altri musei, etc.) (46,8%); con équipes di esperti (23,4%), anche in questo caso era possibile fornire più risposte.

In ultimo, viene rivolta ai partecipanti una domanda a risposta aperta: “Secondo la sua esperienza, quali sono le principali criticità che ha riscontrato nell’organizzazione educativa del museo e quali ritiene siano i bisogni educativi e formativi del personale impiegato?”, a chiusura del contributo si lasciano al lettore alcune delle testimonianze dei partecipanti all’indagine come spunti di riflessione per le azioni future da intraprendere:

Le criticità che ho riscontrato sono spesso a livello organizzativo museale (turni, sovrapposizione di gruppi, mancanza del materiale didattico, etc.). Credo che si tengano maggiormente in considerazione aspetti puramente economici piuttosto che di qualità del servizio offerto. Inoltre, non tutti i colleghi hanno un’adeguata formazione e questo rende le cose sicuramente più complicate anche nella semplice collaborazione. A mio avviso un museo/ente/società dovrebbe investire sulla formazione del personale in maniera più sistematica magari con degli approfondimenti (workshop o simili), tenendo conto delle capacità delle singole persone (Partecipante 1).

Tra le principali criticità si segnala certamente la poca conoscenza delle varie tipologie di pubblico (compreso il non pubblico), inoltre il personale impiegato deve essere costantemente informato e formato (Partecipante 2).

Impostazione didascalica delle attività laboratoriali, scarsa conoscenza delle tipologie di pubblico (potenziali/reali), esternalizzazione del servizio, da cui consegue zero coinvolgimento del personale interno nei processi di progettazione, elaborazione e realizzazione di attività didattiche/educative/divulgative. Il personale coinvolto in questi processi/progetti - ammesso sia riconosciuto come tale - avrebbe bisogno di adeguata formazione on the job, teorica e pratica, che sia caratterizzata necessariamente da un approccio multidisciplinare e continuo (Partecipante 3).

Difficoltà a stabilire una rete di collaborazione efficace con le scuole di ogni ordine e grado, grande difficoltà a comunicare con gli altri pubblici. Talvolta il personale educativo non ha una specifica preparazione di partenza ma la acquisisce sul campo (Partecipante 4).

Per me la principale criticità resta l'esternalizzazione dei servizi educativi che comporta una scarsa continuità lavorativa per gli operatori e compensi non adeguati. Questo significa inevitabilmente un'azione frammentaria e non sempre coerente poiché tutti gli operatori svolgono altre attività lavorative e possono dedicarsi solo in parte ai servizi educativi museali (Partecipante 5).

Penso che il personale debba possedere competenze pedagogiche, ancor prima di conoscenze artistiche, archeologiche, etc. (Partecipante 6)

Gli esiti del questionario rilevano alcune questioni pedagogiche aperte sulle quali si rende necessario intervenire soprattutto dal punto di vista politico-gestionale: l'attivazione e il funzionamento dei servizi educativi; la gestione diretta o l'esternalizzazione dei servizi; l'esistenza o meno di spazi dedicati allo svolgimento delle attività educative; la produzione di documenti che dichiarino le linee guida del servizio; la realizzazione di attività di monitoraggio e di valutazione ex ante, in itinere ed ex post rispetto sia alla progettazione sia alle attività educative svolte. In particolare, le risposte fornite alla domanda aperta del questionario individuano la consapevolezza del bisogno di formazione delle professionalità educative museali e l'esigenza di una messa a sistema delle pratiche invece agite in maniera spontanea e occasionale. L'obiettivo è promuovere una chiara ed efficiente organizzazione dei servizi di educazione per l'attuazione di un'offerta educativa che tenga conto, con cognizione di causa e in un'ottica interdisciplinare, dei bisogni educativi dell'utenza reale e potenziale e del territorio per la costruzione di alleanze educative virtuose. Tali riflessioni fanno da cornice ad un quadro già chiaro alle comunità scientifiche e ai tavoli di lavoro sui temi dell'educazione al patrimonio culturale e ne è una testimonianza la nuova e recente definizione di museo approvata nell'ambito dell'Assemblea Generale Straordinaria di ICOM, tenutasi a Praga nell'agosto del 2022, in cui si guarda al museo come spazio di esperienza per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze, in una prospettiva inclusiva e sostenibile.

La sfida aperta è la promozione del riconoscimento giuridico e della tutela dei professionisti dell'educazione nei contesti per la valorizzazione e la fruizione del patrimonio culturale che andrebbero dotati di un'autentica e concreta filosofia educativa. In questo senso, focalizzare l'attenzione sui percorsi di formazione e Alta formazione offerti dagli Atenei italiani diviene un'operazione strategica al fine di favorire la promozione di una cultura pedagogica che possa sostanziare il lavoro di educazione museale che, ancora fortemente centrato sulla valorizzazione della dimensione storico-artistica di un'opera d'arte e per la varietà dei pubblici, rischia di appiattire l'esperienza di visita a una dimensione trasmissiva e unidirezionale allontanandosi dall'idea di mediazione culturale.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., Dato D. (Eds.) (2020). *Pedagogia dei contesti, Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo*. Bari: Progedit.
- Brunelli M. (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: EUM.
- Calaprice S. (2015). Sviluppo della professionalità educativa e pedagogica, tra ricerca di identità, formazione e lavoro. Il ruolo delle associazioni professionali. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 4(1): 67-84.
- Cambi F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cardone S., Masi M. (2017). *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*. Bari: Progedit.
- Chello F. (2019). *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dewey J., Bentley A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dozza L., Olivieri S. (eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Guerra L. (Eds.) (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.

- Hooks B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- ICOM (2005-2006). *Carta Nazionale delle Professioni Museali*.
- ICOM (2017). *Professionalità e funzioni essenziali del Museo alla luce della Riforma dei Musei Statali*.
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*, all'art. 1, comma 517.
- Legge del 27 dicembre 2017, n. 205 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*, all'art. 1, commi 594-601.
- Martini B. (Ed.) (2016). *Il museo sensibile. Le tecnologie ICT al servizio della trasmissione della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nardi E. (Ed.) (2004). *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Orefice P., Corbi E. (Eds.) (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.
- Panciroli C., Russo V. (2016). I musei con luoghi per l'educazione permanente: l'esempio del Mode-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna. In Dozza L., Olivieri S. (Eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 404-413). Milano: FrancoAngeli.
- Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Salerni A., Szpunar G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Bergamo: edizioni junior.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina.

La prevenzione dei comportamenti estremisti nei giovani per una società più inclusiva e resiliente.
Il ruolo della formazione continua degli educatori

Preventing extremist behaviour in youth for a more inclusive and resilient society.
The role of continuous training for educators

Valentina Guerrini

Researcher (PhD) | Department of History, Human Sciences and Education | University of Sassari (Italy) | vguerrini@uniss.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Guerrini, V. (2022). Preventing extremist behaviour in youth for a more inclusive and resilient society. The role of continuous training for educators. *Pedagogia oggi*, 20(2), 111-117. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-13>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-13>

ABSTRACT

This contribution represents an opportunity to reflect on the emerging problem of extremist behaviour among young people and the possibilities for preventing and containing this phenomenon through education in critical thinking, resilience, social cohesion and sense of belonging. Recognising the early signs of such behaviour is a skill that can enable educators to manage critical situations before they become emergencies. The issue seems to demand particularly urgent attention since, as some data show (UNESCO, 2019), incitement to extremism has increased in recent years in all European and non-European countries.

In particular, results from the European project DIVE IN - "Preventing violent radicalisation among young individuals in Europe by innovative training approaches" will be reported. The main objective of this project is to prevent extremism and radicalisation through the construction of a blended training course addressed to educators and various professionals working with young people.

Il contributo rappresenta un'occasione di riflessione sul problema emergente dei comportamenti estremisti tra i giovani e sulle possibilità di prevenire ed arginare tale fenomeno attraverso l'educazione al pensiero critico, alla resilienza, alla coesione sociale ed al senso di appartenenza. Riconoscere i segnali precoci di tali comportamenti è una competenza che può permettere agli educatori di saper gestire le situazioni critiche prima che queste possano diventare delle emergenze. Il tema appare particolarmente urgente da affrontare poiché, come alcuni dati dimostrano (UNESCO 2017, 2019), l'incitamento agli estremismi è aumentato negli ultimi anni in tutti gli Stati europei ed extra europei.

In particolare, saranno riportati alcuni risultati del Progetto europeo DIVE IN - "Preventing violent radicalisation among young individuals in Europe by innovative training approaches", avente come obiettivo prioritario quello di combattere gli estremismi e la radicalizzazione attraverso la costruzione di un percorso formativo blended rivolto agli educatori ed a coloro che lavorano con i giovani.

Keywords: youth, prevention, extremism, educators, training

Parole chiave: giovani, prevenzione, estremismi, educatori, formazione

Received: September 1, 2022

Accepted: October 25, 2022

Published: December 20, 2022

Corresponding Author:

Valentina Guerrini, vguerrini@uniss.it

1. Estremismi e violenza giovanile: un segnale di allarme per la società

L'aumento delle manifestazioni di estremismo violento in Europa costituisce una seria minaccia ai valori democratici della società. I movimenti estremisti, infatti, manipolano e sfruttano con cinismo il credo religioso, le differenze culturali e le ideologie politiche alla conquista di una egemonia che si contrappone alla promozione dei diritti umani, delle libertà fondamentali, della giustizia sociale e della dignità umana. Con il termine “estremismo violento” facciamo riferimento a tutte le ideologie che aspirano all'egemonia politica attraverso l'uso della violenza, ossia “ideologie estremiste violente” portatrici di valori totalitari, intolleranti, patriarcali, anti-democratici, siano essi promossi da individui o da gruppi, da corporazioni, partiti o Stati (Bozzetti, Brzuszkiewicz, 2020).

I giovani sono particolarmente coinvolti negli episodi di estremismo violento, sia come vittime sia come esecutori. Rispetto ad altre fasce d'età, essi presentano maggiori probabilità di radicalizzarsi poiché agiscono in modo più impulsivo, hanno più fiducia in sé stessi e sono pronti a correre maggiori rischi, come hanno dimostrato alcuni studi (Galimberti, 2007; Iori, 2012; Pietropoli Charmet, 2010). Inoltre, non avendo ancora raggiunto una collocazione stabile nella società, sono alla ricerca di valori e identità (Barone, 2009; Calaprice, 2016).

Tale fase della vita diviene ancora più cruciale per i giovani che non si sentono integrati nella società dominante, sia a causa delle loro origini etniche o per la loro estrazione sociale, sia a causa del loro orientamento sessuale o dei loro problemi di socializzazione (Bolognesi, 2018; Ulivieri, 2018; Fiorucci, 2020).

Lo scopo del lavoro educativo di chi opera con i giovani è quello di rendere più stabile la loro vita, rafforzare i “fattori protettivi” come la famiglia, gli amici e l'istruzione, potenziando le loro capacità di pensiero critico e di resilienza.

Il contesto all'interno del quale oggi viviamo è quello della modernità liquida (Bauman, 2002) e della globalizzazione. All'interno di questo scenario, come sottolinea Bauman, a fronte dell'aumentare delle libertà di scelta, per ogni individuo sono aumentate anche le responsabilità relative alle conseguenze delle proprie scelte, ed una delle condizioni più diffuse è la perenne incertezza in cui si vive oggi. La globalizzazione, inoltre, vede crearsi una grande disparità tra chi è realmente globale, cioè può godere dei vantaggi del libero movimento nel mondo, e chi invece è condannato al locale ed all'emarginazione sociale (Bauman, 2005).

In particolare, in questa fase storica post-pandemica, i giovani e soprattutto gli adolescenti sono i più colpiti dalle restrizioni anticontagio.

Gli adolescenti tra i 14 e i 19 anni si dichiarano più insoddisfatti della loro vita con un aumento dei disturbi di ansia, depressione, gesti autolesionistici e disturbi alimentari, dipendenza da videogiochi e da smartphone (Istat, 2022).

Soprattutto per gli adolescenti, che crescono per “discontinuità”, per le esperienze vissute “nel qui ed ora”, un tempo come quello vissuto ha inciso in modo indelebile sul loro mondo interno (Mancaniello, 2020).

I comportamenti estremisti, talvolta possono sfociare in un processo di radicalizzazione che viene a configurarsi come risposta alla necessità individuale di appartenere ad un gruppo e trarne una forte risposta identitaria. La necessità risulta tanto più forte quanto un individuo si percepisca in una condizione di debolezza e di incertezza all'interno del contesto in cui vive. Il termine “radicalizzazione” è normalmente utilizzato per descrivere i processi attraverso i quali una persona adotta delle convinzioni o delle pratiche estreme rispetto a quelle nel corpo politico di riferimento in un dato momento storico, al punto da legittimare l'uso della violenza (Caparesi, 2019; Tramma, 2019). Il concetto chiave in questo caso è proprio il processo che porta ad abbracciare la violenza (Commissione Europea, 2021).

Le ragioni alla base del processo sono molteplici, complesse e di vario tipo: politiche, religiose, ideologiche, sociali, economiche o personali

In letteratura si distinguono motivi di spinta (*push factors*) e di attrazione (*pull factors*) frequentemente ricorrenti (Caparesi, 2019). Tra i fattori principali di spinta compaiono spesso sentimenti di risentimento, crisi personali, frustrazioni e caratteristiche personali come il fascino per la violenza, legami personali con i terroristi e disturbi mentali. Tra i fattori di attrazione invece, si riscontrano: il senso di un obbligo morale (difendere la razza, il proprio gruppo, la propria zona o quartiere), il senso di appartenenza ad un gruppo e condivisione di norme, principi e stili di comportamento, desiderio di potere, desiderio di eccitamento e di avventura.

Da un punto di vista pedagogico diviene indispensabile interrogarsi su quali siano le condizioni che

portano alcuni individui a compiere azioni violente in nome di un'ideologia politica, sociale e religiosa e come queste condizioni siano collegate al contesto storico, sociale e politico in cui le persone si trovano a vivere, per poter così progettare interventi di prevenzione a vari livelli. Pur essendo indispensabili le azioni di polizia e di sicurezza, è altrettanto necessario progettare interventi educativi che possano facilitare l'integrazione, la coesione sociale ed il senso di appartenenza tra i giovani.

Il ruolo della rete riveste oggi una dimensione preponderante nella vita dei giovani e, proprio attraverso la rete, l'estremismo politico e religioso assume varie forme e riesce a diffondersi facilmente.

I discorsi di odio sono per lo più veicolati dai social network e dalle numerose piattaforme digitali, inoltre la virtualità dei contesti e il mascheramento delle identità contribuiscono a diffondere, tra i giovani haters, una percezione falsata dei loro gesti, sottovalutandone la pericolosità (Pasta, 2018). Tutti i discorsi estremisti hanno un punto in comune, ossia sono diametralmente opposti ai principi democratici della nostra società. Il mondo viene suddiviso in amici e nemici e i risentimenti nei confronti degli altri vengono fomentati (Pasta, 2019).

Il rischio della diffusione dell'odio, del razzismo e dei comportamenti antisociali è incrementato dalla presenza dei molteplici canali mediatici assai frequentati dai giovani e dalla diffusione capillare dei dispositivi mobili che rendono la loro fruizione semplice e continuativa (Proli, 2021). Appare evidente la necessità di educare, sin dall'infanzia, ad un uso critico "ai media e con i media" (Cambi, 2010), affinché tali mezzi possano rappresentare delle risorse utili ed innovative per i giovani e non essere pericolosi canali di reclutamento verso comportamenti estremisti.

2. Formare al pensiero critico e al rispetto delle differenze. Il ruolo dell'educazione

Gli sforzi volti a prevenire l'estremismo violento devono essere considerati attraverso un approccio olistico, in particolare valorizzando l'educazione alla complessità, alla cittadinanza globale e ai diritti umani durante tutto l'arco della formazione.

Dal documento Unesco "Prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione" (2019) emerge che rafforzare soltanto le misure di sicurezza sia insufficiente per arginare azioni estremiste e violente, se questo non si accompagna ad un lavoro educativo di prevenzione primaria e di intervento immediato in situazioni a rischio.

Gli sforzi dell'UNESCO in questo campo contribuiscono alla realizzazione dell'Agenda Globale sull'Educazione 2030 e in particolare all'attuazione dell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 (OSS 4) sull'educazione di qualità: "Costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti" (ONU, 2015).

Quindi occorre un'attenzione particolare a coloro che risultano essere maggiormente vulnerabili, a rischio di povertà educativa e di marginalizzazione, lavorando sul riconoscimento e sulla valorizzazione delle differenze proprie e altrui e conseguentemente sulle fragilità e sulle risorse di ciascuno (Palmieri, 2019).

Come scrive Palmieri "Prevenire l'estremismo significa promuovere atteggiamenti e stili di vita capaci di riconoscere e fare spazio alle differenze individuali e sociali rispettandone l'incomprensibilità e la contraddittorietà, come pure riconoscere la violenza e l'estremismo insiti, in diverse forme e gradi, nella cultura occidentale" (2019, p. 162).

La sfida è proprio quella di mettere in pratica una "Pedagogia delle differenze" (Lopez, 2018), che va contro una società conformistica e che rilanci la creatività umana "rifiutando ogni forma di omologazione e che rivendichi il riconoscimento dell'alterità insita innanzitutto in ogni individuo a prescindere dal genere o dall'appartenenza etnica, dalla cultura o dalla condizione economica" (Lopez, 2018, p. 22).

La tensione verso la differenza implica un decentramento cognitivo rispetto agli schemi di riferimento ormai consolidati di ciascun individuo e l'assunzione di uno sguardo critico nei confronti della realtà. L'educazione ha anche il compito di elaborare modelli di relazione che aiutino ogni individuo ad affrontare la complessità della società in cui è inserito permettendogli di assumere il ruolo di "costruttore di senso e di responsabilità in prima persona del pensare e dell'agire" (Cambi, 2000, p. 67).

Si tratta di combattere la povertà educativa e il disagio che contribuiscono ad alimentare, spesso in maniera sottile e subdola, atteggiamenti estremisti, comportamenti di esclusione sociale, discorsi di odio online e atteggiamenti di intolleranza diffusi.

Il ruolo dell'educatore diventa centrale e strategico poiché è una figura presente in molti contesti formativi ed è proprio nell'intersezione degli spazi educativi formali, non formali e informali che occorre agire per cogliere i primi segnali di disagio giovanile.

La formazione degli educatori per fronteggiare gli estremismi e la radicalizzazione giovanile è un fatto abbastanza recente e innovativo, dettato dalle nuove emergenze sociali. A questo proposito, nel 2011, la Commissione Europea ha creato la "Rete di sensibilizzazione al problema della radicalizzazione" (Radicalisation Awareness Network, RAN) che coinvolge operatori che lavorano a diretto contatto con soggetti vulnerabili e provenienti da organizzazioni pubbliche e private. Essa riconosce un ruolo strategico agli educatori e agli insegnanti nella prevenzione e nella fase iniziale di individuazione dei primi segnali d'allarme:

Gli insegnanti e gli educatori giocano un ruolo chiave nella prevenzione della radicalizzazione che conduce all'estremismo violento. Si confrontano con le idee estremiste, gli argomenti sensibili ed i comportamenti dei propri studenti [...] Lasciare queste espressioni senza risposta potrebbe alimentare la narrativa estremista e mettere a repentaglio la sicurezza dei giovani. C'è bisogno, pertanto, che gli insegnanti e gli educatori investano e ricevano sostegno aumentando la propria abilità nell'affrontare queste sfide e sapere come agire in questi casi (RAN, 2015).

La formazione degli educatori e dei docenti in ottica interculturale rappresenta un pilastro fondamentale per aiutare i e le giovani a sperimentare pratiche di cittadinanza democratica (Biagioli *et alii.*, 2020).

Il pensiero estremista che può condurre a forme di radicalizzazione e terrorismo è caratterizzato da un'eccessiva semplificazione della realtà, l'intervento educativo dovrà quindi necessariamente fornire strumenti e metodi di analisi critica riportando il pensiero ad un certo livello di complessità. (Tramma, 2019).

L'alternativa è educare a riconoscere la complessità dei fatti, per disvelare l'ideologia che si nasconde dietro posizioni universalistiche e assolute, quindi promuovere forme di educazione alla complessità e al pensiero critico che aiutino a cogliere gli aspetti in comune tra gruppi sociali e persone solo apparentemente differenti. L'educazione alla complessità, abbandonata ogni pretesa di semplificazione e riduzionismo della realtà, accetta la discontinuità e la problematicità di ogni processo formativo, mira a formare menti aperte e critiche, per conoscere, scegliere ed agire (Morin, 2017; Mariani *et alii.*, 2017).

Il pensiero critico è una delle risorse cognitive in grado di proteggere un individuo dal fascino esercitato dall'affiliazione a ideologie e gruppi estremisti e consiste nella capacità di pensare in maniera razionale, analizzare questioni e idee e comprendere il legame logico che intercorre fra essi, prima di accettare o formulare una propria opinione o pervenire a una conclusione (Santerini, 2021).

Alla base dell'idea di pensiero critico vi è l'esigenza di insegnare ai giovani come e non che cosa pensare. Il pensiero critico può costituire uno scudo contro le fake news e la propaganda ed aiutare gli individui a lavorare sulla propria identità e sulla formulazione di opinioni indipendenti, competenza indispensabile oggi per essere in grado di decifrare gli innumerevoli messaggi provenienti dai mass e dai social media.

3. L'importanza della formazione degli educatori. L'esempio del Progetto europeo DIVE IN

Il Progetto europeo DIVE IN si è sviluppato da dicembre 2019 a novembre 2021 ed era finalizzato alla prevenzione degli estremismi e della radicalizzazione tra i giovani attraverso la formazione degli educatori e di altre figure che lavorano a contatto con loro¹.

1 Il Progetto europeo DIVE IN fa parte della linea DG-Justice Call for proposals on preventing and countering violent radicalization 2019-2021 ed ha visto la partecipazione di 5 partner provenienti da: Austria, Grecia (2 partners), Spagna e Italia. Il coordinatore è stata la ONG BEST (Austria- Vienna, istituto per la formazione professionale e del personale, specializzato in progetti europei, corsi per migranti, adulti e giovani a rischio). Gli altri partner sono stati: Università di Patras, Dipartimento di Ingegneria Informatica, che ha supportato il progetto per la gestione e l'organizzazione del corso di formazione on line, IASIS, ONG greca che si occupa prevalentemente dell'inclusione sociale dei migranti, rifugiati, richiedenti asilo, soggetti vulnerabili, SOLIDARIDAD SIN FRONTERAS, ONG spagnola, specializzata nell'integrazione e nel benessere dei soggetti vulnerabili promuovendo la formazione, l'integrazione sociale; Università di Firenze Dipartimento FORLILPSI, Responsabile Prof.ssa Biagioli, che ha avuto come compito principale quello di fornire il modello di valutazione e riconoscimento delle competenze acquisite dai partecipanti al termine del corso, oltre ad elaborare il modulo formativo

Questo Progetto ha avuto come obiettivo generale la costruzione di una piattaforma formativa e, durante lo svolgimento del progetto stesso, la sperimentazione di un Corso di formazione blended learning nei vari Stati dei partners rivolto a tutti coloro che operano con i giovani (educatori, insegnanti della scuola secondaria, formatori, mediatori interculturali, psicologi...).

L'aspetto più interessante ed innovativo è stato proprio quello di porre l'attenzione su un tema, quale gli estremismi e la radicalizzazione nei giovani su cui ancora non si investe abbastanza nella formazione degli educatori e di avere creato un corso a partire dai bisogni formativi di un campione di soggetti che lavora a contatto con i giovani.

Infatti, attraverso la realizzazione di focus group e somministrazione di questionari ad educatori, insegnanti e psicologi, è emersa la necessità di approfondire i concetti relativi all'interculturalità ed alle strategie comunicative in contesti multiculturali, di comprendere in maniera più approfondita i meccanismi ed i rischi relativi all'uso di Internet come mezzo di diffusione della propaganda estremista, di acquisire strumenti per identificare i primi segni di radicalizzazione, di conoscere le strategie di inclusione ed esclusione sociale nei vari gruppi, saper elaborare modalità di gestione delle diversità e di inclusione nel proprio contesto lavorativo.

Conseguentemente sono stati elaborati cinque moduli formativi: Interculturalità, Gruppi sociali, Internet, Individuare i comportamenti a rischio, Misure di prevenzione-Elaborazione di un piano di inclusione nel proprio contesto lavorativo, in cui ciascun partner ha raccolto contenuti, interviste, video, suggerimenti di riflessione ed attività seguendo il principio che considera i partecipanti al corso apprendere in modo attivo e trasformativo all'interno di un contesto partecipativo, dove l'individuo che apprende acquisisce l'abilità di agire impegnandosi effettivamente nel contesto di riferimento (Mezirow, 2003; Malthouse & Roffey-Barentsen 2013).

Infatti, il corso offre simulazioni e studi di caso di contesti di vita reali, basandosi su un approccio *bottom up*, dal basso verso l'alto.

Uno dei principi metodologici del corso è stato quello di coinvolgere i partecipanti in esperienze formative significative affinché potessero replicarle con i giovani con cui lavorano. Questo permette ai giovani di sentirsi parte di una comunità, trovarsi in situazioni di confronto con l'altro, potendo sperimentare anche le proprie fragilità e debolezze per cercare di accettarle e superarle senza doverle proiettare sull'altro per difendersene. Le correnti estremiste propongono valori e principi già stabiliti a cui occorre solo aderire e adeguarsi, l'educazione che si oppone agli estremismi dovrebbe proporre una molteplicità di esperienze e di modelli tra cui i soggetti possono scegliere, impegnarsi individualmente e collettivamente per raggiungere un obiettivo e costruire qualcosa di personale (Palmieri, 2019).

La sperimentazione del corso si è svolta attraverso due fasi: nella prima sono stati organizzati incontri di formazione online in modalità sincrona con 16 partecipanti oltre a 90 ore di autoformazione in modalità asincrona sui moduli sopra indicati. Nella seconda fase sono stati gli stessi docenti ed educatori formati che, a loro volta, hanno organizzato dei percorsi formativi mirati ai bisogni del loro contesto lavorativo coinvolgendo colleghi e colleghe ed attori locali. In questa seconda fase, nel contesto italiano sono state formate altre 46 persone.

I vari percorsi formativi realizzati nelle singole istituzioni durante la seconda fase si sono concentrati su alcuni o tutti i cinque moduli ritenuti più necessari per i bisogni della loro istituzione e quindi il corso è stato ulteriormente personalizzato in funzione delle esigenze del contesto locale.

Dai percorsi formativi realizzati nella prima e seconda fase è emerso che l'educazione all'interculturalità rappresenta un bisogno irrinunciabile per tutti coloro che si trovano a lavorare in un contesto formativo con i giovani, soprattutto si è affermato il bisogno di acquisire competenze di comunicazione interculturale che permettano di agire e comunicare in modo neutro e libero da pregiudizi in contesti multiculturali. Anche le capacità di ascolto attivo e decentramento cognitivo sono state ritenute estremamente utili e necessarie ai fini del lavoro educativo.

Al termine della prima e della seconda fase della formazione, a tutti i partecipanti è stato chiesto di rispondere ad un questionario anonimo rivolto a verificare il loro grado di apprezzamento dei contenuti e

relativo all'intercultura e ad organizzare un corso di formazione per alcuni professionisti della formazione. Per ulteriori informazioni si veda il sito del progetto: <http://www.divein-project.eu/> e quello della piattaforma formativa: <https://trainingcenter.divein-project.eu/>

delle modalità didattiche del corso, oltre ad un questionario in entrata ed uno in uscita mirati a scoprire se vi è stato un incremento e/o un miglioramento delle conoscenze e delle competenze acquisite relative ai cinque moduli proposti.

Infatti, nel modulo Interculturalità, sono state approfondite alcune tematiche relative alle differenze etniche e culturali da un punto di vista educativo, alla competenza interculturale, all'empatia all'ascolto attivo, attraverso metodologie e strategie attive e partecipative che hanno coinvolto direttamente i/le partecipanti stessi.

Il modulo "Gruppi Sociali" si è focalizzato sul tema dell'inclusione e dell'esclusione sociale e delle conseguenze che quest'ultima comporta soprattutto in riferimento ai rischi di comportamenti violenti ed estremisti con una particolare attenzione all'influenza dei gruppi sui singoli individui nello sviluppo di comportamenti radicali.

Il modulo relativo all'uso di Internet, come potenziale strumento per avvicinarsi ai movimenti estremisti, evidenzia le criticità che un uso inadeguato della rete può comportare per i giovani divenendo un canale di comunicazione tra i gruppi estremisti.

"Individuare i comportamenti a rischio" è un modulo mirato a far comprendere i segnali di rischio nei comportamenti e nella comunicazione tra i giovani attraverso il linguaggio verbale e non verbale.

Infine, il modulo "Misure di prevenzione" è di tipo pratico-operativo, offre suggerimenti su come elaborare attività e strategie per prevenire la radicalizzazione nella propria organizzazione e per costruire un piano/strategia di prevenzione all'interno della stessa.

Nella fase iniziale della formazione tutto il materiale è stato utilizzato in lingua inglese, successivamente, esso è stato tradotto nelle lingue dei partner (spagnolo, tedesco, greco e italiano) e attualmente la piattaforma formativa è aperta ed a disposizione per poter essere utilizzata in vari percorsi formativi².

Dai questionari di gradimento somministrati al termine della formazione è emerso che la modalità blended ha favorito sia l'autoformazione in piattaforma, sia la creazione di interazioni e relazioni di cooperazione durante gli incontri in presenza (Guerrini, Proli, 2021).

Per i partecipanti è stato molto importante il confronto con i colleghi, seppur online, dalla maggior parte di loro (80%) è stata sottolineata la necessità di una formazione continua sugli argomenti proposti.

La somministrazione di questionari di auto-valutazione prima e dopo la formazione ha consentito di rilevare l'efficacia della formazione attuata e la sua sostenibilità. Inoltre, dall'analisi dei 46 questionari di autovalutazione somministrati prima e dopo la formazione si è valutato un aumento generale delle conoscenze relative agli argomenti proposti con un miglioramento dal 25% al 50% a seconda degli argomenti di riferimento (Guerrini, Proli, 2021).

Il feedback finale dei partecipanti è stato molto importante per comprendere i bisogni formativi di educatori ed insegnanti e conseguentemente indirizzare la ricerca pedagogica e le pratiche educative.

Un aspetto ricorrente è la necessità di una collaborazione costante e continua tra varie figure che lavorano con i giovani (educatori, insegnanti, mediatori, psicologi), poiché solo dalla condivisione di principi e dalla sinergia delle loro azioni può avere senso ed efficacia un progetto educativo. Inoltre, è emersa l'importanza di fornire ai giovani, potenzialmente a rischio, un sostegno e un ascolto che sia autenticamente empatico e accogliente, coinvolgendoli anche in attività di gruppo di tipo ricreativo, sportivo, teatrale.

Infine, un aspetto fondamentale secondo i partecipanti, è l'attenzione e l'impegno per il miglioramento della formazione dei professionisti dell'educazione sulle tematiche relative al disagio giovanile, attraverso incontri con specialisti ma anche lavorando in gruppo con vari professionisti cercando di trovare risposte concrete a problemi quotidiani che loro stessi si trovano ad affrontare.

L'esperienza di questo progetto, in particolare il confronto con le istituzioni locali e con altri partner europei, ha evidenziato che il problema del disagio giovanile, manifestato attraverso l'esclusione sociale, forme di razzismo e violenza, discorsi di odio online, inizialmente è abbastanza difficile da individuare anche per coloro che lavorano a stretto contatto con i giovani. L'uso errato e incontrollato di Internet può rappresentare un elemento di rischio in quanto spesso è la prima via accesso verso forme di estremismo e di radicalizzazione.

La formazione dei professionisti dell'educazione è un elemento strategico su cui occorre investire maggiormente, in particolare sui temi dell'estremismo e della radicalizzazione violenta che apparentemente non sembrano esistere nelle aule scolastiche e nei contesti formativi.

2 La piattaforma formativa è raggiungibile al seguente link: <https://trainingcenter.divein-project.eu/it/>

Riferimenti bibliografici

- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Bauman S. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman S. (2005). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Biagioli R., Proli M.G., Gestri S. (2020). *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali*. Pisa: ETS.
- Bolognesi I. (2018). Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati. In S. Ulivieri (eds). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola* (pp. 193-204). Pisa: ETS.
- Bozzetti A., Brzuszkiewicz S. (Eds.). (2020). *Estremismo violento e radicalizzazione giovanile. Vettori, manifestazioni e strategie di intervento*. <https://www.weworld.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/estremismo-violento-e-radicalizzazione-giovanile-vettori-manifestazioni-e-strategie-di-intervento> (Ultima consultazione 26/8/2022).
- Brambilla L., Galimberti A., Tramma S. (eds.) (2019). *Educazione e terrorismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Calaprice S. (2016). *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (ed.) (2010). *Media Education tra formazione e scuola*. Pisa: ETS.
- Caparesi C. (2019). Prevenzione dei radicalismi tra prospettive e buone prassi. In M. Bombardieri *et alii*. *Capire l'Islam. Mito o realtà*. Brescia: Morcelliana.
- Commissione Europea (2021). <https://www.europarl.europa.eu/news/it/headlines/security/20210121STO96105/-cos-e-e-come-si-puo-prevenire-la-radicalizzazione-nell-unione-europea> (Ultima consultazione 24/7/2022)
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Galimberti U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Guerrini V., Proli M. G. (2021). La formazione dei professionisti dell'educazione per la prevenzione dei comportamenti antisociali nei giovani. Il progetto europeo DIVE IN. *Epale Journal*, 10: 31-41.
- Iori V. (2012). I giovani e la vita emotiva. *Education Sciences & Society*, 3(1): 23-35.
- Istat (2022). <https://www.istat.it/it/files//2022/04/8.pdf> (Ultima consultazione 25/8/2022).
- Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Malthouse R., Roffey-Barentsen J. (2013). *Reflective Practice in Education and Training*. London: Sage.
- Mancaniello R. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere "attimi della catastrofe adolescenziale" in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla Formazione*, 23: 21-51.
- Mariani A., Cambi F., Giosi M., Sarsini D. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*. Roma: Carocci.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- ONU (2015). <https://unric.org/it/agenda-2030> (Ultima consultazione 5/7/2022).
- Palmieri C. (2019). Estremismo e educazione: limiti e potenzialità del lavoro educativo. In L. Brambilla *et alii*. *Educazione e terrorismo* (pp. 95-105). Milano: FrancoAngeli.
- Pasta S. (2018). *Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholè.
- Pasta S. (2019). Conversazioni via social network con giovani autori di performances d'odio. *Pedagogia Oggi*, 27 (2): 369-383.
- Pietropolli Charmet G. (2010). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Proli M.G. (2021). Prevenire i comportamenti antisociali e la radicalizzazione dei giovani attraverso Internet. L'esperienza del progetto europeo DIVE IN. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 19(2): 147-158.
- RAN (2015). https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files_en?file=2016-12/manifesto-for-education-empowering-educators-and-schools_en.pdf (Ultima consultazione 30/6/2022).
- Santerini M. (2021). Educazione alla cittadinanza e complottismo. Dal sospetto al pensiero critico. *Pedagogia Oggi*, 19(2): 22-29.
- Tramma S. (2019). Le implicazioni educative del terrorismo. In L. Brambilla *et alii*. *Educazione e terrorismo* (pp. 21-33). Milano: Franco Angeli.
- Ulivieri S. (Ed.) (2018). *Ragazzi e ragazze stranieri a scuola*. Pisa: ETS.
- UNESCO (2019). *Guida per insegnanti sulla prevenzione dell'estremismo violento*. <https://www.cci.tn.it/-content/download/142458/1925383/version/2/file/Guida+per+insegnanti+sulla+prevenzione+dell%27estremismo+violento.pdf> (Ultima consultazione 20/7/2022).
- UNESCO (2019). *Prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione*. Guida per amministratori pubblici <http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/Prevenirelestremismoviolentoattraversoleducazione.Guidaperamministratoriipubblici%201.pdf> (Ultima consultazione 20/7/2022).

Interventi di pedagogia di prossimità in tempo di pandemia: analisi delle buone pratiche

Proximity pedagogy interventions in times of pandemic: analysis of good practices

Giuseppe Liverano

Researcher | Jonian Department | University of Bari "Aldo Moro" (Italy) | giuseppe.liverano@uniba.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Liverano, G. (2022). Proximity pedagogy interventions in times of pandemic: analysis of good practices. *Pedagogia oggi*, 20(2), 118-126. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-14>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-14>

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has highlighted how a complex social structure like the family can reveal fragility and weaknesses that can undermine its value and educational function. Emergency situations make parents' role of nurturing children's hopes, so that they can overcome their fears, even more complex and difficult (Elen Godman). The local pedagogue supports parents in managing this complex role by providing tools and suggesting educational strategies to transform and improve a family unit in crisis. The aim of the contribution is to highlight the best local interventions carried out during the Covid-19 pandemic, determining their effectiveness in terms of learning outcomes and transformation within the educational and training dynamics of the family, and in so doing, identifying critical issues and pedagogical perspectives that may represent new paths of research.

La pandemia da Covid-19 ha evidenziato come un sistema sociale complesso come la famiglia possa rivelare fragilità e debolezze in grado di minare la sua valenza e funzionalità educativa. Essere genitori in situazioni emergenziali rende ancora più complesso e difficile il loro ruolo di alimentare le speranze dei figli affinché queste possano avere ragione delle loro paure (Elen Godman). Il pedagogo di prossimità sostiene i genitori nella gestione di questo ruolo complesso fornendo strumenti e suggerendo strategie educative al fine di trasformare e migliorare un sistema familiare in crisi. Il contributo ha lo scopo di evidenziare i migliori interventi di prossimità svolti durante la pandemia da Covid-19, per rilevare la loro efficacia in termini di risultati di apprendimento e di trasformazione all'interno delle dinamiche educative e formative della famiglia, così da poter evidenziare criticità e prospettive pedagogiche che possono rappresentare nuovi sentieri di ricerca.

Keywords: pandemic, family crisis, proximity pedagogy, good practices, learning

Parole chiave: pandemia, crisi familiare, pedagogia di prossimità, buone pratiche, apprendimento

Received: August 31, 2022
Accepted: October 16, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:
Giuseppe Liverano, giuseppe.liverano@uniba.it

Introduzione

La pandemia da Covid-19 ha evidenziato le fragilità di un sistema complesso come la famiglia al punto da compromettere la funzione educativa dei genitori.

La gestione degli effetti della pandemia all'interno del sistema famiglia ha inevitabilmente indebolito certezze e alimentato paure, determinando una paralisi nelle relazioni tra i propri membri. Recenti ricerche, sia nazionali che internazionali, hanno evidenziato l'impatto negativo che la situazione emergenziale ha prodotto:

- relativamente al legame tra famiglie e scuola; si riscontra, infatti, l'impossibilità a mantenerlo vivo dove non vi è coinvolgimento e supporto dei genitori nelle pratiche educative a distanza (Alamohoda, 2021; Antonietti *et alii*, 2021, pp.153-170; Castaldi, 2021, pp. 1-2);
- aumentando i livelli di stress e la vulnerabilità psico-emotiva dei componenti e gli episodi di conflittualità, minacciando la sicurezza personale e comunitaria, soprattutto quando si riscontra una eccessiva fatica psico-fisica da parte di uno o di entrambi i genitori per l'impegno totale di cura verso i propri figli (Tabacchi, 2021);
- aumentando le violenze domestiche di genere in quanto la pandemia ha fatto da cassa di risonanza nei nuclei familiari con tensioni coniugali (Dello Preite, 2022);
- rendendo più complessa la relazione genitori-figli a causa del prolungato isolamento sociale (Biffi *et alii*, 2021);
- aumentando i divari (soprattutto quello digitale), con perdita di contatti dei membri di una famiglia con le persone care e i conoscenti, con impoverimento educativo per le famiglie con scarse risorse, anche a causa di mancanza di competenze per assistere i figli (López *et alii*, 2020);
- aumentando il livello di frustrazione dei componenti di una famiglia a causa dell'impossibilità ad assistere i propri cari in situazioni di fragilità o di malattia (Hart *et alii*, 2020);
- aumentando la difficoltà nella gestione dei processi di integrazione e inclusione di famiglie con persone fragili, con soggetti migranti e con disabilità (Aluffi Pentini, Giannoccolo, 2020).

Le diverse forme di sostegno alla famiglia, in situazioni di emergenza e di vulnerabilità trasversale, possono rappresentare, perciò, interventi di pedagogia di prossimità in grado di accompagnare i suoi componenti in un processo di transizione e di superamento della crisi, di nuovo apprendimento e di trasformazione dei comportamenti.

1. L'orizzonte teorico

Dal punto di vista epistemologico il concetto di pedagogia di prossimità, si presta a due interpretazioni:

- la prima richiama la valorizzazione dell'incontro scuola-famiglia-società, con lo scopo di creare ponti ed elaborare prassi educative trasferibili attraverso una "società della fiducia e della reciprocità" che, utilizzando percorsi di vicinanza, aiuti giovani e adulti a lavorare insieme e a stabilire tra di loro alleanze educative per affrontare le sfide del presente e migliorare la società (Seganti, 2014, pp. 1-2);
- la seconda richiama una pedagogia di aiuto e sostegno alla famiglia e alla genitorialità che, attraverso l'implementazione di strumenti metodologici e procedurali innovativi della pedagogia sociale e professionale, e come risultato della connessione di più saperi (Blezza, 2015; Riva, 2021) siano in grado di identificare la difficoltà e fornire un sostegno alla persona, alla coppia, alla famiglia in difficoltà (Simeone, 2012, p. 9), investendo sulla valorizzazione del sapere di cura reciproca, che promuove l'empowerment della famiglia, la competenza relazionale nei suoi componenti, la libertà e la responsabilità, la scoperta di nuove potenzialità (Simeone, 2014, p. 1).

La prossimità, nel significato squisitamente pedagogico, è "la capacità di alzare gli occhi e dare alla propria esistenza un orizzonte" [...] cioè "un pensare e un agire costituiti da una progettualità" (Messia &

Venturelli, 2015, pp. 7-8), che, inevitabilmente, conduce a vedere gli altri, a condividere con gli altri uno stesso orizzonte, a sviluppare senso di appartenenza reciproca, a portare l'altro dentro di sé facendogli spazio, a creare un unico corpo sociale per mezzo della solidarietà (Seganti, 2014, p. 31).

L'atto educativo di prossimità è un insieme di gesti, azioni, forme di aiuto date anche con la parola (suggerimenti) che attiva il venirsi incontro, la partecipazione, il viaggio su un cammino comune dove nessuno è lasciato indietro, perché la condivisione ed il sostegno reciproco aiutano a superare la "sensazione di impotenza" (Canevaro, 2015, p. 4).

In un intervento educativo di prossimità, quindi, ciò che si crea tra il professionista dell'educazione e i soggetti in difficoltà è una relazione di "attenzione umana" (Biggeri & Bellanca, 2010, p. 1) che, come evidenziava Simone Weil, è la forma più rara e più pura di generosità verso l'altro (Weil & Bousquet, 1994).

2. La ricerca: obiettivi, domande e metodo

Scopo della ricerca è evidenziare i migliori interventi di prossimità per la famiglia, svolti in Italia durante la pandemia da Covid-19, inseriti in riviste di fascia A italiane e straniere, sottoposti a processi di peer review, con esito positivo e prevalentemente di area pedagogica, per rilevare la loro efficacia in termini di risultati di apprendimento e di trasformazione all'interno delle dinamiche educative e formative della famiglia.

Le domande di ricerca sono le seguenti:

1. Le pratiche di prossimità producono dei benefici per i componenti del nucleo familiare?
2. Quali sono le informazioni utili che emergono per comprendere su cosa si fonda un intervento di pedagogia di prossimità?

La selezione dei contributi è stata effettuata:

- attraverso la ricerca su alcuni database di articoli scientifici ed in particolare su *GoogleScholar*, *Mdpi*, *ERIC (Educational Resources Information Center)* e *SemanticScholar*; in questo caso per restringere la ricerca sono stati applicati i filtri per: disciplina (educazione), autore (italiano), nazionalità della ricerca (Italia), intervallo date (2020/2022);
- consultando tutti i numeri delle riviste italiane di fascia A (Anvur) da gennaio 2020 a giugno 2022 e selezionando quelli relativi al periodo pandemico.

Le keywords utilizzate per la ricerca nelle banche dati internazionali sono state in ordine: "*education+family+pandemic*", "*family+support+pandemic*", "*crisis+family+pandemic*". Per la ricerca nei siti web delle riviste italiane, sono state utilizzate, in ordine, le parole chiave: "educazione+famiglia+pandemia", "famiglia+aiuto+pandemia", "crisi+famiglia+pandemia".

Da entrambe le ricerche è stato possibile ricavare 56 articoli peer reviewed, alcuni di questi pubblicati tra gennaio e giugno 2022 ma che si riferiscono a pratiche svolte in pieno periodo pandemico. Dopo la scelta degli articoli, la lettura degli abstract ed una prima schedatura, effettuate dall'autore di questo contributo, hanno generato una prima selezione e l'esclusione di n. 46 articoli. Successivamente è stata effettuata una revisione da parte di altri due ricercatori al fine di sciogliere eventuali riserve relativamente ai criteri di inclusione e valutazione degli articoli. Anche l'analisi e la discussione delle informazioni emerse dalla review sono state oggetto di validazione incrociata con i medesimi ricercatori.

I criteri di esclusione sono stati i seguenti:

- studi solo teorici, privi di criteri metodologici e non relativi a pratiche di prossimità;
- studi pubblicati nell'arco temporale interessato dalla ricerca ma relativi a pratiche svolte prima della pandemia;
- studi relativi a pratiche di prossimità non per la famiglia o senza il coinvolgimento dell'intero nucleo familiare;

- studi in cui non vi è un chiaro riferimento agli effetti della pandemia che giustificano un intervento di prossimità;
- studi con focus centrato su tematiche correlate all’oggetto del presente contributo ma che non si riferiscono a pratiche di prossimità;
- studi non peer-reviewed;
- studi relativi ad ipotesi di progetti non ancora svolti.

Gli articoli scelti sono stati ritenuti validi per la review, con il pieno accordo dei ricercatori e dell’autore di questo contributo, in quanto relativi a progetti e pratiche di pedagogia di prossimità, già concluse, con una chiara descrizione delle attività e azioni svolte per il supporto alla famiglia, della metodologia del progetto, del coinvolgimento di più figure professionali educative e di altri servizi educativi del territorio. Inoltre, ogni contributo scelto mostrava chiaramente le criticità all’interno di un nucleo familiare, gli obiettivi e i risultati di apprendimento.

Nelle tabelle che seguiranno saranno sintetizzate le principali caratteristiche e le categorie utilizzate per l’analisi del contenuto dei n.10 articoli individuati. La Tab. n. 1 informerà sull’autore della ricerca, l’anno, la rivista in cui è stato pubblicato l’articolo e l’approccio metodologico o modello del progetto o della pratica, oggetto di analisi di ogni articolo. Nella Tab. n. 2, invece, per ogni contributo, si descriveranno le criticità del nucleo familiare, la tipologia di intervento e i principali benefici ottenuti in termini di apprendimento di competenze e trasformazione dei comportamenti.

N. contributo Autore e Anno	Progetto/Buona pratica/ricerca	Rivista	Approccio metodologico-mo- dello progetto/pratica
1. Cerrocchi & D’Antone (2020)	Spazio neutro	Formazione & Insegnamento	Clinico
2. Dalledonne Vandini <i>et alii</i> (2022)	Spazio mamme	Rivista Italiana Di Educa- zione Familiare (Rief)	Sistemico e integrato
3. Dettori & Tedde	Parent Management Training	Rief	Orientamento fenomenologico- ermeneutico
4. Lencioni <i>et alii</i> (2022)	Ali per il futuro* (Toscana)	Rief	Sistemico e Integrato
5. Petrella (2020)	PI.PPI. e Reddito di Cittadinanza)	Encyclopaideia	Metodologia della valutazione partecipativa e trasformativa
6. Pignalberi (2022)	Sportello del cittadino e Centro di ascolto solidale	Formazione & Insegnamento	Metodologia partecipativa
7. Sartori (2021)	Cyber Relationship	RicercAzione	Sistemico
8. Spinelli (2021)	Buona pratica IC San Filippo Neri (Città di Castello - Monte Santa Maria Tiberina	Pedagogia Oggi	Studio di caso esplorativo
9. Sulla <i>et alii</i> (2022)	Ali per il futuro (Reggio Emilia e Parma)	Rief	Non chiaramente espresso
10. Tarallini & Ciccarelli (2022)	FAMI Re.boot	Rief	Capacity building strutturale

Tab. n. 1 (Articoli selezionati - *progetto iniziato nel 2018 ma sviluppato durante la pandemia)

Contributo	Criticità	Tipologia intervento	Risultati di apprendimento/ benefici
n. 1	Conflittualità da separazioni, abuso su minori o da adozione	Consulenza di coppia e familiare, mediazione familiare	Riduzione della conflittualità, migliore qualità del dialogo tra i soggetti del nucleo familiare
n. 2	Esclusione sociale, disegualianza educativa	Giornate di accoglienza, laboratori madre-bambino, gioco libero, attività di supporto genitoriale, letture ad alta voce, attività teatrali	Potenziamento capacità emotive e cognitive, valorizzazione delle competenze del nucleo familiare, diminuzione della vulnerabilità, aumento del benessere familiare, empowerment genitoriale, aumento del senso di cura, capacità di costruire senso di comunità
n. 3	Difficoltà gestione dei comportamenti dei figli con autismo	Interviste qualitative, Parent Management Training	Vicinanza solidale, apprendimento di nuove strategie educative, migliore gestione delle emozioni negative e dei comportamenti
n. 4	Povertà educativa, marginalità sociale	Percorsi di orientamento e formazione ai genitori e figli, azioni di inserimento dei bambini nei servizi per l'infanzia, supporto formativo e sociale e di inserimento lavorativo ai genitori	Potenziamento capacità emotive e cognitive figli, maggiore consapevolezza dei genitori del loro ruolo per la crescita dei loro figli, migliore capacità orientativa dei genitori verso i figli
n. 5	Povertà educativa, economica e sociale, disuguaglianza sociale e territoriale	Forum telematici per condivisione buone pratiche di smart welfare, educativa domiciliare con uso di dispositivi digitali, sostegno alla genitorialità	Empowerment familiare, aumento delle competenze relazionali, vicinanza solidale
n. 6	Emarginazione educativa e formativa, forme di povertà plurale	Focus group, questionari, attività di supporto/formazione e orientamento alle famiglie, assistenza domiciliare, sostegno alla genitorialità	Partecipazione attiva-trasformativa e minore fragilità, migliore qualità educativa delle relazioni, migliore alleanza famiglia-territorio e famiglia-scuola, sviluppo agentività e competenze per la cittadinanza, aumento del senso di cura
n. 7	Cyberbullismo e rischi uso scorretto del digitale	Video (pillole digitali), azioni e pratiche di riflessività	Valorizzazione alleanza educativa (famiglia-territorio), sviluppo competenze per relazione digitale
n. 8	Perdita del senso di comunità scolastica, interruzione della partecipazione alle attività didattiche e alla connessione sociale	Questionari ai genitori e promozione di linee guida School House per organizzazione di spazi e tempi pedagogico-didattici a casa	Capacità di co-progettazione didattica, sviluppo di competenze relazionali digitali, aumento del senso di comunità
n. 9	Stereotipia di genere, povertà e marginalizzazione educativa, rigidità alle proposte educative, tipizzazione di genere	Video, domande stimolo, discussione libera, pratiche di riflessività	Maggiore apertura mentale rispetto a tematiche di genere, maggiore consapevolezza sul significato di espressioni di genere e orientamento sessuale, maggiore disposizione al senso di comunità e di appartenenza al gruppo, maggiore disponibilità alle tipologie di proposte educative, vicinanza solidale
n. 10	Marginalizzazione famiglie Paesi terzi, situazioni di disagio e vulnerabilità di cittadini di Paesi terzi appartenenti a nuclei familiari o monoparentali con minori a carico	Incontri di analisi dei bisogni psico-socioeducativi, formazione frontale, piani individualizzati di supporto a famiglie di Paesi terzi, consulenza e orientamento alle famiglie di Paesi terzi	Incremento dell'autonomia sotto il profilo sociale, abitativo, lavorativo, sanitario e relativamente all'accudimento dei minori, migliore accesso ai servizi socioassistenziali, aumento del benessere dei soggetti di nuclei familiari di Paesi terzi

Tab. n. 2 (Informazioni relative agli interventi di prossimità)

3. Risultati

Dalla descrizione delle informazioni inserite nelle Tab. n.1 e n.2 si evidenzia come le azioni di prossimità abbiano prodotto notevoli benefici e risultati di apprendimento, e come alcuni fattori come la condivisione delle difficoltà tra famiglie, la prossimità da parte di particolari figure professionali educative o l'utilizzo di metodologie di intervento partecipative e trasformative, spesso, abbiano inciso notevolmente sul senso di comunità e di cura reciproca di ogni soggetto appartenente ad un nucleo familiare ed abbia sviluppato in ogni famiglia il senso di vicinanza solidale.

Gli interventi educativi di prossimità, nelle diverse pratiche analizzate, si sono concretizzati attraverso attività formative, consulenziali, di accompagnamento, meta-riflessive che, esplorando in profondità le criticità di ogni famiglia e di ogni suo singolo componente, e i meccanismi di risposta e di regolazione dei comportamenti in conseguenza ad eventi imprevisi come la pandemia, hanno attivato maggiore consapevolezza in ogni soggetto, maggiore solidità familiare ed un processo di trasformazione all'interno delle dinamiche educative e formative di ogni famiglia coinvolta: nei comportamenti tra ogni componente, nella gestione delle comuni criticità e delle emozioni connesse ad emergenze con effetti nefasti, nella capacità di vicinanza e prossimità verso chi non fa parte del nucleo familiare, nella comprensione dell'importanza del senso di comunità e nel suo coinvolgimento.

La consapevolezza di essere antropologicamente orientati a costituire un unico corpo sociale e la tendenza a creare un sistema in cui ci si sostiene a vicenda, soprattutto nei momenti di crisi, rappresenta la dimensione più importante che emerge dall'analisi in questa review.

La collaborazione tra scuola, famiglia, istituzioni e cooperative sociali di un territorio rappresenta una ulteriore dimensione e fattore comune di ogni progetto e buona pratica di prossimità della presente review. Come lo sono, pure, la presenza di una o più figure professionali che intervengono nel management delle azioni educative di prossimità (facilitatore linguistico, consulente pedagogico, case manager, mediatore culturale, ecc.), e la crescita dei soggetti appartenenti ad un nucleo familiare. La presenza delle dimensioni appena citate, in tutti gli articoli, stimola la riflessione verso un ragionamento che non escluderebbe una possibile correlazione tra di loro.

In tutti i contributi si fa riferimento agli effetti della pandemia che hanno giustificato il sostegno alle famiglie, e all'importanza del legame tra sistema-famiglia e sistemi educativi territoriali come antidoto e medicina per quei nuclei familiari non autosufficienti in termini di competenze necessarie a mantenere e ripristinare l'equilibrio tra i suoi componenti, di capitale psicologico (resilienza ed autoefficacia), di autoregolazione dei comportamenti, di agentività, di gestione delle emozioni. L'analisi di questa correlazione conferma l'importanza che hanno la co-progettazione e la collaborazione tra i sistemi educativi nella gestione delle difficoltà di un nucleo familiare avvalorandone la centralità come principio di una pedagogia di prossimità.

La prospettiva pedagogica che emerge dall'analisi delle pratiche e dei progetti segue i principi di una pedagogia di prossimità secondo cui la soluzione a criticità familiari, la crescita di ogni componente di un nucleo familiare, la trasformazione di dinamiche e comportamenti, è da ricercarsi nel senso di comunità che si crea, nel sostegno ricevuto da figure dell'educazione altamente professionalizzate, nel costante legame con i servizi educativi di un territorio, nella relazione con la comunità educante, nella relazione tra nuclei familiari, che insieme, consentono di "scongiorare il rischio della solitudine, dell'isolamento e della povertà educativa" e all'educazione di esprimere "il proprio potere in termini di cambiamento, inclusione e sviluppo di bambini e adulti, insieme" (Antonietti *et alii*, 2020, p. 74).

L'esito di un intervento di prossimità non può prescindere, quindi, da una situazione in cui vi è un legame orizzontale e circolare, individuale e collettivo, tra famiglia in difficoltà e sistemi che erogano servizi educativi del territorio e di una co-progettazione e collaborazione degli interventi "sia in senso verticale, cioè all'interno dei servizi (personale-genitori-coordinatori), sia in senso orizzontale, cioè in rete con le risorse del contesto e della cittadinanza" (Pileri, 2020, p. 82). Un legame che diventa uno spazio di condivisione di esperienze e vissuti anche tra famiglie, per mezzo del quale, ciò che poteva sembrare una difficoltà insuperabile, si trasforma, non solo in un peso più facile da sopportare, ma addirittura in una possibilità per crescere individualmente e in prospettiva sistemica.

4. Discussione e conclusioni

È interessante sottolineare, nell'economia del lavoro, come la metà dei contributi sia stata pubblicata su "Rivista Italiana Di Educazione Familiare" (*Rief*), rivista di fascia A del settore concorsuale 11/D1, in virtù anche dell'attenzione che essa pone al quadro di riferimento teorico-empirico, rappresentato dall'educazione familiare e dal sostegno alla genitorialità. *Rief*, infatti, ha dedicato un intero dossier monografico (Volume 18, n. 1 del 2021) al tema "Le relazioni familiari e la genitorialità al tempo del COVID-19".

Dei n. 5 contributi su *Rief*, n. 4 sono relativi a progetti/pratiche per la gestione della povertà educativa (n.2, 4 e 9) e dell'emarginazione educativa di famiglie appartenenti a Paesi terzi (n.10) e n.1 per il sostegno alla famiglia nella gestione dei comportamenti di un figlio con disturbo dello spettro autistico (n. 3).

Al gruppo di contributi relativi a pratiche di prossimità per la famiglia ma con una maggiore attenzione ad alcuni soggetti (figli) con particolari fragilità, oltre al contributo n. 3 si evidenziano quello pubblicato sulla rivista *Pedagogia Oggi* (n. 8), che descrive una pratica per la promozione del modello *School House* per aiutare genitori e figli ad organizzare spazi e tempi pedagogico-didattici a casa, e quello pubblicato sulla rivista *RicercaAzione* (n. 7), che descrive una pratica per la prevenzione del cyberbullismo e l'uso scorretto del digitale.

Nel gruppo dei contributi relativi ad azioni sull'intero nucleo familiare oltre a quelli già citati (n. 2, 4, 9 e 10) si evidenziano quelli pubblicati sulla rivista *Formazione & Insegnamento* (n.1 e 6) che descrivono interventi di sostegno alle famiglie dove la pandemia ha esasperato povertà plurali, abusi e devianze, e quello pubblicato sulla rivista *Encyclopaideia* (n.5), che affronta il problema della disuguaglianza sociale e territoriale, con sostegno alle famiglie attraverso pratiche di smart welfare e di educativa domiciliare con uso di dispositivi digitali.

Dal punto di vista metodologico, i progetti e le pratiche analizzate si rifanno a diversi approcci (partecipativo-trasformativo, clinico, sistemico-integrato, fenomenologico-ermeneutico) tutti comunque finalizzati all'esplorazione profonda dei nuclei familiari, a stimolare la riflessività e la consapevolezza sulle difficoltà, a trasformare comportamenti e atteggiamenti, a valorizzare il senso di comunità, a potenziare competenze acquisite e a svilupparne di nuove (in particolare il progetto *Fami.Reeboot* relativo al contributo n. 10, che si rifà esplicitamente al metodo del Capability building strutturale).

Un intervento di educazione di prossimità si poggia sulla capacità di fare sistema e di crearne uno più ampio tra chi eroga un servizio educativo e chi beneficia del servizio. È interessante sottolineare come tutti i contributi di questa review abbiano posto attenzione alla relazione tra figura/e professionale/i educativa/e e famiglia in difficoltà e tra questa e il territorio (istituzioni e servizi educativi) e di quanto la qualità del tipo di legame abbia influito sulla efficacia dell'intervento di prossimità. Sebbene molti di questi progetti e pratiche rappresentino delle prime sperimentazioni, tutti gli interventi posseggono le caratteristiche della trasferibilità e della replicabilità delle azioni, degli strumenti e delle strategie formative, non solo in altre realtà territoriali diverse da quelle delle famiglie coinvolte, ma anche ad altri sistemi diversi dalla famiglia.

L'efficacia degli interventi educativi di prossimità conferma, ancora una volta, l'importanza e il ruolo della pedagogia come disciplina di senso ma anche di operatività, rinvigorendone il suo orientamento e la sua vocazione pratico-progettuale, in senso individuale e sistemico-relazionale. Le buone prassi di educazione di prossimità di questa review e il valore pedagogico che ne emerge, infatti, testimoniano il legame indissolubile che esiste tra teoria pedagogica e pratica educativa e di quanto l'una sostenga l'altra e viceversa, all'interno di un processo che non ha mai fine e che consente alla pedagogia di essere costantemente gravida di teorie pedagogiche e prassi educative.

Questa revisione si è proposta di rilevare le pratiche di prossimità per la famiglia durante la pandemia in Italia. Benché abbia potuto mettere in evidenza le principali caratteristiche dei progetti e delle pratiche e i maggiori benefici per le famiglie, la dimensione esclusivamente nazionale dello studio può rappresentare un limite, come lo è il non aver consultato ulteriori database di articoli scientifici o il non aver utilizzato altre parole chiave che richiamano il concetto di prossimità.

Nel futuro, perciò, una revisione più ampia, allargata alle pratiche di educazione di prossimità svolte in tutti i Paesi del mondo, potrà essere utile non solo per dilatare i confini di una epistemologia legata al paradigma di pedagogia di prossimità, ma ad effettuare un'analisi valutativa, di azioni e benefici, in prospettiva comparativa che possa orientare al meglio l'elaborazione di pratiche di prossimità future, le quali dovranno essere sempre più attente alla dinamiche di una famiglia e alle necessità di ogni suo singolo componente.

Riferimenti bibliografici

- Alamolhoda J. (2021). Improving the model of family-school interaction with the help of digital education. *Contemporary School Psychology*, 1-11.
- Antonietti M., Guerra M., Luciano E. (2021). Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi all'infanzia e famiglie durante il lockdown. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1): 153-170.
- Antonietti, M., Guerra, M., Luciano, E. (2020). Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19. *Pedagogia Oggi*, 17(2): 63-75.
- Biffi E., Gambacorti-Passerini, M.B., Bianchi, D. (2021). Genitori in lockdown: gli impatti della pandemia COVID-19 sulle famiglie. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1): 97-111.
- Biggeri M., Bellanca N. (2010). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Bleza F. (2015). *L'arte della parola che aiuta*. Roma: Gr. Ed. L'Espresso.
- Canevaro A. (2015). Per il welfare di prossimità. In Messia F., Venturelli C., *Il welfare di prossimità. Partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità*. (p. 4). Trento: Erickson.
- Castaldi M. C. (2021). Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica. *Formazione & Insegnamento*, 13(2): 205-210.
- Cerrocchi e D'Antone, Famiglia e sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità: tra disfunzionalità e qualità della cura educativa. *Formazione & Insegnamento*, 18(1): 20-35.
- Dalldonne Vandini C., Lazzari A., Cosatti A. (2022). Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali fin dai primi anni di vita. Buone prassi di contrasto alla povertà educativa negli Spazi Mamme di Roma e Brindisi. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 20(1): 115-128.
- Dello Preite F. (2022). Vivere all'interno di relazioni familiari tossiche. traiettorie pedagogiche per prevenire e contrastare la violenza assistita intrafamiliare. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(1): 115-133.
- Dettori G. F., Tedde L. A. (2020). Educare bambini e ragazzi con Disturbo dello Spettro dell'Autismo attraverso la mediazione delle figure parentali: il Parent Management Training a distanza. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 17(2): 439-458.
- Hart J. L., Turnbull A. E., Oppenheim I. M., Courtright K. R. (2020). Family-Centered Care During the COVID-19 Era. *Journal of Pain and Symptom Management*, 60(2): 93-97.
- Lencioni E., Giacomelli L., Spagnoli S., Capecchi M. (2022) Favorire l'inclusione sociale delle bambine e dei bambini e dei loro genitori. L'esperienza di "Ali per il Futuro" in Toscana. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 20(1): 47-58.
- López E. J., Muñoz O. J., Menchaca-López E. (2020). Assisting Students and Families during the COVID-19 Crisis: Diversity & Equity in Action through an Educator-Family-Community Health Worker Intersection. *Northwest Journal of Teacher Education*, 15(2): 1-5.
- Messia F., Venturelli C. (2015). *Il welfare di prossimità. Partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità*. Trento: Erickson.
- Aluffi Pentini A., Giannoccolo F. (2020). La Consulenza Pedagogica come strumento di personalizzazione degli interventi per soggetti migranti con disabilità. *Educazione interculturale*, 18(2): 112-124.
- Petrella A. (2020). Distanti ma connessi? Lo smart welfare nei servizi socioeducativi ai tempi del Coronavirus. *Encyclopaideia*, 24(57): 57-73.
- Pignalberi C. (2022). La povertà plurale come nuova forma di emarginazione per le famiglie: investire nel territorio come comunità educante nella direzione della sostenibilità. *Formazione & Insegnamento*, 20(1): 39-52.
- Pileri A. (2020). *Infanzie, famiglie, personale dei servizi prescolari al tempo del Covid-19. Quale co-educazione possibile?* In *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel covid-19 riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura* (pp.80-87). Bologna: Centro di ricerche educative su infanzie e famiglie.
- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Sartori M. (2021). Cyber Relationship. Un servizio pubblico di educazione digitale per insegnanti, adolescenti e genitori. *RicercaAzione*, 13(2): 229-230.
- Seganti M. (2014). Verso una pedagogia di prossimità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(1): 27-36.
- Simeone D. (2012). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Simeone D. (2014). *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per l'empowerment familiare*. Brescia: La Scuola.
- Spinelli A. (2021). Ambienti di apprendimento e didattica di prossimità: il ruolo delle tecnologie nella riorganizzazione scolastica. *Pedagogia Oggi*, 19(1): 145-150.
- Sulla F., Pasetti A., Dall'Olio I. (2022). Processi di tipizzazione di genere in famiglie con genitori migranti e a rischio

- di povertà educativa: un'esperienza formativa condotta nell'ambito del Progetto "Ali per il Futuro". *Rivista Italiana Di Educazione Familiare* 20(1): 33-46.
- Tabacchi A. (2021). Relazioni familiari al tempo del Covid-19 e buone prassi derivanti dal mondo dell'adozione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1): 243-261.
- Tarallini S., Ciccarelli A. (2022) "Re.boot": interventi di rafforzamento e qualificazione della rete dei servizi socio-assistenziali dell'Area Metropolitana di Bologna a supporto di nuclei familiari con minori provenienti da Paesi terzi. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 20(1): 101-113.
- Weil S., Bousquet J. (1994). *Corrispondenza. Progetto di una formazione di infermiere in prima linea*. Milano: SE.

L'educatore socio-pedagogico a scuola: per un agire professionale inclusivo

The socio-pedagogical educator at school: for inclusive professional action

Mirca Montanari

Researcher (PhD) in Special pedagogy and didactics | Department of Humanities | Communication and Tourism | University of Tuscia (Italy) | m.montanari@unitus.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Montanari, M. (2022). The socio-pedagogical educator at school: for inclusive professional action. *Pedagogia oggi*, 20(2), 127-135. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-15>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-15>

ABSTRACT

In today's school contexts, the socio-pedagogical educator takes on the role of significant protagonist in the relationship of care and help for the vast and heterogeneous panorama of pupils with "special educational needs", made even more complex by the presence of the new, and moreover dramatic, educational emergencies. In light of the innovations arising from Laws 205/2017 ("Iori Law") and 145/2018, the inclusive professional action of the socio-pedagogical educator is oriented towards designing, organizing, developing and testing paths and practices of educational research, based on the culture of interpersonal encounter and authentic care. Concerned with concretely helping the other, the "different" individual, the socio-pedagogical educator evaluates the individual's original story and in so doing offers an important opportunity for existential, social and educational redemption. In this perspective, some narratives are presented concerning some inclusive educational interventions, based on individualised and customised strategies, aimed at interpreting, implementing and positively accompanying the life projects of pupils in situations of discomfort, vulnerability and problematic situations.

Nei contesti scolastici attuali, l'educatore socio-pedagogico assume il valore di una figura significativamente protagonista della relazione di cura e di aiuto nei confronti del vasto e eterogeneo panorama di alunni con "bisogni educativi speciali", reso ancora più complesso dalla presenza delle nuove, e peraltro drammatiche, emergenze educative. Alla luce delle innovazioni scaturite dalle Leggi 205/2017 (Legge Iori) e 145/2018, l'agire professionale inclusivo dell'educatore socio-pedagogico è orientato a progettare, organizzare, sviluppare, valutare e sperimentare percorsi e pratiche di ricerca educative basate sulla cultura dell'incontro interpersonale e sulla cura autentica. Preoccupandosi di aiutare concretamente l'altro, il "diverso" l'educatore socio-pedagogico ne valorizza l'originale storia offrendogli un'importante occasione di riscatto esistenziale, sociale e scolastico. In tale prospettiva, vengono presentate alcune narrazioni relative ad alcuni interventi educativi inclusivi, basati su strategie individualizzate e personalizzate, rivolti a interpretare, realizzare e ad accompagnare positivamente i progetti di vita di alunni in situazioni di disagio, vulnerabilità e problematicità.

Keywords: the socio-pedagogical educator, inclusion, special educational needs, educational care, helping relationship

Parole chiave: educatore socio-pedagogico, inclusione, bisogni educativi speciali, cura educativa, relazione d'aiuto

Received: August 8, 2022

Accepted: October 26, 2022

Published: December 20, 2022

Corresponding Author:

Mirca Montanari, m.montanari@unitus.it

Introduzione

Di fronte alle dimensioni iper-complesse, liquide e digitali che definiscono, in modo irreversibile, ogni aspetto della vita umana contemporanea, le istituzioni educative, in primis la scuola, rappresentano le agenzie formative maggiormente idonee a individuare, interpretare, fronteggiare e accogliere la complessità delle classi abitate da alunni differenti e diversi.

All'interno dei contesti scolastici popolati da eterogeneità diffuse e da nuove emergenze educative (Iavarone, 2019), si impone la necessità, sempre più stringente, di affiancare agli insegnanti delle figure professionali ad hoc per rispondere alla vasta gamma di bisogni speciali e non, che caratterizzano i gruppi-classe.

Per tale motivo, sono state formalmente istituite delle figure di supporto ai docenti, specializzati e curricolari, orientate alle pratiche di aiuto e di cura (Mortari, 2021) degli alunni con “bisogni educativi speciali”. E sono proprio gli educatori socio-pedagogici a rivestire tale professionalità finalizzata, come ben esplicitato dalla recente normativa sul tema (L. 205/17, L. 145/18, art. 33bis del D.L. 104/20, Decreto 27.10.2021), alla realizzazione di uno sguardo pedagogico multidimensionale capace di operare un significativo cambiamento in ottica inclusiva (Pavone, 2014).

La riduzione di ogni logica di trattamento specialistico, che può contenere il rischio di emarginazione, invita a percorrere la direzione del superamento della cultura medicalizzante e psicologizzante ancora attualmente prevalente (Gaspari, 2017), purtroppo acuita dalla pandemia che ha alimentato la corsa smisurata alle diagnosi, soprattutto in età evolutiva (Zappella, 2021).

L'agire professionale dell'educatore socio-pedagogico orientato a produrre innovazione sociale e a promuovere specifiche competenze, in primis quelle di progettazione e di valutazione dei processi educativi (Iori, 2018), richiama la costruzione di un sostanziale habitus riflessivo (Schön, 1993) all'interno di uno spazio relazionale di cura autentica verso la fragilità umana (Heidegger, 2006), il più possibile lontano dal rischio della sanitarizzazione dell'intervento scolastico (Goussot, 2015). Identificato come il portavoce di un proficuo e corale dialogo tra i protagonisti della rete tra scuola e territorio, l'educatore socio-pedagogico è in grado di adottare una prospettiva di cura educativa che riconosca i bisogni speciali di tutti gli alunni, in particolar modo di quelli con disabilità, in nome di un'educazione sostenibile, equa e inclusiva (ONU, 2015).

1. L'educatore socio-pedagogico nella scuola inclusiva

La professione dell'educatore socio-pedagogico, formalizzata dalle Leggi 205/2017 – comunemente detta Legge “Iori” – e 145/2018 quali norme frutto di accesi anni di dibattiti politici e culturali¹, sostanzia una figura che opera in ambito educativo, formativo e pedagogico in ordine alla crescita personale e sociale delle persone in tutte le fasi della vita.

L'educatore socio-pedagogico, dal profilo non certo abilitativo-assistenziale ma qualificato da una salda postura educativo-formativa (Tramma, 2018; Cottini, 2021), va costantemente incontro a un'innovativa professionalità in grado di assumere competenze, funzioni e valori richiesti dal welfare di comunità, sia nazionale sia europeo, orientato alla solidarietà (Bertolino, 2021).

L'evoluzione dell'educatore socio-pedagogico, la cui formazione prevede il possesso della laurea L-19 (Scienze dell'educazione e della formazione), comprende attualmente il riconoscimento di uno status giuridico-professionale ben distinto dal profilo dell'educatore socio-sanitario e da quello del pedagogo. Nel consolidamento dell'identità e nella costruzione delle specifiche competenze, l'educatore socio-pedagogico tende a evolvere la sua pluridimensionale professionalità in prospettiva inclusiva, facendo sostanzialmente perno sulla operosa e costante relazione di cura, di aiuto e di valorizzazione verso le differenze e le diversità umane (Montanari, Costantini, 2021).

1 A dimostrazione del fermento legislativo ancora in atto, è stato recentemente presentato, da parte di un consistente numero di Ordini sanitari, un ricorso straordinario al Capo dello Stato per chiedere l'annullamento del D.I. del 27/10/21 che, nel caso venisse accolto, metterebbe seriamente a rischio il riconoscimento degli educatori socio-pedagogici e l'esercizio stesso della loro professione nei servizi (centri diurni per persone con disabilità, consultori familiari, case protette, ecc...).

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 muovendosi 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 (Caldin, 2017, p. 195).

In ambito scolastico, le pratiche professionali dell'educatore socio-pedagogico determinano l'acquisizione di peculiari abilità inclusive che si snodano dalla sinergica collaborazione con docenti, alunni, famiglie e servizi, sino alla costruttiva condivisione del Piano Educativo Individualizzato-PEI (Ianes, 2021). In tal modo l'allievo con disabilità acquisisce la possibilità di sperimentare ambiti di vita personale, familiare e civile destinati a coltivare e a realizzare un soddisfacente ed emancipativo progetto esistenziale (Mura, 2022).

La figura dell'educatore socio-pedagogico, quale facilitatore di processi inclusivi, acquista maggiore rilievo nel riconoscimento, nell'accoglienza, nella comprensione delle risorse e delle vulnerabilità degli allievi con "bisogni educativi speciali" (Montanari, 2020), nella riduzione degli ostacoli e delle barriere nei micro e macro contesti socio-culturali d'appartenenza e nell'affermazione del pieno diritto di cittadinanza (Rodotà, 2012).

L'adozione di opportune azioni progettuali promosse all'interno di una *vision* pedagogico-didattica inclusiva, tesa a un reale cambiamento esistenziale, permette di affrontare le complesse e sempre più pressanti sfide educative che la diversità pone costantemente in atto. Nella difficile e problematica fase storica pandemica e post-pandemica, che ha contribuito a rafforzare la frequenza e l'intensità dei disturbi e dei disagi nei minori, le condizioni dei bambini e degli adolescenti vulnerabili e marginali si sono rivelate ancora più esplosive e preoccupanti (Vicari, Di Vara, 2021).

Nel contrastare tali allarmanti problematiche, l'agire professionale inclusivo prevede da parte dell'educatore socio-pedagogico un'approfondita attività di ricerca di metodologie, di strategie e di interventi, anche inediti, innovativi, aperti e orientati a progettare, organizzare, interpretare, sviluppare, sperimentare e valutare le più eterogenee dimensioni educative aperte all'imprevedibile (Calaprice, 2020). Le iniziative promosse da questa figura educativa risultano, quindi, basate su forme etiche di aiuto, di sostegno e di promozione nel rispetto dell'unicità e della singolarità di ogni alunno, sia con bisogni speciali sia non.

Nello sviluppare creativamente azioni progettuali che favoriscano interventi collaborativi di qualità con tutti i docenti, l'educatore tende a prevenire l'insorgere di situazioni di difficoltà e di malessere tra gli alunni cercando di contenere le reazioni improntate al disagio e al conflitto, secondo l'adozione di una visione sistemica tesa a valorizzare l'interdipendenza positiva tra i minori. In nome di un'intenzionalità educativa consapevole rivolta alla realizzazione di un contesto scolastico democraticamente inclusivo in grado di riconoscere, interpretare e leggere con attenzione le differenze e le diversità, l'educatore socio-pedagogico è interessato ad attivare e a mantenere un dialogo aperto con gli insegnanti, sia curricolari che specializzati, finalizzato a potenziare suggerimenti, negoziazioni, facilitazioni e risorse in risposta alla complessità e alla eterogeneità dei bisogni emersi in classe.

In coerenza al suo fondamentale compito di *accompagnatore competente* (Canevaro *et alii*, 2021), l'educatore socio-pedagogico, intento a contrastare il rischio della delega, restituisce ai docenti l'opportunità di intervenire direttamente sulle difficoltà degli alunni, tramite la necessaria condivisione di regole improntate alla cooperazione e alla realizzazione di una salda alleanza educativa, frutto di strategie d'intervento comuni progettate, pensate, organizzate e valutate in modo individualizzato e personalizzato per ciascun educando (Baldacci, 2006).

Il potenziamento di tale sinergica rete di collaborazioni, ispirata alla metodologia della *coprogettazione capacitante* (Marchisio, 2019), risulta essenziale sia per la scuola sia per la famiglia e, di concerto, anche per i servizi sociali e sanitari accomunati dalla prospettiva di un dialogo complementare all'interno di una dimensione olistica e dinamica rivolta ad abbattere il processo di sanitarizzazione delle competenze educative.

Fruendo produttivamente dello scambio di informazioni e delle occasioni di fertile confronto e incontro con le altre figure – insegnanti curricolari e di sostegno, personale ausiliario e non docente, operatori medico-sanitari – i protagonisti della relazione d'aiuto sono chiamati a promuovere un'autentica conoscenza del contesto d'appartenenza dell'alunno con bisogni speciali, portatore di una propria singolarità e originalità di funzionamento (d'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015).

L'efficacia di una valida e virtuosa prospettiva di coordinamento tra educatori, docenti, genitori e figure specialistiche si concretizza, in primis, nell'elaborazione, co-costruzione e condivisione dei principali strumenti didattici inclusivi progettati per gli alunni in difficoltà, il Piano Educativo Individualizzato (da qui in avanti PEI) e il Piano Didattico Personalizzato (PDP), rivolti all'osservazione, allo sviluppo e al potenziamento delle abilità individuali nell'ottica di un Progetto di vita (da qui in avanti PdV) realmente vicino ai bisogni speciali di ogni bambino-ragazzo.

Il contributo dell'educatore socio-pedagogico si traduce, essenzialmente, nel monitoraggio quotidiano delle risorse e degli aspetti ancora da potenziare nel soggetto in formazione tramite l'attivazione e la valutazione di prassi dedicate al raggiungimento e al consolidamento della capacità di autoregolazione autonoma di ogni alunno, in vista della realizzazione di un efficace PdV.

Un buon PEI-PdV permette di pensare l'alunno con disabilità non solo in quanto tale, ma come appartenente a contesti differenti dalla scuola considerandolo come persona in evoluzione, che diventa adulta nella sua diversità (Cottini *et alii*, 2016). Ogni alunno, indipendentemente dal suo status, possiede il diritto di realizzare, in modo funzionale e gratificante rispetto ai suoi peculiari bisogni formativi, un personale PdV composto da originali traiettorie esistenziali.

2. Alcuni interventi educativi nei contesti scolastici

La pratica professionale dell'educatore socio-pedagogico, nel prevedere una continua riflessione su di essa, non si avvale certamente di soluzioni preconfezionate e standardizzate nei confronti della molteplicità dei bisogni dei/nei complessi sistemi scolastici, ma tenta di trovare il fondamento del suo agire nel cambiamento e nella scoperta di nuove prospettive di vita (Sidotti, Palma, 2021).

A tale proposito, vengono presentate due brevi narrazioni di alunni con bisogni speciali frequentanti la scuola secondaria di primo grado che mettono in luce come gli interventi dell'educatore socio-pedagogico, sia scolastici che extrascolastici, siano focalizzati alla promozione del benessere e del successo formativo di tutti e di ciascun studente.

Nello specifico l'agire educativo di tale figura, escludendo la prospettiva assistenzialistica e mantenendo un'adeguata distanza professionale, personale ed emotiva, si basa sulla conoscenza reale degli alunni con bisogni speciali e non, ovvero dei loro punti di forza e di vulnerabilità, degli stili di apprendimento, delle modalità relazionali, degli aspetti motivazionali al fine di predisporre e di adottare strategie progettuali concertate e differenziate (d'Alonzo, 2016), come sinteticamente narrato nelle storie di vita di Omer e di Gisella.

Omer è un alunno di undici anni di origine bosniaca che frequenta il primo anno di scuola secondaria di I grado presso un istituto di medie dimensioni, collocato all'interno della provincia di Pesaro e Urbino. L'allievo presenta una diagnosi da disturbo d'ansia generalizzato, in comorbilità con una disabilità cognitiva lieve che rende particolarmente complesso il suo percorso scolastico. Gli sono state assegnate nove ore di sostegno settimanale e sei ore di educative domiciliari. La storia di Omer è connotata da vicende personali e sociali traumatiche che hanno contribuito a favorire in lui stati emotivi di vulnerabilità e di costante insicurezza. La guerra scaturita dallo scioglimento della ex-Jugoslavia ha segnato inevitabilmente la vita dei suoi genitori, in particolare quella di sua madre.

L'ansia da stress post traumatico (PTSD-*post traumatic stress disease*) (APA, 2014) ha prodotto conseguenze indelebili nella vita della donna impedendole la continuità lavorativa, relegandola a una posizione professionale subordinata nei confronti del marito, facendo sì che indirizzasse tutte le sue attenzioni, in modo eccessivo, su Omer il loro unico figlio. Sin dall'infanzia il bambino manifesta atteggiamenti problematici nel gestire il distacco dalle figure genitoriali, soprattutto dalla madre, verso la quale adotta un attaccamento insicuro, a tratti persino morboso. Nonostante Omer ne cerchi costantemente la presenza, la aggredisce verbalmente quando lei torna a prenderlo a fine giornata. Le insegnanti di scuola dell'infanzia

riferiscono di aver assistito a vari episodi nei quali l'aggressività di Omer, nei confronti della madre, ha assunto forti e spiacevoli tonalità. Durante la fase dell'ingresso a scuola il bambino tende ad aggredirla, sia verbalmente sia fisicamente, per poi passare la maggior parte della giornata a piangere a dirotto e a sperimentare vissuti scolastici sempre più dominati dall'ansia abbandonica in attesa del ritorno della donna. A fine giornata Omer manifesta accese rimostranze nei confronti della madre per averlo lasciato strappandole la falsa promessa di non riaccompagnarlo, il giorno seguente, nell'edificio scolastico.

L'alunno trascorre i primi anni della scuola primaria in una condizione di palese esclusione all'interno del contesto classe, in quanto considerato prevalentemente un corpo estraneo. Il gruppo-classe non sembra in grado di accoglierlo e di accettarlo incondizionatamente addebitandone la causa, in primis, all'atteggiamento di eccessiva chiusura e difesa abitualmente manifestato. Inoltre, il gruppo-classe si rivela molto rumoroso e caotico, parecchio frammentato e disgiunto.

Le dinamiche relazionali risultano problematiche e prevaricatorie, senza un'effettiva inclusione dell'alunno nella sua unicità e singolarità. Di fronte all'esclusione Omer reagisce con ansia manifestando correlati psicosomatici, quali mal di pancia, sudorazione, vertigini e sensazione di nausea, eccessi di grida e incontenibilità nel pianto. Non risulta aggressivo nei confronti delle maestre non solo nei confronti della madre nel momento in cui torna a riprenderlo a scuola. L'insegnante di sostegno e le docenti di classe tentano di sollecitare i coetanei ad accogliere Omer tramite varie strategie inclusive, quali *circle time*, tutoraggio tra pari, attività nel piccolo gruppo, *peer to peer* e apprendimento cooperativo, con scarsi risultati. L'alunno ha, infatti, assorbito gradualmente i messaggi scolastici svalorizzanti rinforzando un atteggiamento relazionale insicuro e ambivalente con pianti rabbiosi, indifferenza e/o ricerca di attenzione. All'ingresso della scuola secondaria di primo grado, vengono confermate le nove ore settimanali di sostegno con l'aggiunta di quattro ore di educativa domiciliare assegnate dal Comune. La sinergia d'intervento tra scuola e educatore appare fondamentale nell'ottica della realizzazione di un PEI-PdV da concretizzarsi all'interno della rete diffusa dei sostegni. L'educatore rappresenta, dunque, una figura fondamentale nel sostenere l'autonomia, l'orientamento e potenziare quelle *soft skills* fondamentali nella prospettiva del "Pensami adulto" (Galanti, 2019), che comprende un possibile percorso formativo futuro, rappresentato dalla scuola secondaria di II grado, coronato da una successiva e adeguata occupazione lavorativa.

Nel primo mese dell'anno scolastico, il docente di sostegno, insieme al Consiglio di classe, osserva l'alunno secondo il modello bio-psico-sociale ICF-Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS, 2004) che, come normato dal D.lgs 66/17, costituisce un riferimento indispensabile alla progettazione educativa. Dall'osservazione e dall'analisi funzionale del comportamento e della condotta secondo le quattro dimensioni del PEI-PdV (linguaggio e comunicazione, interazione e socializzazione, orientamento e autonomia, dimensione cognitiva neuropsicologica e dell'apprendimento) emergono varie problematiche.

Nello specifico, in Omer si manifestano: difficoltà di socializzazione, con evidente auto-isolamento anche durante l'intervallo; un costante stato di ansia con rifiuto di sottoporsi a verifiche, interrogazioni; scarsa autonomia e orientamento con atteggiamenti di ostilità nei confronti del tempo scolastico e continuo richiamo al "nido familiare" come luogo sicuro; difficoltà di attenzione e di concentrazione che acuisce il suo rendimento in particolare nelle materie scientifiche; il linguaggio concentrato, quasi esclusivamente, sul suo stato di salute, con continue richieste di tornare a casa; una chiara e diretta richiesta di maternage rivolta agli insegnanti che si traduce con continue effusioni e atteggiamenti vittimistici.

Per queste ragioni il PEI-PdV, elaborato dal Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione (da qui in avanti GLO) con la presenza di tutti gli attori fondamentali, prevede, tra i principali obiettivi educativi, il miglioramento dell'attenzione e della concentrazione mediante strategie e metodologie collaborative, lo sviluppo di potenzialità e di interessi con l'uso di prove equipollenti nelle modalità, nei tempi e anche nei contenuti. Inoltre, sono previste azioni di potenziamento dell'autostima e dell'autoefficacia tramite rinforzi positivi; di facilitazione dell'espressione delle emozioni mediante attività inclusive di alfabetizzazione emozionale ed educazione prosociale; di incremento dell'interazione scolastica e sociale allo scopo di facilitare le relazioni tra pari, le manifestazioni delle esperienze personali, il rispetto delle opinioni altrui, dei tempi, degli spazi, dell'organizzazione del lavoro scolastico. L'ottica ecologico-sistemica-reticolare promossa in sede di GLO ha attivato in modo positivo la collaborazione scuola-educatore domiciliare intorno a quattro livelli di intervento.

Il primo corrisponde all'area del benessere, con interventi pomeridiani volti ad aumentare il ben-essere e la fiducia in sé di Omer, articolati in uscite con l'educatore presso il parco della città. In tale contesto,

Omer potrà acquistare in autonomia la merenda pomeridiana (con il denaro erogato quotidianamente dalla cooperativa) al fine di acquisire fiducia in sé e, al contempo, gestire consapevolmente il denaro.

Il secondo corrisponde all'intervento in merito all'area della socializzazione. Omer potrà migliorare la relazione con gli altri in quanto la zona è frequentata da vari coetanei, alcuni dei quali suoi compagni di classe. Grazie al supporto educativo, Omer potrà partecipare ad alcune partite di calcio balilla, sempre sotto lo sguardo vigile dell'educatore il quale non dovrà mai allontanarsi troppo dall'area attigua al parco (e al piccolo bar situato all'interno). Omer potrà, dunque, sviluppare una maggior fiducia nell'altro, sottraendosi alla sgradevole sensazione di velata minaccia costante insita nei rapporti sociali, in particolare con i coetanei.

Il terzo livello d'intervento sarà quello di potenziamento dell'area familiare all'interno del quale l'educatore accoglierà i vissuti della mamma di Omer, del ragazzo stesso e del papà per poter effettivamente essere quell'anello di congiunzione tra i vari membri della famiglia, re-instaurare un rapporto tra loro, senza prendere il posto dello psicologo, accogliendo i loro vissuti e favorendo il riavvicinamento reciproco.

Infine, il quarto livello sarà quello della dimensione scolastica all'interno della quale l'educatore supporterà l'impegno quotidiano di Omer supervisionando i compiti assegnati dai professori tramite il diario, assicurandosi che il ragazzo li esegua, garantendogli un supporto e un aiuto continuativo e costante senza, però, sostituirsi a lui nello svolgimento delle consegne.

La seconda narrazione scolastica riguarda Gisella, una ragazza di dodici anni che frequenta il primo anno di scuola secondaria di I grado presso un istituto di medie dimensioni collocato all'interno della provincia di Ancona. Presenta una diagnosi da ADHD (Disturbo da deficit dell'attenzione/iperattività) in comorbidità con un disturbo del comportamento, nello specifico un atteggiamento oppositivo-provocatorio, che si manifesta quando le si chiede di seguire responsabilmente le regole. Le sono state assegnate dieci ore di sostegno settimanale con la presenza dell'educatore a scuola per sei ore durante la settimana.

Dalla lettura attenta dei PEI elaborati durante la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, si evince che i primi anni di vita di Gisella sono contraddistinti dalla mancanza di punti di riferimento stabili. La mamma divorzia presto con suo padre cambiando varie residenze e interrompendo più volte il percorso scolastico della figlia con gravi conseguenze per la ragazza che, passando da una scuola all'altra, non riesce a costruire e a mantenere soddisfacenti relazioni con i pari. Durante la scuola dell'infanzia, le maestre avvertono più volte la mamma dei comportamenti problematici della figlia che si traducono in tentate fughe dalla scuola, opposizione nel condurre le attività, ecc.

Già alla fine della scuola primaria, Gisella manifesta tratti oppositivi distinguendosi nel gruppo-classe come "leader negativo". La bambina si oppone rigidamente alle richieste della maestra, dimostrando disponibilità solo nei momenti a lei più congeniali. In Gisella sono presenti evidenti difficoltà nell'autocontrollo e nella gestione delle emozioni che sfociano in comportamenti inopportuni come, ad esempio, catalizzare l'attenzione della classe, interrompere la lezione con risate stridule, dimostrare palese insofferenza per i richiami degli insegnanti, prendere le difese di compagni, spesso in maniera inadeguata. Il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di I grado, così come osservano i docenti del Consiglio di classe, comporta per Gisella ulteriori e indesiderati cambiamenti che le procurano vissuti di smarrimento e di dissonanza emotiva, puntualmente camuffati da un atteggiamento di indifferenza, più forzatamente palesata che realmente sentita.

Socialmente la ragazza sembra non adattarsi a nessuno dei contesti in cui si trova. Fa enorme fatica a osservare le regole, sia a casa sia a scuola, assumendo uno stile prevaricatorio e prepotente che le impedisce di instaurare relazioni amicali autentiche all'interno della nuova classe. Le sue coetanee le dimostrano apertamente viva antipatia e Gisella reagisce a tale rifiuto legando con alcuni compagni più grandi di lei che frequentano il terzo anno. La ragazza comincia ad adottare atteggiamenti devianti – frequentazione di compagnie a rischio, assunzione di tabacco e adozione di comportamenti autolesionistici – ostentando un atteggiamento, anche nel vestiario, non consono all'ambiente scolastico.

Emerge con forza il bisogno di trasgredire e di scandalizzare il contesto scuola percepito come oppressivo e censurante, mentre nel gruppo dei pari assume il ruolo di leader negativo che, tuttavia, non riesce stabilmente a mantenere, finendo sempre a litigare con i coetanei, specialmente con le altre ragazze. L'interazione con gli insegnanti è, allo stesso modo, difficile. La ragazza mantiene un atteggiamento oppositivo che causa risposte sanzionatorie quali, ad esempio, passare l'intervallo in classe o in bidelleria, come punizione per il mancato rispetto delle regole sociali.

Gli obiettivi educativi, da parte dell'istituzione scolastica, non sembrano apparire ben focalizzati. Emerge la difficoltà di mettere in campo strategie metodologiche e didattiche inclusive capaci di accogliere e di sostenere le vulnerabilità dell'alunna. Tale problematica aumenta il suo senso di frustrazione e amplifica gli *acting* emotivi che, più di una volta, l'hanno portata a tentare di scappare dalla scuola. L'apprendimento e il rendimento scolastico sono penalizzati dalla mancanza di attenzione e di concentrazione e da un'evidente incapacità di organizzare il tempo scuola.

Per queste ragioni, la presenza di un educatore socio-pedagogico per sei ore settimanali appare fondamentale per sostenere l'autonomia personale, scolastica e sociale di Gisella. È solo tramite una figura non percepita come "autoritaria" che la ragazza potrà aprirsi agli altri, scongiurando condotte problematiche e apprendendo i possibili significati della vita all'interno di una comunità.

Il GLO è consapevole che il comportamento oppositivo-provocatorio della ragazza sarà di ostacolo alla creazione di una sana relazione di fiducia. Vengono, pertanto, progettate alcune "strategie seduttive", a partire dalla decisione di avvalersi del genere femminile nello scegliere l'educatrice, allo scopo di creare un senso di alleanza e di condivisione tra le due donne. Il punto di partenza per il lavoro educativo saranno le risorse e gli interessi della ragazza, quali la passione per la musica *trap* e per il cinema. L'intervento educativo comprenderà, nei momenti di attività didattica non strutturata, la creazione di spazi di condivisione all'interno del gruppo-classe dei suoi film preferiti e della musica da lei ascoltata – cantanti *trap* contemporanei, specie italiani – con l'uso di linguaggi e codici comunicativi a lei familiari, quali quelli dei social. Seguire i nuovi trend di *tiktok*, i profili influencer su *instagram* e mostrare interesse per la sua vita e le sue passioni diventa un obiettivo formativo fondamentale.

Con l'aiuto dell'educatrice, figura inclusiva fondamentale nell'intero sistema formativo, Gisella e i suoi compagni potranno esprimere le proprie emozioni e la propria visione della vita, nonché riflettere sui propri punti di vista, in senso educativo e autoeducativo. Una strategia da mettere in campo è rappresentata dalla visione critica di atteggiamenti e di comportamenti come, ad esempio, chiedersi se quanto detto e quanto mostrato da una *influencer* piuttosto che da un'altra sia edificante, costruttivo, o siano solamente atteggiamenti trasgressivi e/o eccentrici fini a sé stessi. Una volta costruita la relazione ragazza-educatrice sulla base di empatia, di assertività e di competenza comunicativa, la progettazione educativa potrà, inoltre, comprendere gli aspetti didattici e dell'apprendimento nonché quelli relativi al tempo scuola e ai comportamenti da assumere nel contesto classe con i compagni e con i docenti. Fondamentale sarà la sinergia e il raccordo quotidiano con gli insegnanti per mettere in campo un metodo di lavoro coerente con quello proposto in classe, co-progettare e condividere le attività di studio e le verifiche, collaborare all'uso di strategie e di metodologie maggiormente adatte allo stile cognitivo, apprenditivo e relazionale dell'alunna.

3. Conclusioni

L'educatore socio-pedagogico come agente di cura è legittimamente sollecitato a svolgere il delicato e significativo ruolo di mediatore e di negoziatore nel sistema relazionale formativo nel quale è inserito che comprende, in primis, l'interfacciarsi positivamente con la scuola, la famiglia e il territorio (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2018), come concretamente illustrato nei sinergici interventi educativi realizzati nei confronti di Omer e di Gisella.

L'educatore è, quindi, chiamato a fare sintesi tra *sapere, saper essere, saper fare e saper sentire* (Demetrio, 1990) capacità indispensabili e interdipendenti in grado di favorire la comprensione, l'interpretazione, la risoluzione e la trasformazione delle situazioni problematiche assumendosi la responsabilità, condivisa con gli altri protagonisti, a partecipare al movimento educazionale in ottica inclusiva attribuendo rilevanza a tutti gli alunni e alle loro peculiarità (Canevaro, 2018).

L'effettiva valorizzazione di tale professionalità costituisce un elemento imprescindibile per la realizzazione del PdV (Canevaro, Biancalana, 2019) di ogni individuo, sia con "bisogni educativi speciali" sia non, nell'ambito del pieno sviluppo della cittadinanza attiva di tutti e di ciascuno, nessuno escluso. Tale visione educativa abbraccia con convinzione il modello della società inclusiva (Gardou, 2012) sempre più aperta all'espansione della qualità della vita (Nussbaum, Sen, 1993) e centrata, a livello formativo, sulla possibilità di imparare a pensare educativamente in modo diverso (Morin, 2001).

Riferimenti bibliografici

- APA (2014). *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bertolino C. (2021). Il profilo normativo dell'educatore socio-pedagogico tra dimensione nazionale e europea. In D. Maccario (Ed.), *ESST: nuove traiettorie educative. Per un profilo formativo e professionale dell'Educatore per lo sviluppo sociale del territorio* (pp. 25-34). Milano: FrancoAngeli.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi. *Pedagogia oggi*, 15(2): 187-197.
- Canevaro A. (2018). Editoriale. Il riconoscimento degli Educatori. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1): 5-6.
- Canevaro A., Biancalana V. (2019). Progetto di vita e progetto per vivere. *Pedagogia più Didattica*, 5(1). In <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-5-n-1/progetto-di-vita-e-progetto-per-vivere/> (ultima consultazione: 20/07/2022).
- Canevaro A., Gianni M., Callegari L., Zoffoli R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M. (2018). L'educatore professionale a socio pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17: 113-138.
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio pedagogico*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: la Scuola.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Decreto 27 ottobre 2021. *Definizione delle funzioni e del ruolo dell'educatore professionale socio-pedagogico*. In <http://www.superando.it/files/2021/11/decreto-educatori-ottobre-2021.pdf> (ultima consultazione: 21/07/2022).
- Decreto Legge 104/2020. *Misure urgenti per la definizione delle funzioni e del ruolo degli educatori socio-pedagogici nei presidi socio-sanitari e della salute*. In [https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto-legge:2020;104-art57:vig=\(ultima consultazione: 21/07/2022\)](https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto-legge:2020;104-art57:vig=(ultima consultazione: 21/07/2022)).
- D.Lgs 66/2017. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'art. 1, commi 180 e 181, let. c), della Legge 107/15*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg> (ultima consultazione: 21/07/2022).
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galanti A. (2019). Pensami adulto: figli, autonomia e progetto di vita. In E. Cecchini (ed.), *Casa Futuro. Perché io no?* (pp. 15-26). Pisa: ETS.
- Gardou C. (2012). *La société inclusive: parlons-en!* Toulouse: Erès.
- Gaspari P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Goussot A. (2015). I rischi della medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? Dossier. Oltre la medicalizzazione: tornare ad educare. *Educazione democratica*, V(9): 16-46.
- Heidegger M. (2006). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (eds.) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Iavarone M.L. (2019). I margini delle nuove marginalità. Educare nel rischio. *Nuova secondaria*, XXXVI(9): 16-17.
- Iori V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Legge 205/2017. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg> (ultima consultazione: 21/07/2022).
- Legge 145/2018. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg> (ultima consultazione: 21/07/2022).
- Marchisio C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Montanari M. (2020). *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Montanari M., Costantini M. (2021). L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e tirocinio. *LLL*, 17(38): 83-94.
- Morin E. (2001). *Educare nell'era planetaria*. Milano: Raffaello Cortina.

- Mortari L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mura A. (2022). Pedagogia speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative. In R. Caldin (Ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale/2. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 89-96). Trento: Erickson.
- Nussbaum M.C., Sen A. (1993). *The Quality of life*. Oxford: Oxford University Press.
- OMS (2004). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In <https://unric.org/it/agenda-2030> (ultima consultazione: 21/07/2022).
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Rodotà S. (2012). *Il diritto di avere diritti*. Bari: Laterza.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tramma S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Vicari S., Di Vara S. (eds.) (2021). *Bambini, adolescenti e covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.

L'educatore della scuola popolare.
Un ponte per costruire alleanze educative tra scuola, territori, persone

The popular school* educator.
A bridge to build educational alliances between schools, territories, people

Lisa Stillo

Researcher (PhD) | Department of Education | Roma Tre University | lisa.stillo@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Stillo, L. (2022). The popular school educator. A bridge to build educational alliances between schools, territories, people. *Pedagogia oggi*, 20(2), 136-142. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-16>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-16>

ABSTRACT

In a complex society, in which heterogeneous areas bear witness to increasingly stark forms of social, cultural and economic inequality, popular schools represent the context for non-formal education against forms of poverty and oppression. These situations involve a large number of educators and activists, and this work, which is part of a wider research, aims to reflect on and investigate their possible role in the perspective of a genuine synergy between different learning contexts.

In particular, in this space, using the studies of social pedagogy, and within the perspective of community education, we want to investigate in depth the profiles, aims, and skills of educators. Ultimately, we advocate the possibility of these subjects acting as a bridge between public/formal school and popular/non-formal school, by virtue of their work in promoting forms of educational alliances in and with the territory.

All'interno di una società complessa, in territori plurali che testimoniano forme sempre più urgenti di disuguaglianza sociale, culturale ed economica, le scuole popolari rappresentano contesti di educazione non formale in contrasto a forme di povertà ed oppressione. Tali realtà coinvolgono un numero ampio di educatori ed attivisti, ed il presente lavoro, che si inserisce all'interno di una ricerca più ampia, ha l'obiettivo di riflettere ed indagare sul loro possibile ruolo nella prospettiva di una sinergia reale tra i diversi contesti di apprendimento.

In particolare, in questo spazio, avvalendosi degli studi della pedagogia sociale, in una prospettiva di comunità educante, si vogliono approfondire i profili, le finalità, le competenze degli educatori, ragionando sulla possibilità che tali soggetti possano fungere da ponte tra scuola pubblica/formale e scuola popolare/non formale, in virtù del loro lavoro atto a promuovere forme di alleanze educative sul e con il territorio.

Keywords: Popular schools, social education, mediation, education alliances, non formal contexts

Parole chiave: Scuole popolari, educazione sociale, mediazione, comunità educante, contesti non formali

Received: September 13, 2022
Accepted: November 7, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:
Lisa Stillo, lisa.stillo@uniroma3.it

* Popular school is a term found in several paper and it is a translation from the Spanish "educación popular" or the Portuguese "educação popular". Rather than the English usage as when describing a "popular girl or popular television programme", popular here means "of the people", "for everybody". Popular school are schools delivering popular education.

Introduzione

Avviare una riflessione pedagogica con uno sguardo che sappia aprirsi ai differenti contesti educativi di riferimento implica la necessità di dotarsi di categorie di analisi ampie e multidimensionali, in grado di cogliere la complessità dei processi e la molteplicità dei piani di riferimento da tenere in considerazione. Gli studi sull'educazione, ed in particolare quelli che nel tempo si sono interessati di approfondire i legami tra l'educazione e i differenti spazi in cui essa prendeva forma, in funzione dei contesti e dei bisogni, nonché delle finalità prettamente sociali delle quali la pratica educativa si dotava, hanno supportato prospettive di studi in grado di cogliere in modo globale e multidimensionale le criticità presenti, tentando di fornire risposte, promuovere riflessioni e buone pratiche con un'attenzione costante allo sviluppo dei soggetti coinvolti nei processi formativi (Catarci, 2013; Dozza, Cerrocchi, 2018).

Allo stato attuale emergono diverse urgenze educative che in modo trasversale coinvolgono i differenti contesti di apprendimento, formale, non formale ed informale, di cui l'educazione di interessa e nei quali si esplica. Le disuguaglianze sociali, culturali ed economiche da sempre presenti nel mondo, oggi, anche a causa della pandemia da Covid-19, hanno manifestato un grande incremento globale (Oxfam, 2020) con una crescente preoccupazione per le giovani generazione, in modo particolare rispetto a coloro che vivono in povertà educativa (Save The Children, 2020; Nuzzaci et al., 2020). L'attenzione ai bambini e le bambine che non hanno l'opportunità di vivere e crescere in contesti adeguati per un sano sviluppo non solo materiale, ma anche culturale e sociale, è al centro delle agende politiche nazionali e internazionali (Nazioni Unite, 2015), accanto ad altre questioni altrettanto preoccupanti in termini di equità, giustizia sociale e benessere di un'intera società.

In Italia in particolare i dati sull'analfabetismo di ritorno, la scarsa partecipazione dei giovani ai percorsi di formazione e al mondo del lavoro, come anche la grande forbice che divide nord e sud del paese in termini di ricchezza, sviluppo, possibilità, costituiscono un quadro complesso e fortemente critico (Openpolis, 2019; Istat, 2021) Aspetti non trascurabili nell'ambito della riflessione pedagogica, che impone di comprendere le cause profonde di tali condizioni emergenziali e provare a costruire proposte adeguate, per quel che concerne l'azione educativa nelle sue innumerevoli forme espressive.

1. L'educazione popolare in ascolto dei territori

In passato una delle risposte nate all'interno del mondo pedagogico ed educativo, alla ricerca delle cause profonde della riproduzione delle disuguaglianze sociali ed economiche, nonché politiche e culturali, è stata l'attuazione di un'idea di educazione e di scuola popolare, pensata per tutti e per ciascuno, in modo particolare per coloro che più di altri erano in condizioni di svantaggio, vittime di un sistema diseguale di opportunità e risorse (Bertoni Jovine, 1965). Un concetto, quello dell'educazione popolare, che vede per il contesto europeo in Freinet, nei suoi scritti e nel suo impegno pedagogico, il principale motore dal quale si è andata sviluppando un'attenzione ai "nullatenenti del sapere" (Ciari, 1961, p. 139) con l'obiettivo di ripensare le modalità, i contesti, i tempi e le relazioni all'interno della scuola, in grado poi di trasformare anche ciò che vi era al di fuori. Gli anni '50, '60 e '70 hanno segnato in Italia, come anche nel resto del mondo, un periodo di grande fermento, e nutrito il dibattito culturale e politico, che ha interpellato e chiamato alla riflessione e all'azione anche coloro che si occupavano di scuola, educazione, trasformazione sociale. Un tempo attraverso cui l'educazione si è prefigurata come uno spazio generatore di possibilità altra, di pratiche militanti necessariamente finalizzate ad un miglioramento della condizione umana nel pieno rispetto delle peculiarità di ognuno, orientando "l'azione formativa all'indirizzo di nuove urgenti questioni sociali" (D'Aprile, 2017, p. 334).

Le numerose esperienze di educazione e formazione di stampo sociale, volte a recuperare forme di partecipazione democratica alla vita comunitaria e a costruire spazi maggiormente inclusivi in grado di sanare le disuguaglianze esistenti, si sono strutturate e sviluppate con modalità proprie dei singoli territori e delle esigenze ed i bisogni più o meno manifesti delle comunità locali. A questo proposito, note sono le esperienze di Don Milani e della scuola di Barbiana, nell'entroterra fiorentina, le proposte innovative di Mario Lodi nel Vho, quelle di Danilo Dolci in Sicilia o di Aldo Capitani a Perugia con i COS, estesi poi in nu-

merose città italiane. Un fiorire di esperienze di educazione popolare, in contesti formali e non formali di apprendimento, che hanno assunto un ruolo centrale nella promozione di una democrazia partecipata e una rinnovata formazione del cittadino, recuperando il valore dell'educazione per i più piccoli come per gli adulti. Esperienze legate ai territori locali, ma con una visione ampia, profonda e condivisa di un'idea di società, di scuola e di cittadino nuovo che ha permeato l'intero stivale, caratterizzandone i contesti e educandone i luoghi; testimoniando come la pratica educativa non può che dirsi sociale, "così come il sociale è potenzialmente educativo" (Tramma, 2019, p. 4), perché l'educazione interessa tutti e in tutte le dimensioni dell'esistere, all'interno di un sistema integrato di sviluppo dell'umano. In questa prospettiva, il territorio, non semplicemente come spazio fisico in cui la vita prende forma, ma come luogo relazionale e storico (Augè, 1993), assume un valore educativo e sociale centrale. Un territorio, ecologicamente inteso (Bronfenbrenner, 1986), è sede di produzione ed elaborazione di valori, di strutturazione e condivisione di conoscenze e progettualità, di costruzione di relazioni sociali e di sperimentazione continua; luogo di educazione permanente (Gelpi, 1976; Simonetti, 2016), ma non necessariamente positiva. Per esserlo, il territorio necessita di essere pensato con intenzionalità pedagogica, ascoltato all'interno della sua storicità e mutevolezza, compreso ed agito in una prospettiva ecologica e sistemica da un punto di vista educativo e sociale.

In passato, il fiorire di scuole popolari e di esperienze di educazione popolare per gli adulti ha rappresentato anche un modo particolare di ascoltare i bisogni dei territori specifici e dei soggetti che li abitavano; da sempre tali luoghi hanno cercato di rappresentare presidi di democrazia e spazi generatori e trasformativi, in accordo con i contesti sociali ed in soccorso degli stessi. Oggi, il grido dei territori, ed in particolar modo delle città, che dopo i processi di popolamento, modernizzazione ed industrializzazione di un vicino passato, stanno vivendo una fase di decadimento generale (Lelo et al., 2019), configurandosi come luoghi inospitali ed antagonisti a qualsiasi forma di partecipazione e trasformazione possibile, rimanda al bisogno di recuperare questi luoghi, la loro memoria, il loro potenziale umanizzante ed educativo; di supporto ad un apprendimento che avviene anche e soprattutto al di fuori dei contesti formali, nell'extrascolastico, ripensando alla città come ad una classe (McLhuan et al., 1977) in cui si apprende in modo inconsapevole spesso, ma costante.

Roma, in particolar modo, oggi vive spazi di luci ed ombre: una metropoli che da sempre riflette le disuguaglianze esistenti in un intero paese, un modello di città a due o più velocità (Pompeo, 2012; Caritas, 2020; Lelo et al., 2021), in cui permangono contesti di grande deprivazione e povertà e aumenta lo scollamento tra i soggetti in fase di sviluppo e gli ambienti che questi soggetti abitano. In risposta a tali condizioni, nel tempo sono sorte numerose esperienze di associazioni dal basso, sperimentazioni innovative, proposte legate a movimenti politici, culturali o di volontariato che hanno nutrito il tessuto sociale e supportato veri e propri laboratori di cittadinanza attiva. In modo particolare sul piano educativo oggi sono presenti diversi interlocutori per la scuola pubblica, così come per le istituzioni, che lavorano su un piano non formale dell'apprendimento, ma che rivestono un ruolo centrale nella riattivazione di processi formativi realmente trasformativi. La rete delle scuole popolari di Roma, seppur appare una realtà giovane di questi ultimi anni, racchiude una fucina di esperienze, sperimentazioni e resistenze che spesso trovano radici lontane, ma che oggi interpretano i bisogni di bambini, giovani e famiglie dei territori. All'interno di tali spazi si muovono educatori ed attivisti che nel tempo hanno scelto di dedicare parte del proprio tempo alla promozione culturale, la partecipazione attiva dei territori, la trasformazione dei contesti e la riqualificazione delle relazioni tra soggetti in condizioni di maggiore o minore fragilità. Educatori con profili plurali, caleidoscopici nella formazione e nelle sperimentazioni, ma appartenenti ad un substrato ancora troppo poco indagato dalla ricerca educativa, seppur centrali nei processi di ripensamento dell'educazione e della sua innovazione più concreta fuori dalle mura dell'educazione formale e formalizzata. A tal proposito appare fondamentale comprendere ed analizzare più da vicino il ruolo, le competenze, la formazione, le sensibilità di coloro che si trovano a partecipare in modo meno strutturato e condiviso all'agire educativo, ma probabilmente ugualmente incisivo, ai percorsi di vita e di progettualità dei tanti soggetti in fase di sviluppo.

2. Educatori ed attivisti delle scuole popolari. Iniziali riflessioni “sul campo”

A partire dal confronto e dal dialogo tra il dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre e alcune esperienze passate e presenti che animano i contesti territoriali attraverso forme di educazione popolare e partecipazione attiva, sono nate diverse riflessioni e linee di ricerca che interessano in particolar modo l'esperienza della rete delle scuole popolari di Roma (Stillo, Zizioli, 2021). Proprio gli innumerevoli scambi con la rete, la partecipazione a riunioni, eventi e dibattiti, e quindi attraverso la negoziazione del campo, è stato possibile strutturare un disegno di ricerca esplorativo, condiviso dai componenti della rete stessa, non oggetti ma soggetti attivi del lavoro di indagine, con l'obiettivo di comprendere meglio la natura delle scuole popolari presenti nella rete romana, l'utenza che vive tali esperienze e gli educatori che ne sono protagonisti attivi. In particolare, l'indagine muove da alcune domande di ricerca più generali: 1) è possibile ricondurre le attività educative delle scuole popolari ad un modello educativo condiviso? 2) chi sono gli educatori e gli attivisti promotori di tali esperienze? 3) quali le funzioni e le ricadute pedagogico-sociali delle esperienze di scuola popolare sui territori e le comunità locali? 4) che tipo di rapporto esiste tra il passato e il presente delle realtà di scuola popolare nel contesto romano e più in generale in Italia? Queste sono solo alcune delle traiettorie di indagine a cui si accostano ulteriori piste di lavoro, che per ragioni di spazio non verranno approfondite in quest'occasione, ma che restituiscono l'ampiezza delle questioni in essere ed i potenziali percorsi di approfondimento da realizzare. In modo particolare in questo contributo ci si soffermerà sui profili degli educatori e degli attivisti che compongono l'articolata realtà della rete delle scuole popolari, attraverso prime ed iniziali riflessioni sul loro ruolo, la formazione, le prospettive educative e le ricadute sul territorio.

In primis, è doveroso riflettere e prendere in considerazione la natura stessa del campo di indagine che ci interessa: quello delle scuole popolari è infatti uno spazio educativo ed un contesto di apprendimento che non è perfettamente incasellabile all'interno delle categorie predeterminate che differenziano le esperienze educative in formali, non formali ed informali. Sebbene anche in letteratura non si auspichi una rigida separazione tra questi contesti e processi, è bene sottolineare come all'interno delle scuole popolari si manifestino alcune forme di intenzionalità e progettualità proprie della formalizzazione educativa, ma anche e soprattutto come esse rappresentino uno spazio/tempo potenzialmente educativo nelle sue dimensioni informali, poiché frutto di reti di relazioni, partecipazione attiva, scambi, crescita condivisa (Tramma, 2003). È all'interno di tali sfumature e imponderabilità che si inserisce la figura dell'educatore presente nelle scuole popolari, anch'esso non propriamente identificabile per formazione, progettualità e formalizzazione delle competenze con un profilo univoco. Si tratta di soggetti che in parte testimoniano la natura informale delle scuole stesse, i motivi della nascita di tali spazi, gli obiettivi, le modalità con le quali si concretizzano; ed in parte rappresentano i bisogni di espressione, partecipazione e attivazione dal basso di forme di cittadinanza. In modo particolare per quanto riguarda la rete delle scuole popolari, i tanti soggetti in esse impegnati provengono da un arcipelago di storie, biografie, traiettorie formative che animano i contesti educativi e ne caratterizzano gli sviluppi, e che riportano la discussione pedagogica intorno ad alcune questioni in particolare: è possibile tracciare una chiara e definita linea di demarcazione tra coloro che si formano per la professionalità educativa e coloro che ne fanno anzitutto esperienza? Quali le competenze che determinano l'individuazione del profilo educativo in rapporto ai contesti di intervento?

Nell'esperienza della rete delle scuole popolari appare complesso provare a fornire risposte nette e definitive, con il rischio di imprigionare la natura caleidoscopica dell'educare privandola della sua dinamicità e processualità, intrinsecamente guidata dalla costruzione di una fitta rete di relazioni, scambi, trasformazioni, e in un'ultima analisi dall'esperienza (Dewey, 1949) recuperando l'assunto per il quale la pedagogia che si occupa dell'educativo è una conoscenza che si sviluppa nella pratica (Baldacci, 2012; Perillo, 2017). Molti sono gli educatori che, spinti da un percorso di formazione in essere, hanno scelto di avvicinarsi ai contesti più marginali e sperimentali dell'educazione popolare, recuperando la dimensione di cura insita nell'agire educativo e sperimentando la riflessività imprescindibile in grado di coniugare teoria e prassi (Striano, 2001; Mortari, 2003). In modo tuttavia complementare, sono numerosi coloro che provengono da percorsi di attivismo e partecipazione politica e che rivestono a pieno la matrice attivista e trasformativa dell'educazione all'interno di tali contesti. Un ruolo dell'educazione popolare richiamato più volte e ripensato anche da Freire, che in più occasioni l'ha delineata come un'operazione di mobilitazione sociale, di riorganizzazione e attivazione delle classi popolari con l'obiettivo di allargare l'agire democratico e con-

trastare le forme di oppressione presenti (Torres, 1987). L'attenzione, dunque, ai contesti specifici e ai soggetti in una tensione emancipatoria e partecipativa propria dell'educazione popolare, oggi appare ancora più forte, necessaria, vissuta. Ma quali le modalità intraprese? Gli obiettivi? Le intenzionalità? Anche in questo caso si tratta di fornire risposte provvisorie e plurali, connettendole con i bisogni specifici delle singole realtà romane, dell'utenza che vive i contesti e della comunità intera interessata da processi di democratizzazione dal basso e di coinvolgimento attivo. Significa quindi per educatori ed attivisti sperimentare, creare, coinvolgere, mettere in campo una molteplicità di talenti e competenze trasversali di supporto ad un modello condiviso di educazione, scuola e società. Infatti, seppur plurali le motivazioni e i percorsi alla base dell'impegno all'interno delle scuole popolari, la necessità di operare attraverso una cultura pedagogica condivisa e di orientare scelte, modalità, dispositivi e pratiche educative è divenuta in un primo momento una possibilità, per poi concretizzarsi nella necessità di essere e fare rete tra scuole, educatori, territori. Un bisogno, dunque, di sintesi e ricomposizione delle differenti anime pedagogico-educative che presidiano e danno vita all'agire educativo all'interno di questi contesti, e che ancor prima è stata una esigenza cogente degli ultimi anni nel panorama nazionale, che ha permesso di individuare in modo esplicito e condiviso la specificità della professionalità educativa, i campi di intervento, le potenzialità non solo di azione, ma anche e soprattutto di prevenzione. Un percorso che non può dirsi ancora esattamente concluso ma che grazie ad una concertazione tra associazioni di categoria, accademia, educatori, pedagogisti, istituzioni e servizi ha restituito piena legittimità e valore ad una professionalità troppo spesso abbandonata al senso comune (Pietrocarlo, 2018), e i cui caratteri più peculiari sono in buona parte stati il frutto dell'esperito all'interno dei differenti contesti di azione (Iori, 2017).

Un ruolo, una formazione e un'attenzione dinamica, quindi, quella degli educatori di oggi come del futuro, che all'interno della rete delle scuole popolari esprimono a pieno tale complessità, ma anche una natura plurale in grado di connettersi più propriamente al territorio come ponti di relazioni e azioni educative specifiche. Soggetti che conoscono spesso in modo approfondito i contesti, perché parte di quel tessuto sociale da tempo, che ne vivono le criticità, ma anche le potenzialità, e con maggior facilità sono in grado di intuire soluzioni, possibili percorsi da strutturare in dialogo con le istituzioni e con la comunità tutta. Ciò dovrebbe avvenire, riflette Calaprice (2008, p. 37), "attraverso strategie educative pensate, progettate, valutate e documentate con un'attenzione precipua al contesto e ai soggetti che lo vivono, in una prospettiva ecologica, situata, costruttiva e attraverso un atteggiamento critico e aperto". Un ruolo, quello dell'educatore presente all'interno delle scuole popolari, che può a ben vedere interpretare a pieno la pratica educativa al fine di costruire un ecosistema educativo, frutto del dialogo tra le numerose istanze di soggetti, territori e contesti plurali, istituzioni e spazi di apprendimento formale (Moliterni, 2006). Una sorta di ponte e mediatore all'interno dei setting sociali, in grado di ricucirne le fratture e costruire forme di dialogo e trasformazione.

3. Ponti per costruire una comunità educante.

Recuperando, dunque, le iniziali domande circa il ruolo dell'educatore popolare, ed intendendo per ruolo l'insieme di aspettative e richieste socio-politiche-culturali e le azioni rispondenti a tali attese e richieste (Pati, 2017), risulta necessario ricollegare la natura dell'educatore popolare alla natura storico, sociale e politica dei contesti. Significa

connotare gli educatori sociali come uomini e donne inseriti organicamente e criticamente entro il proprio periodo storico, capaci di leggere in modo problematico la struttura sociale in cui vivono alla luce dei rapporti umani, che dialetticamente produce e, anche capaci di tratteggiare un lungo filo rosso tra prassi educativa, prassi socio-politica, riflessione pedagogica e prospettiva macro-sistemica di emancipazione umana (D'Antone, 2018, p. 91).

Inserito in modo consapevole e attivo all'interno dei contesti, l'educatore popolare ha il compito di intessere relazioni e mediare tra i numerosi soggetti che si interessano dell'educazione fuori dalle istituzioni, nella quotidianità del vivere, in risposta a tutti quei bisogni educativo/pedagogici che permangono come

diritti inalienabili da preservare (Orefice, 2017). Significa assurgere a mediatori, non solo tra i differenti soggetti coinvolti nei contesti (l'utenza delle scuole popolari, le famiglie, la comunità tutta, gli insegnanti e i professionisti impegnati nei comparti dei servizi per la persona), ma anche tra le istituzioni (la scuola sicuramente, ma anche i servizi sanitari e socio-assistenziali), affinché si arrivi a promuovere un nuovo welfare generativo (Iori, 2018) in grado di permeare i tanti e molteplici livelli di sostegno, cura e apprendimento presenti nel tessuto sociale. L'educatore popolare può divenire interprete dei bisogni sociali e territoriali, e attraverso un processo conoscitivo del territorio e di ascolto dei bisogni, può "progettare e trasformare, in sinergia con le istituzioni e in accordo con la comunità scientifica, gli spazi del territorio in spazi educativi" (Lombardi, 2015:, p. 93). All'interno di questo processo la buona comunicazione, il dialogo e la capacità di intessere relazioni significative, condividendo intenti e progettualità, assumono un ruolo chiave nella costruzione di alleanze educative, in cui ogni attore sociale sia in grado di assumersi una responsabilità pedagogica e politica, nella consapevolezza del valore orientativo, trasformativo e di liberazione, direbbe Freire, della pratica educativa coscientemente agita.

Seppur inseriti in un contesto apparentemente specifico come quello delle scuole popolari, il profilo dell'educatore popolare recupera un'impostazione organica, sistemica e complessa della comprensione umana e sociale, che gli permette di immaginare ponti, alternative e risposte non solo ai bisogni specifici dell'utenza, ma ad una più generale convivenza umana all'interno dei contesti, in una prospettiva comunitaria emergente e non pre-costituita.

Più in generale potremmo affermare che oggi l'educatore non può sottrarsi ad uno sguardo ampio, ecologico e sistemico, ad una coscienza terrestre, che sappia guidare le riflessioni e le progettualità educative all'interno di relazioni che interessano l'intera comunità, per la realizzazione di una città educativa (Frabboni, Guerra, Scurati, 1999) frutto di processi di co-educazione, responsabilizzazione e coscienza politica (Moliterni, 2017). In questo senso, dunque, appare interessante continuare ad esplorare le modalità proprie della specificità dell'educatore popolare, al servizio dell'intera comunità e necessariamente orientato a riconnettere il tessuto sociale, riabilitare la partecipazione e la cittadinanza attiva, promuovere un reale sentimento comunitario e di corresponsabilità educativa che dovrebbe poter permeare tutti coloro che si interessano di educazione, a prescindere dal contesto più o meno formale, dall'utenza di riferimento e dalla formazione specifica. Un'ecologia educativa che produca sinergie, confronti e trasformazioni frutto di una condivisa presa in carico del presente e del futuro dell'esistenza umana e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Augè M. (1993/2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bertoni Jovine (1965). *Storia dell'educazione popolare in Italia*. Bari-Roma: Universale Laterza.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino
- Calaprice S. (2008). *Strumenti di ricerca per l'educatore sociale*. Perugia: Morlacchi.
- Caritas (2021). *La povertà a Roma: un punto di vista false ripartenze?* http://www.caritasroma.it/wpcontent/uploads/2022/04/Caritas_Rapporto_2021.pdf
- Catarci M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, Territori, Società*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., Dozza L. (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciari B. (2016). *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1961; seconda edizione, con introduzione di Goffredo Fofi, edizioni dell'asino Roma
- D'Antone A. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico e dei servizi per l'infanzia. In L. Cerrocchi, L. Dozza, *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 84-91). Milano: FrancoAngeli.
- D'Aprile, G. (2017). Sicilia, terra di approdo e di pedagogia militante. *Pedagogia Oggi*, XV(1): 329-336.
- Dewey J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999). *Pedagogia: realtà e prospettive*. Milano: Feltrinelli.
- Gelpi, E. (1976). Éducation permanente et 3ème âge dans les sociétés industrialisées, "Paideia".
- Iori V. (2017). La proposta di legge. Disciplina delle professioni di educatore professionale sociopedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogo. In P. Orefice, E. Corbi (Eds.), *Le professioni di educatore, pedagogo e pedagogo ricercatore nel quadro europeo* (pp. 435-440). Pisa: ETS.

- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Istat (2021). *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione. Anno 2020*. <https://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>
- Lelo K., Monni S., Tomassi F. (2019). *Le mappe della disuguaglianza. Una geografia sociale metropolitana*. Roma: Donzelli.
- Lelo K., Monni S., Tomassi F. (2021). *Le sette Rome. La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe*. Roma: Donzelli.
- Lombardi M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- McLhuan H.M., Hutchon K., McLuhan E. (1977). *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*. Roma: Armando.
- Moliterni P. (2006). Educazione alla convivenza civile e percorsi formativi. In S. Chistolini (Ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma: Armando
- Moliterni P. (2017). Formare i professionisti dell'educazione inclusiva. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 249-262
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)* (17)36: 76-92.
- Openpolis (2019). *Le mappe della povertà educativa*. https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2019/11/Le-mappe-della-povert%C3%A0-educativa_.pdf
- Orefice P. (2017). Presentazione della ricerca. In P. Orefice, E. Corbi (Eds.), *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo* (pp. 23-50). Pisa: ETS.
- Oxfam (2020). *Avere cura di noi. Lavoro di cura non retribuito o sottopagato e crisi globale della disuguaglianza*. https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2020/01/Report-AVERE-CURA-DI-NOI_Summary-in-italiano_final.pdf
- Pati L. (2017). Professioni educative e competenze di mediazione. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 211-222.
- Perillo P. (2017). Formazione e identità professionale degli educatori e dei pedagogisti. Una questione di "prospettive". *Pedagogia Oggi*, XV(2): 427-436.
- Pietrocarlo L. (2018). Oltre il senso comune: il sapere pedagogico come strumento professionale. In V. Iori (a cura di) *Educatori e pedagogisti Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 73-96). Trento: Erickson.
- Pompeo F. (2012) (Ed.). *Paesaggi dell'esclusione. Politiche degli spazi, de-indigenizzazione e altre malattie del territorio romano*. Roma: Utet.
- SAVE THE CHILDREN (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Simonetti C. (2016). Educazione famiglia e territorio: una triade educativa da riscoprire. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2-3: 109-124.
- Stillo L., Zizioli E. (2021). L'educazione popolare nelle periferie romane: linee e prospettive di ricerca. *I problemi della pedagogia*, LXVII(2): 439-46.
- Striano M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Torres, Rosa Maria, org. 1987. *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola
- Tramma S. (2003/2016). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.

La complessità delle professioni educative.
Competenze, inclusione sociale, coesione territoriale

The complexity of the educational professions.
Skills, social inclusion, territorial cohesion

Teresa Giovanazzi

Research Fellow | Faculty of Education | Free University of Bozen-Bolzano (Italy) | teresa.giovanazzi@unibz.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Giovanazzi, T. (2022). The complexity of the educational professions. Skills, social inclusion, territorial cohesion. *Pedagogia oggi*, 20(2), 143-148. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-17>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-17>

ABSTRACT

In light of the educational challenges facing society, pedagogical research questions the training of educators and pedagogists in formal, non-formal and informal contexts to decipher emerging needs and to face cultural changes with awareness in the perspective of ecological transition. This essay aims to offer, in line with the *National Recovery and Resilience Plan*, an analysis encompassing education and research, social inclusion and territorial cohesion, to reflect on the role and complexity of educational professions in promoting new skills and developing bonds of solidarity within the educational ecosystem to ensure quality, inclusive and permanent education for all, as stated in objective 4 of the 2030 Agenda. Across educational contexts, educational work calls for training, participatory processes and educational co-responsibility with organisations operating within the territory to act ethically and in a sustainable way to contribute to the rebirth of the country, between values and pedagogical knowledge.

Alla luce delle sfide educative che investono la società, la ricerca pedagogica si interroga sulla formazione degli educatori e dei pedagogisti in contesti formali, non formali e informali per decifrare i bisogni emergenti ed affrontare con consapevolezza i cambiamenti culturali nella prospettiva della transizione ecologica. Il saggio si propone di offrire, in linea con il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, tra istruzione e ricerca, inclusione sociale e coesione territoriale, un'analisi per riflettere sul ruolo e la complessità delle professioni educative al fine di promuovere nuove competenze e forme di prossimità in dimensione ecosistemica per garantire a tutti un'educazione di qualità, inclusiva e permanente come dichiarato nell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030. Il lavoro educativo nei servizi sollecita processi formativi, partecipativi e di corresponsabilità educativa con le realtà del territorio per agire eticamente ed in modo sostenibile alla rinascita del paese, tra valori e saperi pedagogici.

Keywords: educational professions, skills, social inclusion, territorial cohesion, sustainability

Parole chiave: professioni educative, competenze, inclusione sociale, coesione territoriale, sostenibilità

Received: September 19, 2022
Accepted: November 7, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:
Teresa Giovanazzi, teresa.giovanazzi@unibz.it

1. Sfide educative, formazione, transizione ecologica

Nel cambiamento epocale che stiamo vivendo a seguito delle trasformazioni tecnologiche, socio-economiche e ambientali a livello planetario, con l'aumento delle disuguaglianze, delle ingiustizie, del degrado ambientale e dell'attuale crisi di fiducia nel progresso, emerge l'esigenza di riflettere sul ruolo e la complessità delle professioni educative per affrontare con consapevolezza i cambiamenti culturali nella prospettiva della transizione ecologica. Il dibattito sulle professioni educative ha portato all'istituzione della legge Iori (n. 205/2017), riconoscendo il valore scientifico della cultura pedagogica e il profilo professionale degli educatori e dei pedagogisti come professionisti sociali con un proprio esercizio nella relazione d'aiuto con l'interlocutore, tra teoria e prassi (Bleza, 2020). Tale legge costituisce sul piano scientifico un ripensamento del concetto di educazione, in quanto "i cambiamenti che caratterizzano l'era postmodernità rendono sempre più complessa l'azione educativa e perché, alla rapida evoluzione dei bisogni e delle domande, dovranno corrispondere risposte idonee ai macroscenari dei mutamenti sociali in atto e politiche di welfare educativo adeguate" (Iori, 2018, p. 11).

Le sfide attuali della contemporaneità e l'incessante ricerca di risposte fanno emergere nuovi compiti educativi che non possono essere disgiunti dall'esigenza di costruire comunità coese, inclusive e resilienti e dalla formazione delle professioni educative nei contesti formali, non formali e informali, affinché valorizzino sguardi e relazioni, riscoprano direzioni di senso dell'agire educativo, l'orizzonte di finalità e obiettivi da perseguire per uno sviluppo sostenibile dell'umanità. Una *professionalità pedagogica* che si forma progressivamente attraverso l'interazione tra la formazione iniziale e quella *in itinere*, tra la riflessione su di sé, sulla propria storia professionale e formativa, e l'acquisizione e l'agire di saperi e competenze, di metodi e teorie sull'educazione in evoluzione.

La formazione sottende una concezione antropologica che pone al centro l'intenzionalità e la responsabilità dell'agire umano, accentuando il valore e la significanza del protagonismo umano per l'edificazione di comunità tese alla fondazione di un benessere e di un bene comune e solidale.

Un'intenzionalità che dota di senso l'agire educativo e lo trasforma, lo rende possibile e lo orienta, in un intreccio tra azioni e interpretazioni. Si tratta di un processo complesso, il quale richiede una tensione progettuale, un rinvio a qualcosa di diverso dal semplice qui e ora, presupponendo una capacità di attribuire significato alle esperienze vissute e a quelle future, tra memoria e progetto (Amadini, 2021, p. 95).

L'articolarsi dell'intenzione educativa, in una progettualità relazionale consapevole e aperta, alimenta il circolo virtuoso tra istruzione e ricerca, con cui si può realizzare in modo autentico la costruzione di una società inclusiva. Una costante circolarità tra teoria e prassi, un'equilibrata integrazione attraverso saperi e strumenti per poter comprendere la realtà sociale,

potrà consentire una pratica professionale in cui siano attenuati, da una parte, il rischio di andare a rimorchio di quello che capita senza avere un quadro teorico di riferimento per capire quello che sta avvenendo, dall'altra il rischio di trasformare il pensiero sull'educazione in un atteggiamento contemplativo e inattivo rispetto alla materialità dei processi educativi (Tramma, 2018, p. 29).

La formazione costituisce una leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale. Occorre tentare di ricostruire e cogliere il senso dell'insieme delle esperienze formative che coinvolgono i soggetti per migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva di crescita personale, civica, sociale e occupazionale. "Moltissimi gli eventi che possono legittimamente connotarsi come 'eventi educativi', perché sono moltissimi quelli che stimolano, direttamente o indirettamente, consapevolmente oppure no, delle trasformazioni negli individui e persino nei gruppi sociali, dunque una loro crescita e un loro sviluppo" (Bertolini, 1988, p. 127).

Educatori e pedagogisti si spendono nell'osservazione significativa del presente, del quotidiano di cui essi stessi sono parte, in questo modo nelle pratiche educative che "avvengono ogni giorno, per tante volte al giorno per tanti giorni, uno di seguito all'altro, continuamente si costruiscono significati emozionati" (Riva, 2004, p. 80) che costituiscono la propria storia di formazione. Le tracce delle esperienze che hanno plasmato il nostro modo di essere consentono di dischiudere sguardi interpretativi proiettati verso l'avve-

nire, evocando dimensioni di senso educative da percorrere come un ampio campo di esperienza e processi su cui riflettere in modo progettuale. La pedagogia, aperta al dialogo multidisciplinare, è chiamata a interpretare inediti bisogni socioeconomici, a elaborare teorie e protocolli operativi per istruire e coinvolgere le professioni educative nel segno della transizione ecologica. Alle professionalità educative è richiesta l'acquisizione di un pensiero sistemico e critico per riflettere sui propri valori, percezioni e azioni, al fine di interagire in modo costruttivo e responsabile con il mondo di oggi.

2. Professioni educative, competenze, dimensione ecosistemica

L'ambito dei servizi alla persona, gli interventi formativi nei contesti di lavoro, la formazione permanente, lo sviluppo delle comunità richiedono professionisti dell'educazione in grado di saper affrontare l'incertezza e l'imprevedibilità delle situazioni che si verificano, a partire da un ripensamento dei modelli di intervento, contemplando prassi e conoscenze consolidate. Tale assunto porta a riflettere con alcuni aspetti dichiarati nel *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, nella missione 4, dedicata a Istruzione e ricerca, e 5, intitolata Inclusione e coesione. L'iniquità di questioni come la povertà educativa e la disoccupazione giovanile sono connesse con la sostenibilità ambientale, sociale ed economica; implicano uno sguardo da parte delle scienze, della politica e della tecnologia e richiedono il contributo di valori civili e religiosi. In modo emblematico, il PNRR può rappresentare una prospettiva di azione e di ricerca a cui siamo chiamati per riflettere con impegno e responsabilità sul senso delle professioni educative nel contesto della transizione ecologica. Nel Piano si afferma che per orientarsi “verso un'economia sostenibile e digitale sono centrali le politiche di sostegno all'occupazione, formazione e riqualificazione dei lavoratori e di attenzione alla qualità dei posti di lavoro creati”. In modo esplicito viene riconosciuto che occorre “porre rimedio agli scarsi investimenti nelle competenze e al conseguente rallentamento di un'economia basata sulla conoscenza” (PNRR, 2021, p. 198).

La valorizzazione dell'esperienza pregressa, l'accumulo di pratica diretta, l'inserimento nelle situazioni operative, la sperimentazione immediata e diretta della relazione, l'acquisizione di protocolli operativi costituiscono dimensioni della professionalità educativa che sollecitano ad una nuova *forma mentis* per rinnovare conoscenze e competenze in situazioni complesse in prospettiva di ricerca in quanto “l'oggetto della conoscenza educativa è soggetto a cambiamenti continui” (Perillo, 2018, p. 117), in relazione allo scenario in costante trasformazione. Procedure, tecniche e modelli di azione standardizzati non sono utili ad affrontare la situazione educativa che si presenta, ma è necessaria l'acquisizione di nuove competenze che si esprimono nella partecipazione, nell'impegno individuale e nella responsabilità per una comunità umana sostenibile ed inclusiva.

La competenza costituisce un riferimento ineludibile nell'ambito delle politiche della formazione dinanzi alle problematiche odierne. È

l'esito di un processo di arricchimento semantico e, per taluni aspetti, di innovazione terminologica che implica le dinamiche dell'apprendimento, la possibilità di vagliarne la generatività nell'affrontare i problemi relativi alla qualità della formazione e le aspettative di rinnovamento nelle pratiche educative con riferimento ai mutamenti socio-economici (Malavasi, 2020, p. 62).

L'investimento sulle competenze nelle professioni educative richiede opportunità formative efficaci nel rispondere ai bisogni emergenti, capaci di incidere sulla progettazione e realizzazione delle pratiche educative. Promuovere una formazione permanente e lo sviluppo di un alto e articolato profilo professionale per favorire una prospettiva educativa e culturale in dimensione ecosistemica è imprescindibile, al fine di mantenere uno sguardo aperto e flessibile sul mondo attraverso la promozione di processi formativi che mettano in atto una pratica riflessiva intenzionale e rigorosa (Schön, 1993).

Non si può trascurare la generazione di apprendimenti utili alla costruzione di culture professionali che sostengano il processo di strutturazione di competenze situate in grado di saper affrontare e risolvere quanto richiesto, come una dimostrazione di capacità dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni. La ricerca pedagogica, negli ultimi anni, ha dato dignità all'imparare facendo, evidenziando la necessità di sviluppare le capacità riflessive negli educatori e pedagogisti e riconoscendo la dimensione

strategica dell'acquisizione delle meta-competenze per governare processi di cambiamento continuo in contesti educativi complessi. Si evidenziano quelli che possono essere definiti “‘apprendimenti di secondo livello’ che mettono in gioco la dimensione biografica del soggetto nel senso del suo viaggio di formazione *lifelong* e la dimensione *meta* cioè *riflessiva* e *procedurale* delle competenze da attivare e sviluppare” (Simeone, 2022, p. 114). Nuove metodologie di formazione per sviluppare il potenziale riflessivo e progettuale delle professioni educative ed essere protagoniste del proprio sviluppo professionale, avvalorando la conoscenza che si sviluppa nelle situazioni concrete per modificare gli schemi cognitivi con cui ciascuno guarda e interpreta la realtà. La capacità di trarre sapere dall'esperienza conduce ad assumere un *fare pensoso* che è necessario per attuare “una presa di distanza che renda possibile l'emergenza della coscienza di sé nella presenza attuale” (Mortari, 2003, p. 16), consentendo di tener conto degli aspetti imprevedibili dell'attività educativa. La riflessività consente di dare un senso alle azioni del soggetto, si apre uno spazio di conoscenza dei propri processi cognitivi, implica la produzione di nuove conoscenze e la qualità dei cambiamenti nelle pratiche professionali. Rileggere il proprio lavoro professionale costituisce un'occasione preziosa di verifica e modificazione dell'agire professionale nei contesti educativi formali, non formali e informali in grado di co-apprendere, valutando l'efficacia, la sostenibilità e l'applicabilità dei propri schemi d'azione in un contesto specifico.

La pedagogia, che ha come oggetto l'educazione e quindi la promozione dello sviluppo umano lungo il corso della vita e in ogni contesto, comprende il senso e le possibilità educative dell'agire umano per un nuovo modello antropologico che segna le relazioni per favorire lo sviluppo di nuove forme di prossimità, in un processo di trasformazione e miglioramento continuo verso una comunità educante in dimensione ecosistemica. Ciò si pone in linea con gli assunti programmatici e la declaratoria dell'obiettivo 4, *ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all* dell'Agenda 2030, nel quale si vince il ruolo cruciale di un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibili, ampiamente riconosciuto per individuare, realizzare e monitorare piani, strategie, azioni indirizzate a promuovere cambiamenti culturali nella direzione di una società sempre più equa, inclusiva, solidale, responsabile, capace di prendersi cura dell'ambiente (United Nations, 2015).

Educatori e pedagogisti possono mettersi al servizio e a sostegno della transizione ecologica, edificando ponti di fraternità nella capacità di connettersi ed interagire con l'altro. Sono professionalità rivolte all'umano, presenze biografiche significative e testimoni di relazione, nella co-costruzione di un orizzonte antropologico che valorizzi la valenza e la trama relazionale della dignità umana. La relazione di cura presuppone anzitutto la dimensione corporea, a partire dall'esperienza percettiva del vedere, dell'udire, del toccare... e successivamente coinvolge le molteplici modalità che avvengono con lo sguardo, l'ascolto, il contatto e dalle loro implicazioni simboliche e affettive (Bruzzone, 2016). La ricerca pedagogica è sollecitata a promuovere una *cultura della prossimità* che celi in sé un significato profondo, nel segno di un umanesimo solidale che si esplicita nel valore attribuito alla dimensione relazionale.

L'attenzione al volto dell'altro, il sentire la vicenda esistenziale dell'altro come qualcosa che ci riguarda intimamente e quindi il progettare l'esistere come co-esistere, non è il frutto di una delle tante possibili decisioni di andare oltre sé per incontrare 'un altro', non è un forzarsi a uscire da sé per arrischiare uno spazio estraneo alla nostra qualità ontologica, ma è la risposta necessitata dalla struttura intimamente relazionale dell'esserci (Mortari, 2015, p. 38).

Investire su un sistema di relazioni umane, in prospettiva inter e intragenerazionale nei contesti formali, non formali e informali dell'educazione, si pone nella direzione di una *pedagogia dello sviluppo umano* (Pati, 2016), nella quale siano valorizzate le potenzialità creative e le risorse resilienti che caratterizzano le dimensioni di ciascuno nella propria unità ontologica e relazionale. Aver cura delle persone, nelle professioni educative, avvalora la finalità di prestare attenzione anche alla loro vita affettiva ed emotiva, alla possibilità dell'esercizio della cittadinanza attiva e di una partecipazione sostenibile nel ben deliberare con consapevolezza per custodire amorevolmente il creato.

3. Corresponsabilità educativa, territorio, sostenibilità

La riflessione pedagogica traccia linee orientative per saper attivare sinergie nella comunità educante, avviando la costruzione di reti inter-istituzionali per una corresponsabilità educativa (Amadini, Ferrari, Polenghi, 2019) nel supportare la più estesa partecipazione di ciascuno nella delineazione di un progetto comune di vivere insieme, democratico e sostenibile, contribuendo alla rinascita del paese. Una corresponsabilità che si pone come principio etico ed espressione di solidarietà, un impegno pedagogico delle professioni educative impegnate nel lavoro per e con l'uomo, richiedendo l'attenzione ai contesti e ai percorsi educativi di promozione del benessere individuale nella costruzione di un tessuto sociale solidale. "Sono *soggetti* della progettualità e dell'azione ed insieme *tramite*, perché lavorano a tessere le 'maglie' della rete: quelle della persona con gli Altri e con se stessa, quelle del servizio con altri servizi e istituzioni" (Dozza, 2018, p. 28). Una corresponsabilità educativa nella direzione della responsabilità condivisa, intenzionalmente orientata a comprendere, sostenere e valorizzare le relazioni nella forma della partecipazione come via privilegiata per uno sviluppo sostenibile delle comunità. Agire un'etica della responsabilità significa porre in essere relazioni cognitive ed affettive capaci di dare senso al nostro abitare, promuovendo processi di riflessione socio-culturale e consapevolezza personale.

In tale contesto occorre riconoscere

quanto e come l'agire educativo possa essere identificato come un vettore trasformativo esplorando in che misura le azioni e le pratiche educative possono contribuire a determinare processi di cambiamento e di trasformazione che aprono nuove prospettive e nuovi scenari nella vita individuale ma anche in quella della comunità in cui l'individuo vive e della società di cui la comunità fa parte (Annacontini, Mandrussan, Striano, 2021, p. 180).

È necessario un orientamento di *governance*, capace di guidare le scelte per il bene personale e comune e di rendere la società nel suo complesso partecipe e responsabile del vivere insieme in armonia con l'ambiente.

Fare rete con le realtà del territorio rappresenta un percorso costruttivo attraverso una progettazione educativa volta ad "accompagnare una *crescita generativa*, nella prospettiva di un ingaggio sempre più *mission oriented*, con riferimento alla partecipazione di diversi attori sociali ed economici" (Malavasi, 2022, p. 58). Le professioni educative, coinvolgendo le realtà del territorio, assumono uno sguardo capace di tenere insieme la complessità della realtà educativa nei suoi molteplici aspetti, per permettere di attuare quell'insieme di procedure che promuovono una maturazione culturale e sociale delle comunità attorno al concetto di sostenibilità. Essa è un processo da costruire, affidando alle scienze dell'educazione il compito di rendere ciascuno protagonista e consapevole del proprio vivere e della propria vocazione comunitaria attraverso una sensibilità educativa alle questioni ambientali che "impegna a una *libertà consapevole rispetto alle risorse naturali*, alla ricerca della giustizia e della pace tra popoli e culture del pianeta" (Malavasi, 2017, p. 18).

È il processo di comunicazione nell'interazione con l'altro che consente la condivisione dei significati e di connettere gli individui, consentendone lo sviluppo e la crescita umana in una comunità inclusiva che accoglie, integra e include (Dewey, 1963). Una comunità democratica può rappresentare una prospettiva per pensare e affrontare i problemi socio-educativi attuali attraverso una cultura dell'accoglienza nelle sue molteplici forme per integrarsi nella comunità e contribuire al bene comune e allo sviluppo della stessa. Il fare pedagogico delle professioni educative può essere interpretato come propulsivo ed espressivo di una *cultura della vita* nel segno della speranza, di uno stile del vivere la professione con slancio per un'educazione al futuro, intrisa della complessità che la caratterizza, rispettosa della dimensione del limite, ma radicata nella memoria e pronta a riprogettare con senso critico il tempo e lo spazio, tra inclusione sociale e coesione territoriale.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2021). *Il desiderio che educa*. Brescia: Morcelliana.
- Amadini M., Ferrari S., Polenghi S. (2019). Introduzione. In M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi (Eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 7-16). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Annacontini G., Mandrussan E., Striano M. (2021). La responsabilità pedagogica come istanza teoretica, orientamento estetico e funzione di cura. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 167-185). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Blezza F. (2020). *Il pedagogista: un professionista sociale e il suo esercizio*. Pisa: Edizioni ETS.
- Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1963). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dozza L. (2018). Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In L. Cerrocchi, L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 26-48). Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (2018). Introduzione. In Id. (Ed.), *Educatori e pedagogisti: senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 9-14). Trento: Erickson.
- Malavasi P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 15-56). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pati L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: La Scuola.
- Perillo P. (2018). Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca per i professionisti dell'educazione e della formazione. In E. Corbi, P. Perillo, F. Chello (Eds.), *La competenza di ricerca nelle professioni educative* (pp. 111-157). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- PNRR (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. In <<https://www.governo.it>> (ultima consultazione: 29/08/2022).
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Simeone D. (2022). La competenza riflessiva: rielaborare e confrontarsi in supervisione. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 101-118). Brescia: Schöle.
- Tramma S. (2018). *L'educatore imperfetto: senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- United Nations (2015). *Agenda 2030 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. In <<https://www.undp.org/sustainable-development-goals>> (ultima consultazione: 25/08/2022).

L'educatore nei contesti in divenire della *digital health*.
Una ricerca transdisciplinare su educazione
e medicina digitale per la qualità di vita di pazienti oncologici

The educator in the evolving contexts of digital health.
Transdisciplinary research on education
and digital medicine to enhance the quality of life of cancer patients

Stefania Massaro

Researcher in Didactics and Special Education | Department of Educational Sciences, Psychology, Communication | University of Bari Aldo Moro | stefania.massaro@uniba.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Massaro, S. (2022). The educator in the evolving contexts of digital health. Transdisciplinary research on education and digital medicine to enhance the quality of life of cancer patients. *Pedagogia oggi*, 20(2), 149-155. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-18>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-18>

ABSTRACT

In post-Covid healthcare contexts, characterized by an extreme acceleration in digitization processes (EIT Health, 2020), educational research repropose a pedagogy that pays attention to the relationship between the person and socio-cultural dynamics: 'person-centredness' and 'patient-experience' (Wolf et al, 2014) are valued in care processes through the mediation of the educator, called to promote patient's empowerment in renewed preventive contexts (Perla, Massaro 2022).

This contribution reports the preliminary steps of transdisciplinary research designed within the Uniba Telemedicine Centre with the dual goals of promoting participation and enhancing the quality of life of cancer patients through connecting the AI-based area of medicine with the educational area of care in digital narrative medicine paths. The aim of this is to co-build clinical knowledge and re-appropriate experience on the patient's side, while expanding the spaces for trialling educational skills in contexts that are currently heavily marked by digital innovation.

Nei contesti sanitari post-covid, caratterizzati da una accelerazione estrema nei processi di digitalizzazione (EIT Health, 2020), la ricerca educativa può riproporre una pedagogia attenta al rapporto tra la persona e le dinamiche socio-culturali: si valorizzano person-centredness e patient-experience (Wolf et alii, 2014) nei processi di cura attraverso la mediazione dell'educatore, chiamato a promuovere l'empowerment del paziente in rinnovati contesti di prevenzione multidisciplinare (Perla, Massaro, 2022).

Il presente contributo riporta la iniziale strutturazione di una ricerca transdisciplinare progettata nell'ambito del Centro di Telemedicina Uniba con l'obiettivo duplice di promuovere partecipazione e qualità di vita di pazienti oncologici attraverso la connessione dell'ambito *AI-based* della medicina con l'ambito educativo della cura in percorsi di medicina narrativa digitale finalizzati alla co-costruzione del sapere clinico e alla riappropriazione dell'esperienza da parte del paziente, e ampliare gli spazi di sperimentazione di competenze di tipo educativo in contesti oggi fortemente attraversati da innovazione digitale.

Keywords: digital medicine, telemedicine, empowerment, narrative medicine, educator

Parole chiave: medicina digitale, telemedicina, empowerment, medicina narrativa, educatore

Received: September 1, 2022
Accepted: November 11, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:
Stefania Massaro, stefania.massaro@uniba.it

Introduzione

L'emergenza sanitaria mondiale e il conseguente sviluppo della medicina digitale delineano un campo d'azione della pedagogia caratterizzato dagli effetti pervasivi del fenomeno di digitalizzazione dei sistemi sanitari: in tale scenario la pedagogia è chiamata a problematizzare il modo in cui le persone costruiscono il proprio rapporto con l'innovazione digitale e come questa trasforma la condizione umana in un settore, quale la prevenzione (primaria, secondaria e terziaria), connotato da un'ampia dimensione di relazionalità.

La pandemia e l'accelerazione tecnologica possono oggi essere rilette come eventi fondanti una rimodulazione delle azioni educative di promozione della salute: si evidenzia il rischio di estraniamento della persona nello scenario digitale, a meno di non adottare una prospettiva di *empowerment* capace di promuovere cittadini agenti di salute.

Una pedagogia della *digital health* intende esplorare questioni riconducibili alla costruzione delle conoscenze, all'*agency* e all'affermazione dei diritti, contro possibili forme di dispersione della persona nel nuovo contesto *e-health*, a partire da un'idea di *healthcare* come struttura sociale animata da finalità di relazionalità e solidarietà (HBR, 2021). La temporalità post-covid può oggi offrire l'opportunità di riorganizzare nuove visioni del lavoro dell'educatore, da sempre centrato sul tema della valorizzazione dell'umano, attraverso pratiche educative in grado di accompagnare la complessità dei processi innovativi in corso e lavorare sui modi pensare, evitando il mero adattamento della persona ai nuovi dinamismi tecnologici. La prospettiva educativa, infatti, da un lato è quella di promozione di una capacità critica e autonoma del cittadino in vista di comportamenti sempre più improntati a partecipazione e prevenzione; dall'altro, è quella di ridurre le disuguaglianze e guadagnare una visione democratica di intelligenza artificiale in medicina come bene comune per una società più equa.

1. L'attenzione educativa all'umano nell'ecosistema salute digitale

Se l'Agenda 2030 ONU sta innervando le scelte politiche con attenzione ai temi della dignità e uguaglianza, il ruolo forte dell'educazione rimanda attualmente alla necessità di orientare i nuovi ed estremi processi di complessificazione del reale in una direzione attenta alla dimensione realizzativa del benessere della persona.

In tale prospettiva si pone il confronto promuovibile da una pedagogia capace di porsi in dialogo con i sistemi di cura in fase di digitalizzazione, per sollecitarne nuove logiche inclusive contro riduzionismi della persona identificabile nelle sole dimensioni anatomo-funzionali e della malattia quale processo di mera diagnosi-cura-guarigione.

La dialettica medicina-pedagogia e gli sguardi interpretativi sulle pratiche di cura educativa di queste due scienze, che come ricordava Bertolini (1995) si collocano entrambe nell'orizzonte delle scienze empirico-pratiche (Frabboni, Pinto Minerva, 2014) perché partono e si riferiscono all'esperienza concreta e la cui giustificazione epistemologica fa riferimento a una funzione trasformativa della realtà¹, possono porsi nello sforzo di superamento delle due culture, umanistica e scientifica, per fondare nuovi processi di complementarità dei linguaggi.

L'importanza di un approccio transdisciplinare alla salute (Massaro, Perla, 2021) si evidenzia oggi in vista di obiettivi di accessibilità ed equità dei sistemi sanitari: le discipline umanistiche rivendicano l'elemento "sociale" della medicina, orientando la prospettiva sulle questioni socioculturali che incidono sulla salute e sul benessere quali disuguaglianza e discriminazione. L'attuale momento storico, mettendo a nudo profonde disuguaglianze sociali, si pone come opportunità per costruire sistemi sociali che realizzino il pieno potenziale delle persone e delle comunità e abbraccino principi di equità e giustizia: l'educazione

1 In letteratura si trovano alcuni importanti lavori che trattano della pedagogia applicata ai contesti sanitari e del dialogo tra le due prospettive disciplinari, quali quelli di Piero Bertolini (1994, 2005), Riccardo Massa et al. (1997), Elisa Frauenfelder (2001, 2002), Lucia Zannini (2001, 2004, 2008), Patrizia de Mennato (2011, 2016), Giuseppe Annacontini (2012), Micaela Donatella Castiglioni (2013, 2014, 2015, 2016) (citt. in Benini, 2016). Pedagogia e Medicina trovano il loro *telos* nella cura, ricorda Annacontini, seppur l'una espressa sul versante clinico, assistenziale e riabilitativo e l'altra su quello educativo-formativo.

può promuovere esperienze di apprendimento trasformativo con un'attenzione al problema del rapporto della persona con le forme organizzative e sostenendo una condizione soggettiva di responsabilità e capacità di destrutturare ed espandere la complessità delle nuove forme di relazionalità intrapersonale, interpersonale e oggettuale.

L'educatore è chiamato a promuovere una crescente capacità di impegno partecipativo quale dimensione accrescitiva della condizione di cittadinanza, di contrasto alle forme di debilitazione dei processi costruttivi dell'identità personale. L'attenzione pedagogica dell'educatore si indirizza in tal senso alle forme realizzative del nuovo ecosistema sanitario che evolve verso digitale e innovazione con obiettivi di prevenzione e promozione di stili di vita salutari (CE, 2018), inserendosi in una visione di partecipazione attiva del cittadino assistito in modo personalizzato, predittivo e preventivo.

Si ripropone in chiave educativa il problema della intenzionalità e della costruttività della persona, oggi immersa nello scenario digitale, identificando il ruolo dell'educatore con l'ideale di una educazione come promozione di un atteggiamento caratterizzato da responsività continua. Il progetto educativo non può non essere quello di aiutare la persona a vivere il proprio tempo in termini di iniziativa e consapevolezza nei vari processi di trasformazione sociale, secondo una progettualità personale commisurata alle opzioni di futuro tecnologico, evitando che il cambiamento sia vissuto come destrutturazione di sistemi di riferimento e di padronanza del contesto.

Il bisogno educativo nell'ambito della presa in carico della persona anziana e con malattia evolutiva è in particolare fase di crescita e molteplici sono le richieste di accompagnamento e mediazione tra l'équipe sanitaria e il paziente, mentre la sperimentazione di numerose cure non farmacologiche prende avvio. In questo scenario, l'educatore può rappresentare il professionista che promuove il benessere bio-psico-sociale di ciascun paziente nell'ambito di una presa in carico multidisciplinare, anche attraverso la sperimentazione di trattamenti che si avvalgono di strumenti di intelligenza artificiale, quali la realtà virtuale o aumentata².

2. L'educatore e la valorizzazione della *patient experience*

Il modello *in progress* di governance della salute evidenzia un approccio multidisciplinare e paziente-centrico alle cure, in cui l'esperienza del cittadino/paziente viene valorizzata dal coinvolgimento in un'ampia gamma di attività (ad es. la progettazione di politiche e la co-progettazione di interventi e tecnologie) e quale punto di partenza di un *valore* misurato in termini di esiti per il paziente anziché su prestazioni (HBR, 2021).

Con il termine *patient experience*, definibile come “la somma di tutte le interazioni, modellate dalla cultura di un'organizzazione, che influenzano le percezioni del paziente lungo il continuum dell'assistenza” (Moreno *et alii*, 2021, p. 94), si indica la valorizzazione della partecipazione attiva del paziente all'interno di una rete multidimensionale di cure per coglierne la prospettiva su aspetti tecnici, strutturali o organizzativi delle prestazioni sanitarie. Insito vi è un focus sulla personalizzazione dei servizi e sul ruolo di partner dei pazienti nelle cure (Wolf *et alii*, 2014): essi vengono riconosciuti come portatori di un *experiential knowledge* complementare al sapere tecnico e in grado di migliorare efficacia e sostenibilità dell'assistenza. Tale processo di concettualizzazione dei pazienti come professionisti, *decision-maker* e membri di équipe multi professionali (Majid, 2020) esemplifica un cambiamento di paradigma dal *coinvolgimento* alla *col-laborazione*, riconoscendo un nuovo gruppo di persone (i pazienti), all'interno della più ampia cultura generale del sistema sanitario, come portatori di un compendio di valori e credenze identificativi di una

2 Il dibattito intorno alla figura dell'educatore professionale in anni recenti è stato complesso e ha riguardato la formazione, gli ambiti comuni o specifici di lavoro e le competenze specifiche del professionista che opera in ambito socio-educativo, in un quadro complesso in cui si intrecciano le difficoltà legate alla stratificazione e frammentazione dei percorsi formativi con quelle connesse al riconoscimento degli ambiti di pertinenza per l'esercizio dell'attività soprattutto all'interno di quei servizi in cui questi si sovrappongono, quali RSA. Il decreto attuativo previsto dall'art.33/bis del decreto legge n. 104 del 14.8.20 stabilisce il ruolo e le funzioni dell'educatore professionale socio-pedagogico nell'ambito dei presidi socioassistenziali, sociosanitari e della salute. Il tratto specifico del ruolo di questa figura professionale ai sensi del comma 1 dell'articolo 33-bis del decreto legge n. 104/2020 è la dimensione pedagogica, nelle sue declinazioni sociali, della marginalità, della disabilità e della devianza.

subcultura altra rispetto a medici, infermieri, amministratori, e generativi di modelli mentali condivisi (Evans *et alii*, 2015).

Diviene quindi necessario chiedersi quali dispositivi possano essere utili per analizzare l'esperienza vissuta dal paziente e la riflessività su tale esperienza. L'attenzione al sapere pratico necessita di un coinvolgimento in dispositivi di ricerca caratterizzati da collaboratività (perché basata su un partenariato autentico in cui il paziente diventa soggetto-fonte) e condivisione (perché le risultanze della ricerca vanno negoziate e co-costruite). In tale cornice è efficace pensare a una forma di strutturazione e valorizzazione dell'esperienza del paziente inquadrata nella cornice dello statuto della ricerca collaborativa³ attenta a una funzione migliorativa della ricerca, basata su una postura co-attiva del paziente concretamente coinvolto in processi di valutazione, osservazione, riflessione, e inoltre vissuta come processo a lungo termine di costruzione identitaria all'interno di partnership stabili come canali permanenti di comunicazione tra saperi scientifici e saperi dell'esperienza.

Il canone della ricerca collaborativa può divenire paradigma di una formazione del pensiero del paziente, capace di informare il dato alla pari del ricercatore e dar forma all'oggetto di indagine, assumendo la responsabilità in merito a quanto l'indagine produce o non produce. La ricerca collaborativa si conferma in tal senso utile per individuare ciò che conta o può contare per migliorare le pratiche di cura e la capacità di informare in modo efficiente le politiche e le pratiche rivolte alle disuguaglianze di salute e benessere.

Un disegno di ricerca dovrebbe far propri i costrutti relativi all'apprendimento per gli adulti, alle metodologie per l'apprendimento professionale e al punto di vista dei pratici. La mediazione educativa è descrivibile nei termini di un'interazione nella quale l'educatore seleziona e inquadra insieme al paziente esperienze autentiche e dilemmi della vita pratica. In tale processo l'educatore organizza gli stimoli, fa affiorare gradualmente i problemi e guida nell'analisi, incoraggiando la riflessione mediante dispositivi che facilitano la generazione di rappresentazioni sulle pratiche e artefatti che permettono di facilitare relazioni e negoziazioni dell'esperienza, quali video, storie o immagini espressione della ricerca sulla esperienza.

L'*experience-based co-design* (Boyd *et alii*, 2012) è un approccio di ricerca partecipativa che consente al personale e ai pazienti di co-progettare servizi e/o percorsi di cura in partnership nella ricerca sanitaria. Il *co-design* prevede quindi che il processo di progettazione di una soluzione avvenga tra tutti gli attori che hanno un interesse nello sviluppo della soluzione stessa, dagli *end-users* ai fornitori di tecnologia. Fare *co-design* non vuol dire consultare, ma portare le persone dentro i processi, implicando un lavoro attivo e consapevole sui processi stessi, all'interno di una idea di innovazione sociale quale "innovazione che rafforza la società nella sua capacità di agire" (Bezzi, 2021, p. 23) a partire dalla partecipazione degli attori coinvolti e da processi nuovi di interazione.

La sfida educativa diventa la delineazione di forme di partecipazione alle scelte di salute, nell'ambito di percorsi educativi includenti l'*empowerment*, la salutogenesi, il *self-management*, la *patient education*, il *counselling*, il *coaching*, ecc., con un riferimento alla capacità dell'educatore di promuovere equilibri di funzionalità fisica, psichica e sociale.

3. L'educazione virtuale del paziente

Da alcuni anni le organizzazioni sanitarie nazionali e internazionali promuovono una cultura partecipativa in merito ai processi di salute attraverso la valorizzazione dell'*empowerment*.

Si evidenziano in letteratura approcci *empowerment-based* come metodologie formative finalizzate allo sviluppo di abilità psicosociali in direzione di qualità di vita, autoefficacia e autostima (Aujoulat, d'Hoore, Deccache, 2007). Un paziente *empowered* è una persona che comprende e sceglie e che opera un controllo

3 Il modello della ricerca-formazione collaborativa, basato sull'analisi delle pratiche, consente di valorizzare il sapere dei pratici e di mettere in discussione i modelli attuali di formazione, oggi costruiti su una predominanza della teoria sulla pratica. Si tratta di una frontiera di lavoro Università-Scuola in cui l'insegnante assume il ruolo di partner attivo della ricerca. Lo statuto della ricerca di tipo collaborativo si presta bene a valorizzare lo scambio epistemologico fra l'universo esperienziale del pratico e l'universo teorico del ricercatore. La prospettiva è di co-costruzione: ricercatore e pratico lavorano insieme, per cui i protocolli metodologici, le scelte e le risultanze sono co-gestiti (cfr. Biémar, Dejean, Donnay, 2008; Desgagné, 1997; Desgagné *et alii*, 2001, cit. in Perla, Vinci, 2021).

del contesto. La triangolazione *empowerment*, *health literacy* e processi informativo-educativi per lo sviluppo di competenze che consentano o sviluppino la capacità di recuperare informazioni, valutarne l'attendibilità, usarle per esercitare un controllo sulle determinanti della salute e compiere scelte informate, permette di cogliere oggi l'*empowerment* come strumento per la fondazione di una moderna cittadinanza e il superamento di barriere di natura psicologica, culturale e sociale in ambito salute.

La chiave per l'*empowerment* dei pazienti è rappresentata dall'*engagement* quale costruito formulato nell'ambito del paradigma della medicina partecipativa per sottolineare l'importanza di spazi collaborativi all'interno del sistema sanitario (Graffigna *et alii*, 2020). Esso è considerato un indicatore chiave della qualità dell'esperienza dei pazienti, fondamentale per migliorare la pratica clinica, valorizzare la *patient voice*, raccogliere *patient-reported experience measures* e un fattore predittivo del percorso assistenziale e dell'utilizzo delle nuove tecnologie digitali da parte dei pazienti.

Tali tecnologie divengono oggi supporti importanti per una sinergia sistemica tra gli attori coinvolti nei processi di *digital health*, in cui in maniera multidisciplinare convergono professionisti della salute, dell'educazione, etc. Attraverso l'applicazione di piattaforme di *learning management system* per telemedicina e assistenza da remoto il sistema salute mutua dal mondo della formazione digitale infrastrutture e logica organizzativa: le piattaforme LMS favoriscono la presa in carico dei pazienti sulla base di piani di cure personalizzati, il monitoraggio da remoto, i servizi di televisita e teleassistenza, fino alla condivisione e alla collaborazione tra professionisti. In telemedicina esse si rendono utili per processi di prevenzione e riabilitazione con percorsi *blended* che possono prevedere attività dal vivo o in videochiamata, e momenti di esercitazione in autonomia, monitorata da remoto. L'utilizzo delle piattaforme digitali nelle sperimentazioni cliniche consente percorsi di integrazione della medicina basata sulle evidenze con la possibilità di raccogliere l'esperienza del paziente attraverso strumenti che si offrono al paziente per raccontare la sua storia. La piattaforma diviene strumento con cui rifocalizzare il coinvolgimento nei processi di cura, ripensando un'educazione del paziente correlata esclusivamente alla malattia nell'ambito di interazioni faccia a faccia. Da un'analisi dell'efficacia di un'educazione a distanza (web, *video conference*, etc.) comparata a un'educazione in presenza (Rush *et alii*, 2018) sulla base di *outcomes* rappresentati da indicatori clinici, qualità della vita, cura di sé e capacità di utilizzo dell'assistenza sanitaria si evidenziano, infatti, risultati positivi con pazienti cronici in modalità virtuale.

Metodologicamente si rende efficace da parte dell'educatore coinvolto la strutturazione di *Knowledge-Building Communities* (Scardamalia, Bereiter, 1994) e *Learning communities* (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992), quali soluzioni didattiche e-learning esaltanti la dimensione della comunità di apprendimento e la cooperazione sociale. L'evidenza empirica indica che i servizi di supporto tra pari possono promuovere speranza, autodeterminazione e benessere (Mbao *et alii*, 2021). Il ruolo dell'educatore diviene la promozione del senso di comunità in cui l'apprendimento diviene un processo di costruzione di significato e identità. Da un punto di vista educativo si rende significativo, pertanto, orientare la tecnologia in direzione della costruzione di esperienze collaborative (Scardamalia, Bereiter, 2006): sfide per l'educatore sono la relazionalità e la strutturazione del confronto/dialogo con l'alterità, attivando un apprendimento del paziente che ridefinisce il processo di cura come pratica collaborativa e introduce istanze di qualità nel sistema.

4. Una ricerca transdisciplinare su qualità di vita di pazienti oncologici e mediazioni educative

Il Centro Interdipartimentale di Ricerca in Telemedicina Citel-UniBa attualmente lavora al disegno di un nuovo paradigma transdisciplinare "*Virtual Patient Education*", con la finalità di migliorare la qualità di vita di pazienti e famiglie e/o *caregiver* coinvolti nei processi di cura e ampliare gli spazi di promozione di competenze di tipo educativo.

Il progetto di ricerca, in fase di delineazione, prevede l'integrazione del progetto educativo di educatori coinvolti nelle attività di un istituto per le cure palliative con attività di accompagnamento virtuale del paziente. Con l'ambizione di far emergere un modello integrato teso a favorire attivazione e partecipazione nelle pratiche di gestione della propria condizione psicofisica, finalità del progetto è la promozione di motivazione, partecipazione e qualità della vita di pazienti oncologici anziani in situazione di immobilità forzata e stati depressivi e il coinvolgimento dell'équipe degli educatori, chiamati a svolgere il tradizionale

ruolo di facilitatori delle relazioni e di prevenzione di situazioni di isolamento, in un contesto di sperimentazione di cura non farmacologica *AI-based*.

Il progetto, a cura di unità di ricerca in Informatica, Medicina Digitale ed Educazione, prevede l'accompagnamento da parte dell'educatore in attività del paziente chiamato a interfacciarsi con un assistente conversazionale accessibile da smartphone e smart TV e dotato della capacità di esibire un comportamento empatico. L'interfaccia digitale suggerirà al paziente attività personalizzate *online* o in presenza di stimolo all'interazione sociale oppure coinvolgerà il paziente in attività di scrittura digitale quali scritti autobiografici, diario digitale, narrazioni semi-strutturate, condivisione di storie, narrazioni creative, raccolte di storie di famiglia. La rilevazione degli stati emotivi durante i compiti conversazionali attraverso un'analisi multimodale delle emozioni consentirà di calibrare l'attività proposta. L'assistente raccoglierà spunti non verbali, espressioni facciali, il parlato e la parte testuale dei messaggi e li classificherà per rilevare caratteristiche della persona (es. preferenze, interessi, ecc.) e stati emotivi, anche in relazione a situazioni contestuali (es. solitudine, eventi sociali, lavoro, terapia, ecc.). Una piattaforma digitale gestirà l'interazione con il paziente. In particolare, il paziente sarà invitato a registrarvi parametri biologici, attività, preferenze e stati fisici e psicologici. La raccolta di dati ottenuti attraverso esperienze di medicina narrativa, sensori indossabili e questionari *game-based* per la rilevazione della qualità di vita fornirà informazioni per completare la profilazione iniziale dei pazienti (secondo parametri come deambulazione, autonomia, caratteristiche fisiche) e produrre raccomandazioni digitali. Raccomandazioni personalizzate suggeriranno pertanto attività per promuovere la socializzazione, scegliendo tra attività online e locali in base all'atteggiamento della persona nei confronti del movimento, dell'attività fisica e dell'interazione sociale, oppure attività di narrazione per promuovere resilienza, consapevolezza identitaria e riappropriazione del proprio vissuto. Educatori inseriti in un team multispecialistico (medico, infermiere, fisioterapista, OSS) nell'ambito di un istituto per le cure palliative saranno responsabili della rilevazione e identificazione dei bisogni relazionali e tecnologici del paziente e dei familiari, sia in loco che a domicilio. In tal senso l'educatore accompagnerà l'espressione delle emozioni e l'emersione delle risorse necessarie al percorso della malattia in situazioni in cui la mediazione educativa è integrata da strumenti di intelligenza artificiale: narrazioni digitali e attività online personalizzate saranno infatti utilizzate per la creazione di esperienze di resilienza della persona.

L'intento della ricerca educativa, nell'ambito di un contesto transdisciplinare e in base a strumenti di ricerca qualitativa, sarà pertanto quello di partire dall'azione educativa e sociale dell'educatore, chiamato a promuovere un accompagnamento e un recupero di umane fragilità in ambienti sempre più caratterizzati da una mediazione tecnologica, per cogliere la mediazione plurale del lavoro educativo e identificare le risposte che possono emergere dalla voce dell'educatore e dal suo confronto con gli altri membri dell'équipe per promuovere istanze di una cura olistica e attiva.

Riferimenti bibliografici

- Aujoulat I., d'Hoore W., Deccache A. (2007). Patient empowerment in theory and practice: Polysemy or cacophony? *Patient Education and Counseling*, 66(1): 13-20.
- Benini S. (2016). *Reti di Possibilità. Quando la pedagogia incontra le prassi sanitarie*. Milano: FrancoAngeli.
- Bezzi M. (2021). *Ricerca e Innovazione aperta, partecipativa e responsabile: un glossario*, APRE. In <https://zenodo.org/record/4497847#.Y2MMMi2h01L> (ultima consultazione: 02.11.2022)
- Bertolini P. (1994). Un possibile (necessario) incontro tra la pedagogia e la medicina. In G. Bertolini (Ed.), *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico* (p. 63). Milano: Guerini.
- Boyd H. et alii (2012). Improving healthcare through the use of co-design. *The New Zealand Medical Journal*, 125(1357): 76-87.
- CE (2108). Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni relativa alla trasformazione digitale della sanità e dell'assistenza nel mercato unico digitale, alla responsabilizzazione dei cittadini e alla creazione di una società più sana. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0233&from=EN> (ultima consultazione: 12/08/2022).
- EIT Health (2020). Implementing Value-Based Health Care in Europe: Handbook for Pioneers. In https://www.hbritalia.it/userUpload/EIT_Health_Implementing_ValueBased_Health_Care_in_Europe_Handbook_for_Pioneers.pdf (ultima consultazione: 10/08/2022).

- Evans J.M., Baker G.R., Berta W., Barnsley J. (2015). Culture and cognition in health systems change. *Journal of health organization and management*, 29(7): 874-892.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Graffigna G. et alii (2020). Italian Consensus Statement on Patient Engagement in Chronic Care: Process and Outcomes. *International journal of environmental research and public health*, 17(11): 4167.
- Harvard Business Review (2021). White paper. Le 6 priorità per implementare il Value Based Healthcare in Italia. In https://www.hbritalia.it/userUpload/Implementare_il_Value_Based_Healthcare_in_Italia.pdf (ultima consultazione: 10/07/2022).
- Majid U. (2020). Using shared mental models to conceptualize patients as professionals, decision-makers, collaborators, and members of interprofessional healthcare teams. *Patient Experience Journal*, 7(1): 20-30.
- Massaro S., Perla L. (2021). Studio esplorativo sulla prevenzione e cura dell'obesità attraverso la telemedicina: orizzonti transdisciplinari del lavoro educativo. In *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione*. Atti del X Convegno della SIRD (pp. 635-642).
- Mbao M. et alii, (2015). Co-production development of a decision support tool for peers and service users to choose technologies to support recovery. *Patient Experience Journal*, 8(3): 45-63.
- Moreno M.R. et alii (2021). Health equity and quantifying the patient experience: A case study. *Patient Experience Journal*, 8(2): 94-99.
- Perla L., Massaro S. (2022). Virtual Patient Education Scenarios: Exploratory Step in the Study of Obesity Prevention Through Telemedicine. In G. Casalino et alii (Eds.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2021*. Cham: Springer.
- Perla L., Vinci V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21): 38-67.
- Rush K. L. et alii (2018). The efficacy of telehealth delivered educational approaches for patients with chronic diseases: A systematic review. *Patient education and counseling*, 101(8): 1310-1321.
- Scardamalia M., Bereiter C. (1994). Computer Support for Knowledge-Building Communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3): 265-283.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992). The Jasper series as an example of anchored instruction: Theory, program description, and assessment data. *Educational Psychologist*, 27: 291-315.
- Wolf J.A. et alii (2014). Defining patient experience. *Patient Experience Journal*, 1(1): 7-19.

Le associazioni professionali: ruolo, funzioni e utilità per i professionisti pedagogici

Professional Associations: role, functions and resources for pedagogical professionals

Fabio Olivieri

Researcher | Department of Education | Roma Tre University | fabio.olivieri@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Olivieri, F. (2022). Professional Associations: role, functions and resources for pedagogical professionals. *Pedagogia oggi*, 20(2), 156-164. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-19>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-19>

ABSTRACT

The legitimacy of the professional role of pedagogues and educators cannot be separated from their representation in public institutions. In this scenario, the mandate of the professional associations is central. Law n. 4/2013 recognizes their function and postulates the faculty of individual associations to gather in aggregative forms on a voluntary basis. After the approval of Law 205/2017 art. 1 paragraphs 594-601, the profiles of pedagogue and social educator have assumed unique characteristics within the overall context of Italian professions, because they are regulated by a state law, but classified as professionals without belonging to a professional body. This peculiarity lends itself to the creation of multiple misinterpretations and this contribution intends to clarify some aspects of the existing legislation, focusing on specific critical issues and formulating some proposals necessary for the relaunch of the pedagogical professions.

La legittimità del ruolo professionale di pedagogisti ed educatori non può prescindere dalla loro rappresentanza nelle sedi istituzionali deputate a formulare politiche di indirizzo e di governo. In questo scenario il mandato delle associazioni professionali di categoria risulta essere centrale. La legge 4 del 2013 riconosce la loro funzione e postula la facoltà da parte delle singole associazioni di riunirsi in forme aggregative su base volontaria. Alla luce dell'approvazione della L. 205 del 2017 art. 1 commi 594-601, i profili di pedagogista ed educatore socio pedagogico hanno assunto caratteristiche uniche nel panorama delle professioni italiane, perché regolamentate da una legge dello Stato, ma disciplinate nell'alveo della classificazione delle cosiddette professioni non ordinistiche. Questa peculiarità si presta ad interpretazioni confuse ed il presente contributo intende fare chiarezza su alcuni aspetti della normativa oggi in vigore, soffermandosi su specifiche criticità esistenti e formulando alcune proposte necessarie per il rilancio delle professioni pedagogiche.

Keywords: Professional associations, Pedagogue, Social Educator, Professionals, Law

Parole chiave: Associazioni professionali, pedagogista, educatore, professioni, legge

Received: August 5, 2022
Accepted: October 18, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:
Fabio Olivieri, fabio.olivieri@uniroma3.it

1. Introduzione

Il dibattito intorno alle professioni pedagogiche in Italia, nel corso degli ultimi cinque anni, si è caratterizzato per vivacità ed interesse, esprimendosi ad ogni livello della vita quotidiana: sociale, istituzionale e lavorativa (Iori, 2018; Calaprice, 2021). Dalla condizione pandemica ai piani di ripresa e resilienza, fino alla crisi delle comunità di accoglienza socio-educative¹ e non solo, la presenza di figure professionali pedagogiche è diventato un tema centrale, sia per rispondere all'inasprirsi di alcune situazioni di fragilità sociale (familiare, adolescenziale, etc.) quanto per garantire prestazioni qualificate rivolte alla cittadinanza, all'interno dei differenti servizi territoriali. Esigenze che rivelano la necessità di promuovere l'operato del pedagogo e dell'educatore professionale socio-pedagogico attraverso forme di rappresentanza collettiva individuate in seno alla cornice legislativa attualmente vigente. Pedagogisti ed educatori professionali socio-pedagogici sono stati oggetto di un susseguirsi di provvedimenti normativi², tesi a definire con maggior rigore alcune delle aree di competenze, conoscenze e abilità che pertengono il bagaglio interdisciplinare dei laureati nelle classi di laurea di cui all'art. 1 co. 595 L. 205/2017. Allo stesso tempo, la legge di riconoscimento dei due profili pedagogici, specifica come la loro classificazione sia da ricomprendersi nel novero delle professioni non ordinistiche, rimandando in modo inequivocabile alla L. 4 del 2013. Pertanto, alla luce delle indicazioni normative, pedagogisti ed educatori professionali socio-pedagogici potranno avere tra i loro interlocutori di riferimento le associazioni professionali, costituite a norma di legge ed iscritte al registro del Ministero dello Sviluppo Economico³, per garantire la tutela dei propri diritti e quelli dei clienti, la rappresentanza istituzionale nei luoghi deputati e l'aggiornamento continuo su temi pertinenti lo sviluppo professionale. Tuttavia, ad oggi, il ruolo e le funzioni delle associazioni professionali non sono adeguatamente note, soprattutto in ambito pedagogico.

Il presente contributo, quindi, intende illustrare finalità, responsabilità e potenzialità delle associazioni professionali, fornendo una disamina chiara sull'argomento a partire dall'analisi di alcuni passaggi della Legge 4 del 2013 per offrire un chiarimento interpretativo alla cornice legislativa che interessa le professioni non regolamentate in ordini e collegi in Italia.

2. Le associazioni professionali: tra legislazione italiana e orientamenti europei

La nascita delle associazioni professionali in Italia è il risultato di un lungo processo di trasformazione che ha interessato il mercato dei servizi professionali negli ultimi venti anni. La continua richiesta di prestazioni specialistiche e l'eterogeneità dei fabbisogni individuali e collettivi, rilevati a livello territoriale, hanno impresso un'importante accelerazione allo sviluppo di una nuova concezione del professionista in Italia (De Magistris, 2013). Uno scenario che è stato ulteriormente ampliato e rinforzato dai diversi provvedimenti e raccomandazioni europee sulla libera circolazione di merci e persone, unitamente alla necessità di armonizzare i titoli di accesso alle diverse qualifiche professionali esistenti, regolamentate e no⁴. Questi fattori concorrenti hanno iniziato ad imbastire un'intelaiatura di fondo che, come vedremo a breve, si orienta verso principi di correttezza, trasparenza e libero mercato professionale. In questo paragrafo si darà conto, esaminandole in rapporto allo spazio disponibile, di alcune fonti giuridiche elementari riportate in tabella n. 1 a partire dalle quali sarà possibile comprendere ed inquadrare la realtà dell'associazionismo professionale.

1 Sulla crisi nei servizi di accoglienza si sono susseguiti nel mese di maggio 2022 alcuni articoli sui principali quotidiani nazionali e su Vita, ad opera di esperti del settore, docenti accademici e associazioni professionali.

2 I riferimenti normativi nazionali che interessano il pedagogo e l'educatore professionale socio-pedagogico sono i seguenti: L. 205/2017 art. 1 commi 594-601; L. 145/2018 art. 1 c. 517; D.Lgs. 65/2017; DM 378/2018; art. 33 bis DL 104/2020; Decreto interministeriale Salute-Istruzione del 27 ottobre 2021.

3 D'ora in avanti MISE.

4 I riferimenti normativi riguardano gli artt. 45 e 49 del Trattato sul funzionamento della UE, il Processo di Lisbona e ulteriori raccomandazioni che verranno prese in esame nel presente paragrafo.

<i>Fonte</i>	<i>Riferimenti specifici</i>
Costituzione	Art. 18
Codice civile	Artt. 14-42
Legge 4 del 2013	Artt. 2-3
Trattato che istituisce la Comunità europea	Art. 48
Raccomandazioni del Consiglio europeo	n. 2005/36/CE; n. 2013/55/UE
Circolare MISE	n. 3708/c

Tab. 1 - Fonti giuridiche essenziali

La Costituzione italiana, all'art. 18, apre alla possibilità di dare forma a nuove aggregazioni tra cittadini, su iniziativa autonoma e volontaria da parte di questi ultimi, e senza alcuna autorizzazione preventiva da parte dello Stato. Il mandato costituzionale è volto quindi a favorire modelli di organizzazione plurali della vita civica, riconducibili a forme giuridiche di tipo associativo. Ad entrare nello specifico della regolamentazione di tali realtà è poi il Codice civile, che ne distingue la natura declinandola attraverso due forme sostanziali: associazioni riconosciute e non riconosciute. Le prime sono fondate mediante atto pubblico in forza del quale, a seguito dell'avvenuta iscrizione agli elenchi preposti dalle autorità competenti (regioni, province, etc.), acquisiscono una personalità giuridica. Le seconde invece sono formate da individui che non hanno richiesto o ottenuto il riconoscimento pubblico. Da un punto di vista strettamente legale, la differenza più evidente rileva ai fini della responsabilità e dell'opposizione verso terzi. Le associazioni riconosciute infatti rispondono in sede di contenzioso, con il loro patrimonio associativo, mentre quelle non riconosciute se contraggono debiti oltre le proprie disponibilità, dovranno aggredire anche il patrimonio personale del legale rappresentante o del singolo socio che ha contratto, direttamente o indirettamente, una qualche forma di obbligazione pecuniaria. Posta dunque la non obbligatorietà dell'atto pubblico, le associazioni professionali di pedagogisti ed educatori attualmente attive in Italia, presentano assetti organizzativi tipici delle forme giuridiche non riconosciute. Questa caratteristica rivela un primo tassello dell'impianto globale teso a regolamentare le professioni non organizzate in ordini o collegi. Si tratta di una garanzia estesa nei riguardi del singolo cittadino a fronte di possibili azioni di rivalsa, mosse verso il professionista, per mezzo dell'associazione professionale di riferimento cui il pedagogo o l'educatore socio-pedagogico ha conferito mandato di rappresentanza. Su questo passaggio si tornerà più avanti quando verranno illustrate le ulteriori forme di tutela per il consumatore finale previste dalla legge 4 del 2013. Ciò che qui interessa ribadire è come l'approvazione parlamentare della legge organica sulle professioni non regolamentate abbia risposto ad esigenze di natura internazionale. La Comunità europea, infatti, sin dalla sua fondazione si era posta l'obiettivo di promuovere la libera circolazione di merci e persone sui territori degli Stati membri. Questa previsione è contenuta, tra gli altri, nell'art. 48 del Trattato, con esplicito riferimento alla categoria dei lavoratori, mentre all'art. 3 si ribadisce l'impegno da parte dei Paesi firmatari, nel rimuovere ogni ostacolo necessario per dare piena attuazione al progetto comunitario.

Nel corso dei decenni però, il mercato dei servizi ha subito profondi mutamenti⁵ che hanno richiesto interventi specifici di carattere normativo e procedurale in tema di riconoscimento delle competenze acquisite sul campo da parte dei professionisti. Come ricordato da Deiana, le prime raccomandazioni europee adottate dagli Stati membri in questo ambito sono state la 89/48/CEE e la 92/51/CEE⁶, poi confluite nella più recente direttiva 2005/36/CE sul riconoscimento delle qualifiche professionali (Deiana, 2013). In quest'ultimo articolato, il Consiglio europeo rinforzava e conferiva un peso specifico al mondo profes-

5 A partire dagli anni Sessanta si è passati da un mercato a vocazione industriale alla terziarizzazione dei servizi, unitamente all'esplosione di nuovi profili professionali più specialistici che hanno richiesto l'intervento di regolamentazioni specifiche anche a livello nazionale come è già accaduto con la Legge 4/2013.

6 Ulteriori riferimenti normativi sul riconoscimento delle qualifiche sono la direttiva 1999/42/CE del Parlamento europeo e del Consiglio relativa al sistema generale di riconoscimento delle qualifiche professionali; le direttive del Consiglio: 77/452/CEE, 77/453/CEE, 78/686/CEE, 78/687/CEE, 78/1026/CEE, 78/1027/CEE, 80/154/CEE, 80/155/CEE, 85/384/CEE, 85/432/CEE, 85/433/CEE e la 93/16/CEE.

sionale richiamando i Paesi della UE al rispetto della libera iniziativa imprenditoriale mediante l'adozione di un sistema di riconoscimento delle competenze necessarie all'esercizio di una determinata professione. La presente direttiva era stata recepita in Italia col D.Lgs. n. 206/2007 che istituiva piattaforme comuni europee cui i singoli lavoratori interessati potevano rivolgersi con l'intento di vedersi riconosciute competenze specifiche di profilo. Tuttavia, le inevitabili difficoltà organizzative e di presa in carico dei criteri richiesti hanno condotto all'inevitabile abbandono di questa lodevole iniziativa. Il successivo intervento comunitario, con la direttiva 2013/55/UE, censura ogni riferimento alle piattaforme comuni sostituendole con la Tessera professionale europea ritenuta più efficace in rapporto allo scopo: armonizzare e razionalizzare l'esercizio delle attività imprenditoriali in Europa. Purtroppo, ad oggi, tale obiettivo è rimasto largamente insoddisfatto e il dispositivo annunciato per tutti è limitato ad appena cinque categorie professionali che non comprendono quelle pedagogiche. Resta quindi aperto un processo che appare tanto necessario quanto complesso e articolato da realizzare sul piano pratico. Una misura che richiede la sensibilità di saper coniugare le esigenze del mercato professionale del lavoro con l'inderogabile dovere di promuovere servizi e prestazioni di qualità a livello locale e nazionale.

1.2 Le associazioni professionali per pedagogisti ed educatori professionali socio-pedagogici

Le associazioni professionali di pedagogisti ed educatori professionali socio-pedagogici, nell'espletamento delle loro funzioni ai sensi dell'art. 2 L. 4/2013, sono chiamate a costituire dei nuclei di garanzia territoriali in ordine alla verifica di alcuni requisiti di trasparenza e qualità che insistono nella relazione triadica tra utenti, professionisti e servizi.

Entrando maggiormente nel dettaglio del nostro discorso, la legge sulle professioni non ordinistiche in Italia attribuisce alle associazioni professionali responsabilità, funzioni, compiti e scopi riconducibili ad una matrice composta da quattro aree distinte, in costante contatto e dialogo reciproco come appare evidente nella figura che segue.

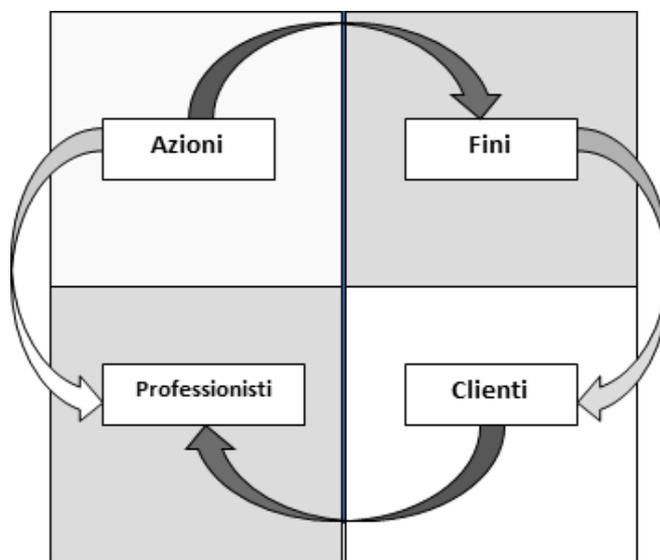


Fig. 1 – Il quadrante operativo delle associazioni professionali

Il quadrante riferito alle azioni concerne la traduzione operativa dei fini statutari e normativi delle associazioni professionali costituite ai sensi della L. 4/2013. Il riverbero di tali condotte si riflette tanto sui professionisti, del cui operato l'associazione stessa si fa garante, quanto sui singoli clienti che si avvalgono delle loro prestazioni. Alcuni degli obblighi che le associazioni professionali sono chiamate ad osservare riguardano:

- Curare e promuovere la formazione permanente dei professionisti valorizzando le competenze degli associati affinché, le conoscenze acquisite durante il percorso di laurea, possano essere aggiornate costantemente in rapporto alle inevitabili evoluzioni del quadro socioculturale ed educativo contemporaneo (quadranti fini/azioni/professionista);
- Vigilare sulla condotta dei professionisti. Stante i limiti evidenziati in altra sede⁷, le associazioni professionali di categoria hanno l'obbligo di dotarsi di un codice di condotta ai sensi dell'art. 27-bis del Codice del consumo. Tra i professionisti iscritti alle associazioni vige dunque l'imperativo morale di rispettare l'impianto etico-deontologico deliberato da queste ultime nelle more dell'esercizio quotidiano delle funzioni pedagogiche (quadranti azioni/professionista/ cliente);
- Applicare sanzioni disciplinari ai propri iscritti. Nei casi di accertata violazione da parte di un professionista iscritto ad un'associazione professionale, il collegio dei probiviri in carica, deve aprire una procedura di infrazione al termine del quale, completata l'istruttoria di rito, delibererà circa l'applicazione o meno della sanzione disciplinare prevista dal codice di condotta di cui al punto precedente (quadranti azioni/professionista/ cliente);
- Adottare e promuovere processi decisionali democratici in seno agli organi collegiali istituiti ai sensi del codice civile (artt. 18-24). Una richiesta che pone le associazioni interessate nella condizione di dover garantire sempre un ricambio generazionale negli assetti associativi perseguendo una dialettica della trasparenza. Esemplificando il discorso si può correttamente sostenere che ogni associazione dovrebbe consentire l'avvicendamento dei vertici decisionali ivi compresa la figura del presidente del consiglio nazionale.

Le funzioni descritte non esauriscono certamente la portata del discorso intorno al ruolo e ai compiti attribuiti alle associazioni professionali dalla Legge 4/2013, ma chiariscono e delimitano un perimetro di operatività entro cui le azioni intraprese da queste realtà acquisiscono pieno riconoscimento e legittimità istituzionale.

La *ratio legis* che guida e sorregge lo spirito della legge sulle professioni non organizzate in ordini e collegi, è quella di ampliare l'offerta di un mercato professionale di qualità per renderlo maggiormente competitivo e consentire ai clienti finali di poter scegliere liberamente il professionista ritenuto più idoneo e qualificato per gli interventi richiesti. Tale orientamento viene ulteriormente avvalorato dall'obbligo, in seno alle associazioni professionali, di dotarsi di uno sportello del consumatore attraverso il quale mediare e gestire le possibili controversie sorte nelle more del rapporto tra professionista e committente⁸. L'ammissibilità e la ragionevolezza delle vertenze aperte dovranno essere valutate in funzione del rispetto del vincolo di mandato professionale, così come stabilito dal codice deontologico dell'associazione di riferimento, e dal Codice del consumo.

Quest'ultimo riferimento muove verso un tema complesso che necessiterebbe di ben altri spazi per poter essere affrontato adeguatamente. Si tratta del rapporto tra esercizio della professione e condotta del singolo professionista. Tuttavia, ci si limiterà in questa sede, a sottolineare alcuni aspetti importanti che interessano pedagogisti ed educatori professionali socio-pedagogici. Una lettura attenta dell'articolato contenuto dal D.Lgs. 206/2005⁹ rivela la connessione diretta tra comportamento del professionista e adozione di pratiche professionali ritenute scorrette. Il cliente che abbia intrapreso un reclamo ufficiale presso l'associazione cui risulta iscritto il professionista, indipendentemente dall'esito del tentativo di conciliazione operato per mezzo dello Sportello del consumatore, può comunque adire l'Autorità o il giudice competente¹⁰ (art. 27 ter D.Lgs. 206/2005) per far valere le proprie ragioni in risposta ad un danno reale o presunto riconducibile in misura diretta alle azioni poste in essere dal professionista. Detto altrimenti, pedagogisti ed educatori socio-pedagogici, sono chiamati quindi a rispettare due livelli di condotta professionale:

7 Olivieri F., *Le professioni pedagogiche tra Italia ed Europa: percorsi di pedagogia professionale*. Monocalzati, Ed. Il Papavero, 2020.

8 Previsto dall'art. 2 c. 4 L. 4/2013.

9 Noto come Codice del Consumo.

10 Riferimento: art. 27 ter D.Lgs. 206/2005.

Etica (*Éthos*). Il cui oggetto di indagine e riflessione concerne il comportamento globale del professionista, i suoi valori, la sua postura nei riguardi della relazione col cliente, il rispetto di requisiti minimi di standard qualitativi dell'offerta di servizi e prestazioni rivolti al cittadino, nonché la trasparenza e la chiarezza circa le competenze professionali acquisite nel corso della propria carriera;

Deontologica (δέον [*dèon*] “dovere”, e λόγος [*lògos*]). Su questo piano i comportamenti e le decisioni prese dal singolo professionista non possono essere oggetto di libero impulso ma dovranno rispettare indicazioni e regole di natura specifica. Il codice deontologico che le associazioni professionali sono chiamate a redigere rappresenta dunque una bussola di orientamento per il professionista. Un confine entro cui operare in scienza e coscienza.

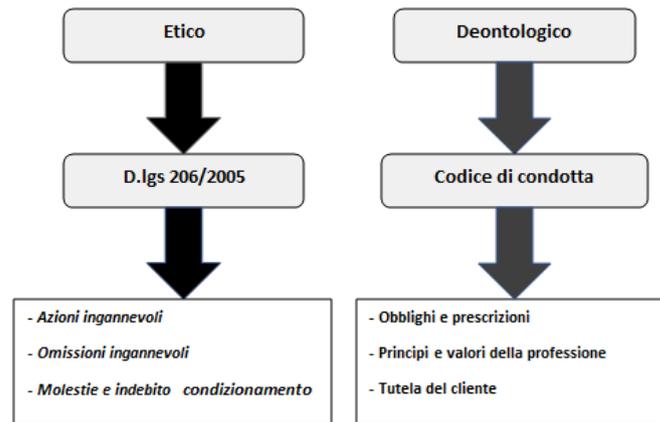


Fig. 2 – Riferimenti etico-deontologici per il professionista pedagogico

Il primo livello considerato (Fig. 2), quello etico, assume quale criterio di modulazione dei rapporti tra cliente e professionista, quanto stabilito dall'art. 20 del D.Lgs. 205/2006. Quest'ultimo distingue tre tipologie di pratiche professionali ritenute scorrette:

- Azioni ingannevoli (art. 21). La condotta del professionista deve essere sempre limpida nei riguardi delle aspettative del cliente. Non sono quindi ammissibili iniziative di qualsivoglia natura che possano indurre il cliente in errore, prospettando risultati inverosimili o palesemente irrealistici in forza dei quali viene affidato l'incarico professionale;
- Omissioni ingannevoli (art. 22). Diversamente dalle precedenti queste azioni sono perlopiù caratterizzate da un comportamento di inerzia votato ad omettere elementi necessari e indispensabili al cliente affinché possa intraprendere scelte consapevoli e ragionate;
- Pratiche aggressive (art. 24). Le pratiche aggressive sono quelle che avvengono ricorrendo alla forza fisica o all'indebito condizionamento, con l'intento di sollecitare la conclusione di un incarico professionale, ad esempio, in modo fraudolento. Rientra in questa fattispecie qualsiasi azione che possa direttamente o indirettamente indurre il cliente ad assumere decisioni che in condizioni ordinarie, non avrebbe considerato.

Sul piano squisitamente deontologico, invece, il professionista pedagogico dovrà rispettare il codice di condotta deliberato dalla propria associazione di riferimento cui risulta iscritto. La natura di tale vincolo è privata e volontaria da parte del pedagogista e dell'educatore socio-pedagogico, ma si perfeziona nel momento in cui si richiede l'ingresso in un'associazione professionale operante ai sensi della L. 4/2013. I codici di condotta adottati da queste ultime sono dunque diversi in rapporto ai contenuti ma tutti, indistintamente, presentano riferimenti a:

- Principi e valori che contraddistinguono l'agire educativo del professionista pedagogico e che rappresentano delle coordinate indispensabili per potersi orientare all'interno del mercato del lavoro professionale;

- Obblighi o prescrizioni da parte del professionista nei riguardi del singolo committente in fase di avvio, svolgimento e conclusione dell'incarico affidato;
- Tutela del cliente in ordine al diritto di informazione, trasparenza e qualità degli interventi resi alla cittadinanza.

L'impianto etico-deontologico abbozzato dalla Legge 4/2013 quindi, deve essere compreso alla luce di una coerenza interna tra vecchie e nuove norme esistenti. Il combinato tra queste consente di tracciare un perimetro più definito e puntuale delle attività e delle condotte professionali del pedagogo e dell'educatore socio-pedagogico. Al contempo, queste linee di indirizzo intendono salvaguardare il cliente finale anche per mezzo del sistema di attestazione degli standard qualitativi e di qualificazione professionale¹¹. Per mezzo di questa dichiarazione, resa sotto la piena responsabilità del legale rappresentante, le associazioni possono certificare:

- La regolare iscrizione del pedagogo e dell'educatore professionale socio-pedagogico con conseguente attribuzione di un numero identificativo progressivo;
- Il possesso dei titoli e dei requisiti necessari per esercitare la professione ed essere iscritti ai registri interni dell'associazione;
- Il rispetto degli standard qualitativi richiesti da ogni associazione in riferimento al livello di preparazione del professionista, al suo aggiornamento continuo su temi che competono la professione e l'obbligo di adottare il codice deontologico di riferimento;¹²
- L'esistenza dello sportello per il cliente di cui all'art. 2 c. 4 della L. 4/2013 di cui si è detto in precedenza;
- La presenza di una polizza per la responsabilità civile accessoria dal pedagogo o dall'educatore socio-pedagogico per tutelare il cliente finale da possibili danni riconducibili in linea diretta o indiretta, all'operato del professionista;
- L'eventuale esistenza di una normazione UNI del profilo professionale rappresentato dalla singola associazione¹³.

In conclusione, l'attestazione di qualificazione rilasciata ai sensi di legge rappresenta quindi un veicolo informativo eccellente per realizzare quella condizione di libera scelta da parte del cittadino in modo del tutto consapevole. Quest'ultimo può rivolgersi inoltre all'associazione per chiedere eventuali informazioni integrative sul professionista, sempre nel pieno rispetto del GDPR n. 2016/679 in materia di privacy. Il sistema di qualificazione, negli ultimi anni, va legittimandosi quale occasione, anche per le Pubbliche Amministrazioni, di avvalersi di pedagogisti ed educatori socio-pedagogici competenti e preparati. Tale opportunità è stata certamente colta da alcune realtà locali (comuni, istituzioni scolastiche, etc.) che ne richiedono il possesso per partecipare a bandi pubblici per posti di lavoro o per il conferimento di un incarico professionale. Parimenti, alcuni Tribunali considerano l'attestazione di qualificazione quale *conditio sine qua non* per poter accedere al registro dei consulenti tecnici di ufficio. Nel corso degli anni il Ministero per lo Sviluppo Economico è intervenuto in materia fornendo ampi chiarimenti anche per mezzo della circolare n.3708/c/2018, dove precisa che soltanto le associazioni professionali iscritte ad uno specifico elenco ministeriale possono rilasciare tale attestazione. Giova pertanto chiarire che ai fini della regolare costituzione di un'associazione professionale a norma di legge, l'iscrizione al MISE è un requisito obbligatorio e non facoltativo. In seconda istanza le singole associazioni possono decidere se confluire nella sezione di coloro che sono autorizzati al rilascio dell'attestato di qualificazione oppure no. In Italia vi è molta confusione in merito e ad oggi, soprattutto in ambito pedagogico, non è insolito imbattersi in realtà associative che non rispettano i vincoli e le prescrizioni indicate dalla Legge 4/2013¹⁴.

11 Riferimento art. 7 L. 4/2013.

12 Il codice deontologico è di natura pubblica e può essere scaricato liberamente da chiunque sia interessato a conoscerne il contenuto. In questo senso, la sua forma pubblica richiesta anche dal MISE, rappresenta un ulteriore contributo alla tutela del cliente finale.

13 Il pedagogo e l'educatore professionale socio-pedagogico non possiedono una normazione UNI, né all'indomani della L. 205/2017 è stato ripreso o avviato alcun tavolo di confronto sul tema.

14 Alcune associazioni presentano un assetto direttivo immutato da oltre dieci anni venendo meno al principio di dialettica

È quindi opportuno e deontologicamente corretto informare i professionisti, presenti e futuri, mediante una comunicazione chiara e priva di ambiguità circa la reale natura dell'organismo associativo a cui, il pedagogo e l'educatore professionale socio-pedagogico cui conferiscono mandato di rappresentanza.

Considerazioni finali

La funzione di rappresentanza, seppure non esclusiva, entro cui si ascrive l'operato delle associazioni professionali pedagogiche di cui alla L. 205/2017, diviene sempre più vitale nel nostro Paese per lo sviluppo e la tutela futura delle professioni di educatore socio-pedagogico e pedagogo. Sarebbe tuttavia fuorviante ritenere che tali realtà associative possano ad oggi, autonomamente, incidere sui processi deliberativi riguardanti gli orientamenti nazionali espressi dalle politiche sociali ed educative. Ciò è riconducibile ad una molteplicità di fattori concorrenti che qui è possibile soltanto abbozzare, rimandando ad altra sede i dovuti approfondimenti. In primo luogo, vi è la totale assenza di forme aggregative tra associazioni professionali pedagogiche¹⁵, che siano in grado di svolgere un attento lavoro di raccordo tra istanze istituzionali, bisogni professionali e tutela dei clienti finali. Le aggregazioni così costituite devono essere composte da associazioni professionali iscritte al registro del MISE. Una pratica questa, il cui perfezionamento, è ben lungi dall'essere considerato celere e rischia spesso di naufragare tra i corridoi della burocrazia ministeriale, rendendo di fatto impossibile allinearsi con quanto novellato dalla legge sulle professioni non regolamentate di cui si è detto.

Il secondo tema compete il mancato sviluppo di sinergie potenziali tra mondo accademico e professionale. Una distanza che talvolta genera incomprensioni ed errate polarizzazioni, tra chi insegna e chi esercita la professione ma che dovrebbe, al contrario, favorire un processo di integrazione tra competenze diverse, il cui esito risulterebbe valido e vantaggioso tanto per le università che per le associazioni stesse. Valga come esempio su tutti la possibilità di realizzare percorsi di accompagnamento ed orientamento, in entrata e in uscita rivolti agli studenti, mediante incontri periodici coi professionisti del settore pedagogico. Le stesse associazioni professionali potrebbero inoltre collaborare all'interno dei processi di qualità dei corsi di studi proponendo nuove aree di sviluppo e ricerca professionale in linea con le esigenze e i bisogni educativi espressi dalla popolazione. Al contempo risulterebbe altresì prezioso l'apporto delle associazioni di categoria nel massimizzare l'efficacia dei servizi di ateneo per il collocamento al lavoro, attraverso una supervisione costante ad opera di pedagogisti senior, dei neolaureati inseriti nei servizi territoriali anche per mezzo di programmi di politiche attive del lavoro come Garanzia Giovani¹⁶.

Diversamente, quindi, da quanto già accade per professionisti come l'assistente sociale e lo psicologo, pedagogisti ed educatori socio-pedagogici, necessitano di investire nello sviluppo di reti dialogiche e collaborative tra istituzioni, università e realtà professionali. Questo bisogno emerge anche dall'improrogabile esigenza di fondare una coscienza e una comunità professionale capaci di sostenere quello sguardo pedagogico che orienta, dirige e giustifica l'intervento educativo a favore di una pluralità di soggetti.

democratica richiesto dalla stessa norma, in altri casi accolgono tra i loro iscritti profili di natura diversa da quella indicata dall'art. 1 Legge 205/2017 commi 594-595.

15 Giova precisare che la legge sulle professioni non regolamentate in ordini e collegi riconosce funzioni di rappresentanza politica soltanto alle forme aggregative di cui all'art. 3 L. 4/2013.

16 Il programma Garanzia Giovani è stato recentemente affiancato da un'altra iniziativa denominata GOL (Garanzia di occupabilità dei lavoratori) con un target di destinatari piuttosto ampio che comprende: beneficiari di ammortizzatori sociali o di prestazioni di sostegno al reddito, lavoratori fragili (giovani, donne con particolari situazioni di svantaggio, persone con disabilità, over 55), working poor, persone disoccupate senza sostegni al reddito. I due programmi sono attuati dall'Agenzia Nazionale Politiche Attive per il Lavoro (Anpal). Per approfondimenti si rimanda al sito: www.anpal.gov.it.

Bibliografia

- Calaprice S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
- De Magistris R. (2013). Il riconoscimento delle professioni non regolate e la legge n. 4 del 14 gennaio 2013. *AIB Studi*, LIII, 3,; 241-260
- Deiana A. (2013). *Associazioni professionali 2.0. Novità, requisiti, orizzonti di sviluppo alla luce della legge n.4/2013 e del decreto legislativo 13/2013*. Milano: Ed. Il Sole 24 ore.
- Iori V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Olivieri F. (2020). *Le professioni pedagogiche tra Italia ed Europa: percorsi di pedagogia professionale*. Monocalzati: Il Papavero.

Le professioni educative in collegio attraverso le pagine
de *L'Educazione Nazionale* (1919-1933)

Social educators in boarding schools as described in the journal
L'Educazione Nazionale (1919-1933)

Giulia Fasan

Research fellow of History of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology - FISPPA | University of Padua (Italy) | giulia.fasan@unipd.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Fasan, G. (2022). Social educators in boarding schools as described in the journal *L'Educazione Nazionale* (1919-1933). *Pedagogia oggi*, 20(2), 165-172. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-20>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-20>

ABSTRACT

Starting with the journal *L'Educazione Nazionale* (1919-33), founded and directed by Lombardo Radice, we examine the role of the social educator in boarding schools and other marginal educational settings in Italy in the 1920s and 1930s. To date, it appears that few attempts have been made to reconstruct their professional story in such institutions.

The journal published numerous contributions supporting the benefits of education in boarding schools, promoting them as an educational issue.

Often through interviews with educators, supervisors and governesses, accounts of life in boarding schools reveal the gap between academia's idea of education theory and the reality of these institutions, between a theory of welcoming and acknowledging, and a daily practice of obedience, punishment and control, and the reality of people serving as educators while waiting for better jobs.

A partire da un'analisi della rivista *L'Educazione Nazionale* (1919-33), fondata e diretta da Lombardo Radice, si propone un approfondimento sulle figure educative nei contesti istituzionali dei collegi e della marginalità tra gli anni Venti e Trenta del Novecento italiano. La ricostruzione di una storia professionale in questi contesti appare finora poco esplorata.

Nella Rivista non mancano i contributi a sostegno dell'opportunità di portare il discorso educativo all'interno dei collegi, sollecitando il collegio come problema educativo.

Spesso sotto forma di interviste di educatori, censori e istituttrici, nei resoconti della vita collegiale emerge la distanza tra l'ideale educativo "d'accademia" e la realtà di tali istituzioni, tra una teoria che parla di accoglienza e riconoscimento, e spaccati di quotidianità caratterizzati da obbedienza, punizioni, controllo, e da ruoli educativi talvolta in attesa di migliori occupazioni.

Keywords: *L'Educazione Nazionale*, social educator, boarding school, history of education

Parole chiave: *L'Educazione Nazionale*, educatore, collegio, storia dell'educazione, professioni educative

Received: August 30, 2022
Accepted: October 19, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:
Giulia Fasan, giulia.fasan@unipd.it

Premessa

Il ruolo professionale dell'educatore ha una storia che appare un ambito ancora da esplorare: è una "professione giovane", ma con una lunga tradizione alle spalle nel mondo pedagogico (Zago, 2021, p. 116). Sembra importante non solo rinvenirne le tracce nelle istituzioni e nel mondo extrascolastico, ma altresì ripercorrere un percorso identitario e formativo travagliato (Fasan, 2019, 2021), che spesso ha ricevuto minor considerazione rispetto a quello di altre figure professionali di settori affini, e che a tutt'oggi è in discussione e non ancora concluso.

Si propone dunque un approfondimento sulle figure educative nei contesti istituzionali dei collegi e della marginalità tra gli anni Venti e Trenta del Novecento italiano, a partire dalle pagine della rivista *L'Educazione Nazionale*. Fondata e diretta da Giuseppe Lombardo Radice, la Rivista nasce nel 1919 come volontà di dare voce al problema dell'insegnamento scolastico – soprattutto rispetto alla scuola media, alla formazione dei suoi docenti e ai suoi programmi – sostenendo la necessità di una radicale riforma e allontanandosi dalle idee delle associazioni degli insegnanti che si erano rivelate incapaci di difendere le istanze collettive piuttosto che gli interessi particolari: si sollecitava una "coscienza nuova" per una educazione nuova e un "risanamento" della scuola (Bione, 1919, pp. 2-3; Lombardo Radice, 1919). Per decisione dell'autorità di governo, la pubblicazione fu sospesa nel 1933: tacciata di essere "non abbastanza nazionale", la causa reale della chiusura era la scomoda voce di Lombardo Radice, seriamente critica verso il regime (Chiosso, 2019a, p. 37; Cives, 1983).

1. Le figure educative nei collegi-convitti

È nell'età moderna, in modo particolare verso la fine del XVI secolo, che le idee di assistenza e di educazione dell'infanzia si legano, trovando espressione nell'istituzione dei collegi. Dal Concilio di Trento, infatti, derivarono alcune indicazioni di natura pedagogica, riconoscendo ai sacerdoti l'obbligo di occuparsi dell'educazione dei fanciulli (Gecchele, 2019). Proliferarono le istituzioni collegiali, che potevano essere organizzate sia come "comunità di studio" – come le scuole dell'ordine religioso dei Gesuiti – sia come *convictus*, "comunità di vita" e non solamente di studio, la cui istituzione avrebbe trasformato in breve tempo i collegi in *collegi-convitti*, la "tipica scuola" in Italia fino a metà Ottocento (Volpicelli, 1960, p. XL).

Destinati all'educazione, all'accudimento e al recupero dei bambini di povere origini, questi luoghi si svilupparono come iniziative di tipo caritativo, ospizi e istituti educativo-assistenziali dove la figura dell'educatore – nel modo in cui la si intende oggi – operava come assistente, istitutore, monitore e censore. Similmente alla gestione dell'istituzione, nella maggior parte dei casi anche il personale afferiva a congregazioni religiose che si occupavano di carità e soccorso a poveri ed emarginati (Zago, 2017).

Nel 1859 la Legge Casati aveva poi assimilato tutti i convitti delle "antiche Province", prima a carico dello Stato o del Regio patronato, sotto il nome di "convitti nazionali". La stessa legge aveva messo a capo dei convitti nazionali i rettori, nominati dal Re. I bambini accolti nei convitti nazionali avrebbero potuto seguire le classi dei Ginnasi e dei Licei qualora non vi fosse stata la scuola interna all'istituzione, venendo sottoposti agli stessi ordini scolastici e discipline degli altri studenti.

Successivamente, il Regio Decreto dell'11 novembre 1888 aveva approvato il Regolamento per i convitti nazionali, normandoli quali luoghi di educazione morale, intellettuale e fisica, atti a rendere bambini e giovani dei "degni cittadini di una patria libera e civile":

L'educazione morale deve intendere a formare il carattere, svolgendo nei giovani il sentimento dei propri doveri, l'amore alla virtù, alla famiglia, alla patria ed alle istituzioni che ci governano. L'educazione intellettuale, mercè lo studio, li renderà atti ad ogni civile disciplina, e di giovamento e decoro alla società. L'educazione fisica, con le esercitazioni ginnastiche e militari, compie le altre due, e prepara alla patria uomini vigorosi e pronti alla sua difesa¹ (Art. 1).

1 Lo spirito militaresco era una caratteristica presente nei convitti a partire dal Regio Decreto del 4 ottobre 1848, che aveva

Da Regolamento, il rettore era coadiuvato da un censore di disciplina e da un direttore spirituale, laico il primo, uomo di religione il secondo. Il censore di disciplina doveva essere preferibilmente celibe e scelto tra gli istitutori anziani che si erano contraddistinti per istruzione, condotta e meriti in servizio; a parità di titoli, costituivano caratteristiche predilette una laurea in lettere o scienze, oppure la carica di ufficiale militare. I compiti del censore erano di vigilare sulla disciplina tanto degli alunni quanto degli istitutori e dei famigli – i domestici – di occuparsi dell'educazione e della condotta dei convittori supervisionando le altre figure educative presenti nell'istituzione.

Il direttore spirituale si dedicava non solo dell'istruzione religiosa, ma altresì dell'educazione morale degli alunni. Celebrava le messe, e come il censore doveva risiedere nel convitto.

Gli istitutori erano le figure educative a stretto contatto continuo e quotidiano con gli alunni, presenti in tutto il tempo extrascolastico, e si occupavano in modo particolare di educazione morale e fisica: “col-l'esempio e colla parola debbono farsi a loro specchio di buon costume e di gentili maniere, e, studiandone il carattere [degli alunni], cercheranno di correggerne i difetti” (Art. 39). Fornivano il corredo personale e scolastico ai convittori, e stilavano una relazione mensile da presentare al rettore ove venivano annotate le caratteristiche dei ragazzi, il temperamento, l'obbedienza, le inclinazioni. A ciascun istitutore venivano affidati al massimo venticinque fanciulli, con i quali doveva condividere la camerata e sedere alla mensa ai pasti: trascorreva con loro tanto le ore diurne quanto quelle notturne (Art. 42).

A partire dal 1898 gli istitutori dovevano essere nominati dal Ministro della Pubblica Istruzione. Condizioni indispensabili per ricoprire il ruolo erano la patente elementare di grado superiore, oppure la licenza liceale o d'istituto tecnico, un'età non maggiore ai trent'anni e il possesso di idonee condizioni fisiche e morali (Regio Decreto 11 settembre 1898, Art. 1).

Il riordino legislativo tra il 1923-1925 non mutò nella sostanza i compiti dell'istitutore, che mantenne il ruolo educativo, di responsabilità morale e disciplinare all'interno dei convitti, senza mai svolgere attività di tipo scolastico.

2. Vita in collegio. L'educatore nelle pagine de *L'Educazione Nazionale*

Nelle fonti analizzate attraverso le pagine de *L'Educazione Nazionale* il compito educativo del collegio veniva anzitutto messo in discussione dalle sue fondamenta. Si trattavano le ragioni per le quali si ricorreva all'istituzionalizzazione: scarse possibilità economiche, migliore educazione, allontanamento da uno o da entrambi i genitori.

Una delle accuse principali veniva mossa alla separazione dalle figure genitoriali. Quando presenti, queste erano non solo delle importanti risorse educative, ma altresì dei ruoli affettivi. Tuttavia, si rivelava spesso una scelta operata dai genitori stessi: “Per l'educazione ci vogliono sacrifici”, aveva risposto una madre alla domanda di Maria Rosaria Berardi² sulle ragioni che l'avessero spinta a mandare entrambi i figli in collegio (1928a, pp. 391-393; 1928b, p. 492).

Certamente si riportavano anche casi in cui l'istituzionalizzazione appariva inevitabile: sia per gli orfani, sia per quei bambini e per quelle bambine le cui madri fossero ritenute inadeguate (Berardi, 1928b, pp. 492-496). Emergevano allora a più riprese, con interessante anticipo sui tempi, alcune questioni che sarebbero divenute temi di discussione nelle indagini degli anni Cinquanta del Novecento – come l'*Inchiesta parlamentare sulla miseria e sui mezzi per combatterla* (1951-1952) – e nel dibattito scientifico e pedagogico sui bisogni dell'infanzia degli anni Cinquanta e Sessanta (Zago, 2017, pp. 121-129), nell'Italia repubblicana dal mutato clima culturale e assetto sociale. Tali istanze riguardavano non solo la necessità di sostenere l'educazione all'interno della famiglia e dell'ambiente natale, ma anche l'avvertita attenzione verso le condizioni di vita dei fanciulli nei collegi a causa del sovraffollamento, della spersonalizzazione del singolo,

stabilito l'obbligatorietà degli esercizi militari per i convittori, sostenendo la disciplina militare – accanto alla formazione civile – come metodo per la formazione di cittadini virtuosi.

2 Maria Rosaria Berardi (Sulmona, 1904 - Roma, 1988) fu scrittrice, autrice di libri per ragazzi e sceneggiatrice. Nei suoi contributi ne *L'Educazione Nazionale* teneva a precisare che le sue analisi e valutazioni riguardavano la sua testimonianza diretta – e soggettiva – di osservatrice dei piccoli collegi di provincia, luoghi che più facilmente potevano sfuggire ai dettami del Regolamento e ai controlli.

della mancata cura nei confronti delle dissimili esigenze di ciascuna età dell'infanzia e della fanciullezza, della situazione igienico-sanitaria spesso inadeguata (Berardi, 1928a).

Probabilmente i primi contributi di Berardi ne *L'Educazione Nazionale* avevano preparato il terreno per i successivi (1928c, 1929a), che si presentano come conversazioni e interviste al personale educativo del collegio presso l'Unione Italiana di Assistenza all'Infanzia di Roma, ove l'autrice aveva svolto le sue inchieste.

Il giudizio che veniva dato dalle voci intervistate sul collegio e sul suo valore educativo era assai amaro: l'educatrice incontrata affermava che il collegio non potesse “non esercitare modi di compressione e di coercizione che deformano *le facoltà umane*”, laddove l'educazione ricevuta, ad esempio, operava costruendo “una maschera che nasconde al pubblico l'intimo lavorio del pensiero” (Berardi, 1928c, pp. 599-600). “È una rovina, pedagogicamente parlando” (p. 602): era l'incipit dell'intervista al censore. Si parlava, dunque, di una collettività dove il rischio maggiore era quello di imitazioni patologiche più che virtuose, dal momento che ogni educando vi portava i propri usi, ricordi, abitudini, l'educazione precedente. Nonostante fosse una “comunità”, i vissuti dei fanciulli all'interno delle mura collegiali erano di estrema solitudine, di chiusura in loro stessi.

Emergeva poi il diffuso uso delle minacce e dei castighi. Le minacce venivano usate dallo stesso direttore a indirizzo di prefetti e istitutori, proferite anche davanti ai convittori: “Non sapete tenere la disciplina: dovremmo sostituirvi?”, riportava Berardi trascrivendo la voce del direttore (1929a, p. 30). Nell'intimidazione non vi era solo la minaccia della perdita di lavoro, ma anche quella della conseguente fame. Diventa facile comprendere come allora l'assetto gerarchico ricadesse a pioggia dall'alto verso il basso, seppure con implicazioni e declinazioni diverse.

Lo stesso Regio Decreto dell'11 novembre 1888 aveva previsto chiaramente sanzioni e castighi sia per il personale di servizio e sia per i convittori. Ad esempio, i censori potevano proporre al rettore i provvedimenti da intraprendere contro gli istitutori trasgressori di una qualche regola. Le punizioni che potevano essere inflitte agli istitutori (Art. 47) erano: rimprovero in privato o davanti al Consiglio di Amministrazione; sospensione dello stipendio – ma non dal servizio – temporanea e per non più di quindici giorni; sospensione dal servizio e dello stipendio, con allontanamento immediato per un tempo fissato dal Consiglio ma non eccedente i sessanta giorni; destituzione per decreto dell'Autorità provinciale scolastica, attuato su proposta del rettore e del Consiglio; sospensione e allontanamento immediato ordinato dal Rettore in casi straordinari e di importante gravità.

Nei riguardi dei convittori, il succitato Decreto aveva consentito al rettore la facoltà di attribuire sia premi e sia punizioni. I premi speciali (Art. 65), conferiti per meriti di diligenza, obbedienza e profitto nello studio potevano riguardare l'iscrizione del fanciullo nella bacheca dei meritevoli, un libro desiderato, una visita straordinaria alla famiglia o un viaggio di istruzione, una gita oppure una lode speciale davanti ai compagni. I castighi che potevano essere applicati dal rettore (Art. 67) riguardavano invece: la privazione della ricreazione per uno o più giorni con obbligo di silenzio; l'annullamento della visita ai parenti fuori dal convitto; l'ammonizione davanti ai compagni oppure una più solenne minaccia di espulsione davanti al Consiglio; l'alloggio in “camera di riflessione” per uno o due giorni, dove il fanciullo doveva svolgere i propri compiti di studio sotto costante vigilanza e non poteva ricevere visite da persone esterne al collegio; l'espulsione dal convitto, con necessaria approvazione del Consiglio. Il rettore poteva delegare al censore e agli istitutori la facoltà di impartire i castighi più lievi.

È interessante osservare che nelle parole del censore “il castigo è una gattabuia in piccolo, con diminuzione di vitto. Quando ne escono paiono leoni furenti. Tacciono: ma ruggiscono dentro” (Berardi, 1928c, p. 602). Rispetto invece alla propria esperienza in prima persona, Berardi scriveva dei castighi nella “cella di sicurezza”, probabilmente quella che nel Decreto veniva più prudentemente definita “camera di riflessione”. La stessa scrittrice raccontava di genuflessioni prolungate – da notare che nel Regolamento non vi era alcun riferimento a punizioni di tipo corporale – e di altri “mezzi punitivi” che le apparivano come “avanzi rabberciati di medioevalismi, di penitenze che ricordano la gogna o la gabbia di berlina”, metodi che contribuivano “a snervare e a uccidere la dignità umana per la diseducazione” (1929a, p. 32).

Il castigo veniva così condannato come un fatto che, coinvolgendo lo spirito, faceva smarrire all'uomo-fanciullo “la possibilità del completarsi o del divenire” (p. 33). La risoluzione di Berardi, rispetto alla questione delle punizioni, era da ritrovarsi nella relazione educativa autentica, quel ponte tra l'Io dell'educando e l'Io del maestro che richiamava chiaramente il pensiero pedagogico di Lombardo Radice. Nella relazione

educativa autentica l'educatore che dà il proprio consenso, premia; quando nega il consenso obbliga l'educando a tornare in sé, a chiarirsi, a persuadersi dell'errore, e questa è già, in sé, la punizione.

Neppure i premi venivano raccontati come dei metodi educativi efficaci, ma piuttosto come dei modi per perpetuare ingiustizie e invidie nei fanciulli, educando a una errata tipologia di competizione (Berardi, 1929a).

Una ulteriore modalità di coercizione riportata da Berardi era il vaglio e l'eventuale censura della posta dei convittori (1929b). Questo aspetto veniva additato come una forma di violenza e di controllo, davanti alla quale i fanciulli potevano sentirsi privati del pudore, dell'orgoglio e del rispetto proprio e della famiglia d'origine.

In considerazione del valore educativo del personale del collegio, spesso le narrazioni non paiono lusinghiere o di grande speranza. Riferiva il censore:

al più ci *lanciamo* a dar qualche consiglio. Ma è voce perduta. Quello cui noi miriamo è questo: che tutto proceda bene: che il macchinario del convitto scorra sulle rotaie facilmente senza intoppi e fermate: che il Rettore sia contento che si studi. [...] è inutile tirar fuori la pedagogia più o meno moderna. Quella nostra è repressione, caccia alla volpe, prevenzione, diffidenza (Berardi, 1928c, p. 602).

Emergeva un quadro di totale sfiducia nell'educando, di violenza anche psicologica, di rapporto basato esclusivamente sulla forza e sul potere che derivava dal ruolo all'interno dell'istituzione. Tale situazione veniva esasperata, tra l'altro, dalla malnutrizione, che affliggeva non solo i convittori ma altresì chi – come censore e istitutori – viveva con loro; ma anche da una bassissima remunerazione; da condizioni igieniche deprecabili; dalla difficoltà di un lavoro che richiedeva presenza e intervento ad ogni ora del giorno e della notte.

La professionalità educativa stessa risultava molto diversa da come la si intende oggi, ma probabilmente anche da come la si auspicava all'epoca – quantomeno teoricamente – dal momento che appare evidente lo stupore della voce intervistatrice di Berardi, che più volte cercava di argomentare, di obiettare, di aprire riportando ai dettami della pedagogia.

“Capisco che non rappresentiamo l'ideale degli educatori: ma come divenirlo?”

“Con l'amore!”

“Quale amore? [...] A noi poco interessa o meglio nulla se un ragazzo ci obbedisce a freddo per paura e con astio [...]. Non ci tocca la sua vita spirituale: non le sue passioni, non le sue idealità, i suoi odi, i suoi affetti: purché tutto questo non ingombri, esista o bene o male: purché non ingombri! Del resto perché ce li mandano i signori genitori in convitto, questi ragazzi? Perché non se li *scioppiano* loro?” (1928c, p. 603).

Nonostante le dure parole, Berardi presentava il censore incontrato come uomo d'ingegno. Considerazioni ben diverse, invece, dedicava a istitutrici e prefetti, definendoli degli inetti che cercavano solo un letto e un pasto sicuri, in attesa di occupazioni migliori (1929a, pp. 30-31). Così, anche la direzione veniva spesso descritta come una carica *ad honorem*, di sovente conferita a cittadini che poco o nulla sapevano dell'infanzia³.

Un modo differente di intendere e vivere il ruolo educativo lo si può desumere dal contributo di Corrado Tumiati⁴, che ripercorreva l'esperienza di Giulio Cesare Ferrari e della sua Colonia per giovanetti criminali, avviata dal 1910 al 1914 – costretta alla chiusura con l'inizio della Grande Guerra – nei pressi di Imola. All'epoca se ne poteva leggere nell'autobiografia del Ferrari, edita in lingua inglese nel 1930, e nel 1933, anno dell'articolo in questione, in corso di stampa in Italia. Altro tipo di contesto istituzionale, dunque, ma pur sempre luogo di educazione dove i giovani vivevano in convitto.

I principi educativi fondamentali che reggevano la Colonia erano quelli di confidenza e sincerità. Le regole venivano concordate e condivise con i ragazzi, e la loro trasgressione comportava che un fanciullo

3 Anche in questo caso Berardi specificava come le sue osservazioni riguardassero per lo più i piccoli collegi, dal momento che gli istituti più grandi apparivano maggiormente vigilati e più virtuosi per pratiche e stile educativo.

4 Corrado Tumiati (Ferrara, 1885 - Firenze, 1967) fu medico impegnato nella ricerca neuropsichiatrica, ma anche scrittore e giornalista. Nel 1927 avviò a Mogliano Veneto (Treviso) una Colonia medico-pedagogica per bambini “anormali”.

restasse a letto per un tempo prestabilito al fine di non danneggiare ulteriormente i compagni con un esempio sbagliato (Tumiati, 1933, p. 31).

Le intuizioni di Ferrari si basavano sull'assunto psicologico che la delinquenza nel fanciullo fosse una sorta di malattia, che non sempre debilitava la mente ma sicuramente attaccava i comportamenti, e che in ogni caso andasse trattata allo stesso modo dei deficit cognitivi. La sua pratica allora aiutava i giovinetti a "stabilire una personalità che non aggiungeva né toglieva nulla alla loro individualità originale, ma che semplicemente orientava verso uno scopo utile le loro tendenze non buone o decisamente cattive" (Tumiati, 1933, pp. 31-32).

Tumiati, vent'anni dopo il Ferrari, metteva in discussione l'analogia proposta nella cura di malattia mentale e delinquenza, un presupposto che già Sante De Sanctis aveva contribuito a scardinare. Così come le cause della delinquenza erano svariate, dissimili avrebbero dovuto essere anche i trattamenti. Tuttavia risultava interessante l'intuizione di Ferrari, fortemente persuaso del fatto che fosse l'ambiente di vita a orientare il senso morale dei fanciulli, e che dunque l'etichettare un giovane come "delinquente" recasse il peggiore danno possibile, segnandone già il destino.

Quanto probabilmente appare di maggiore rilievo era la considerazione di Tumiati sull'approccio educativo nella Colonia: osservava infatti come "gli ottimi risultati ottenuti fossero dovuti piuttosto all'azione edificante dell'interessamento dato dal Ferrari e dalla sua collega a quei derelitti ed al piacere di una vita laboriosa in comune" (1933, p. 33). Le istituzioni, in buona sostanza, non dovevano essere luoghi in cui si puniva e non si educava⁵, poiché se il carattere era il fulcro di ogni elevazione morale bisognava educare al "gusto del bene" e al "sentimento della responsabilità" (p. 34).

3. Pedagogia "d'accademia" e pedagogia "reale"

"... non ha letteratura, non ha pedagogia che lo prenda sul serio. [...] Non è il fanciullo, un fanciullo tanto in collegio che fuori?": è questo l'incipit di Berardi al primo dei suoi quattro contributi ne *L'Educazione Nazionale* rivolti al tema dell'educazione in collegio e della vita collegiale. E prosegue: "Il 'collegio' dove pur convergono a mille a mille i ragazzi *educandi* è completamente fuori, è completamente diverso da ogni nostra immaginazione... pedagogica" (1928a, p. 388).

Tale denuncia di estraneità della pedagogia "ufficiale" dalla vita e dalla realtà collegiale era solo la prima di molte stoccate che accusavano di falsa retorica e di presunte grandi intuizioni la poca bibliografia che fino a quel momento si era interessata al tema. Sicuramente, obiettava Berardi, nessuno di questi autori aveva mai vissuto in collegio.

Forse dimenticati, forse lasciati ai margini della teoria educativa poiché percepiti come luoghi immutati e immutabili nel tempo, il collegio e le istituzioni "di contenimento" venivano riproposti nei contributi analizzati come ambiti di studio e di pensiero pedagogico urgente: ovunque ci fosse un fanciullo ci sarebbe sicuramente stato un bisogno educativo da accogliere, dunque avrebbe dovuto esserci la pedagogia.

Pur ammettendo la soggettività delle sue osservazioni e la relatività del suo punto di vista, Berardi voleva mettere nero su bianco l'inchiesta che lei stessa aveva svolto in loco proprio al fine di stimolare sguardi e pensieri "di ben superiore qualità pedagogica" (1928a, p. 390). In questo senso l'appello pare appropriato nell'ambito del risveglio, auspicato e sollecitato dalla Rivista, di una nuova coscienza pedagogica.

Ad ogni buon conto, sia nelle parole di Berardi e sia in quelle di Passarella Sartorelli⁶, l'educazione non veniva mai pensata come un sistema, o un insieme di metodi: si definiva come amore e come arte, come la vita vissuta quando si supera quanto appreso teoricamente (Berardi, 1929a; Passarella Sartorelli, 1932). Similmente, anche il racconto della Colonia del Ferrari mirava a portare a conoscenza delle ricerche virtuose di un uomo di scienza che analizzava se stesso e la sua pratica, ricercando nell'esperienza le ragioni dei propri agiti e delle proprie intuizioni (Tumiati, 1933).

5 Emblematica in questo senso l'affermazione di Tumiati: "Non basta cambiare il berretto al secondino" (1933, p. 34).

6 Lina Passarella Sartorelli fu scrittrice, bibliotecaria e per lungo tempo collaboratrice delle Biblioteche civiche di Venezia, specialmente della Biblioteca dei ragazzi. Nel 1932 scrisse due contributi ne *L'Educazione Nazionale* dedicati all'educatore e allo stile educativo, con particolare attenzione alle esperienze condotte a Venezia.

Proprio in questo senso si collocano i contributi qui citati, efficaci rappresentazioni di vita più che esposizioni di metodi, ovviamente in piena adesione con lo spirito de *L'Educazione Nazionale* e con le istanze del suo Direttore.

Tra pedagogia e pratica educativa “reale”, nelle pagine de *L'Educazione Nazionale* sembra riecheggiare la stessa dialettica che Lombardo Radice evidenziava tra pedagogia e didattica: il riconoscimento, da un lato, del valore della relazione vissuta oltre i dettami dei manuali, di quell'efficacia educativa che si fa ma non si scrive, e che risiede nella stessa consapevolezza critica di chi educa; dall'altro, non si negava la possibilità di “scrivere la didattica aderente all'atto educativo”, non come unica e perfetta via da seguire ma come “critica”, senza perdere il fondamentale contatto con la realtà ma come realizzazione della speculazione teoretica (Lombardo Radice, 1926, pp. 4-5).

Ecco che nel valutare opere, istituzioni e pratiche educative, si nota la comunione di intenti tra le dissertazioni sulla scuola e i contributi che analizzavano altri contesti, pur sempre istituzionali ed educativi. Emergeva la necessità di quella nuova coscienza pedagogica che riconosceva la *critica* come esperienza *in atto*, cieca senza la speculazione teoretica alle sue spalle, così come la teoresi risultava vuota senza la critica. Contestualmente, anche nelle pagine della Rivista dedicate al collegio, si riverberava il pensiero di Lombardo Radice di una pedagogia che, dimostrando l'astrattezza di una scienza dell'educazione “insensibile all'originalità e alla spontaneità dell'infanzia” – come il pedagogista catanese considerava la pedagogia di matrice positivista – (Chiosso, 2019b, pp. 124-125) necessitava di fare dell’“*experientia*” il suo ambito di ricerca per eccellenza (Scaglia, 2021, p. 27).

Conclusione

Il *fil rouge* che lega i contributi analizzati è rappresentato dal rapporto tra esperienza ed educazione, che assume una duplice accezione. La prima – di cui già si è trattato al precedente paragrafo – si esplicita nell'assunto che ogni metodo o sistema educativo nasca inevitabilmente dall'esperienza pratica. Non si negava mai – anzi veniva sempre ribadito – il valore di una solida teoria che orientasse le intuizioni dell'educatore, ma senza la pratica questa sarebbe rimasta speculazione.

La seconda declinazione del legame indissolubile tra educazione ed esperienza inerisce al rapporto educativo, e riguarda strettamente figure come censori e istitutori. Per quanto previsto dal Regolamento del 1888, in virtù dei compiti di coordinamento e supervisione di tutte le attività quotidiane e delle altre figure educative, si potrebbe definire il censore – necessariamente semplificando e operando una forzatura – un antenato dell'odierno pedagogista. Analogamente l'istitutore, per la sua funzione di quotidiano affiancamento educativo e morale, potrebbe essere considerato un progenitore dell'odierno educatore socio-pedagogico.

Il ruolo educativo veniva riconosciuto come fondamentale, così i suoi agiti e i vissuti che sollecitava dovevano rivelarsi adeguati e pensati:

l'educatore è educatore in quanto contribuisce all'esperienza dell'educando, e tanto più educa, quanto è più viva l'esperienza che nutre. Tuttavia elementi dell'esperienza sono ciò che viene sperimentato e insieme il soggetto che assimila l'esperienza: quest'ultimo, e non il primo, dà la massima possibilità di varietà nell'esperienza. [...] l'educatore, il quale sia all'altezza del suo nome, ha eliminato la violenza dai mezzi che sono suoi per educare: meglio, ha eliminato la violenza dai mezzi per vivere (Passarella Sartorelli, 1932, p. 476).

Il valore dell'esperienza educativa, allora, non era individuato nell'essere educato, ma nell'apprendere a educarsi, atto stesso di vita: oltre il rapporto tra educazione ed esperienza risiede, appunto, l'idea dell'uguaglianza tra educazione e vita. Per questa ragione le professioni educative venivano invitate, nelle pagine in analisi, a improntare i loro agiti su alte idealità, con sforzo critico, morale, ma anche “di forma”, coscienti che l'esempio fosse parte dell'atto educativo.

Richiamando ancora il “laboratorio pedagogico lombardiano”, il “maestro ‘artista’”, che “sapeva coltivare la propria interiorità e avvertiva la responsabilità sociale (‘nazionale’) della sua professione”, sperimentava la capacità di essere uomo e manteneva integri i valori umani (Chiosso, 2019b, pp. 119, 126). Tale figura

è qui sovrapponibile all'idea di un *educatore artista*. Nel rifiuto del metodo come “pratica deterministica”, l'esempio e “l'atto personale” – originale e spontaneo – dell'*educatore artista* diventavano fondamentali affinché scattasse nell'educando la spinta ad autoregolarsi, una volta vissuto e interiorizzato il senso morale (pp. 125-126).

Uno dei temi ricorrenti ne *L'Educazione Nazionale* era proprio la necessità di guardare al domani puntando sui giovani attraverso l'educazione. D'altra parte, ciò che aveva connotato l'esperienza di Lombardo Radice nella Rivista, facendola uscire dai rigidi contorni dell'idealismo gentiliano, era quell'orientamento storicistico che induceva il pedagogista catanese a interessarsi alle sperimentazioni, a osservare i problemi concreti (Cives, 1983, p. 133, 158). Allo stesso modo, si coglie nelle pagine della pubblicazione l'invito a un orientamento educativo più rispettoso della natura del fanciullo, ancora una volta idea proveniente dalla pedagogia del suo Direttore (Scaglia, 2021).

Quel bisogno di azione e di intervento concreto che doveva interessare il mondo della scuola, sembra, nei casi in analisi, estendersi alle esperienze collegiali e dell'educazione “ai margini della società”, riflettendo lo spirito che aveva animato la Rivista, come si è visto, ma altresì proponendo contributi di alta qualità pedagogica e culturale, voci proiettate verso l'educazione del domani.

Riferimenti bibliografici

- Berardi M.R. (1928a). Il fanciullo in collegio. *L'Educazione Nazionale*, 10(8-9): 388-400.
- Berardi M.R. (1928b). Il fanciullo in collegio (continuazione). *L'Educazione Nazionale*, 10(10): 492-505.
- Berardi M.R. (1928c). La vita collegiale. Conversando con una “educatrice” ed un “censore”. *L'Educazione Nazionale*, 10(12): 599-614.
- Berardi M.R. (1929a). La vita collegiale (continuazione). *L'Educazione Nazionale*, 11(1): 28-34.
- Berardi M.R. (1929b). Problemi minimi del collegio. La “divisa” e la “censura”. *L'Educazione Nazionale*, 11(3): 139-142.
- Bione C. (1919). Rinnovarsi. *L'Educazione Nazionale*, 1(8-9): 2-4.
- Chiosso G. (2019a). La stampa pedagogica e scolastica in Italia tra Otto e Novecento. *Revista História da Educação*, 23: 1-51.
- Chiosso G. (2019b). *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: il Mulino.
- Cives G. (1983). *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fasan G. (2019). La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano. *Studium Educationis*, 20(3): 77-87.
- Fasan G. (2021). L'educatore nella scuola e la lunga marcia per il riconoscimento delle professioni educative. *Nuova Secondaria Ricerca*, 39(2): 133-146.
- Gecchele M. (2019). Il collegio: spazio e tempo per la formazione. In M. Gecchele, P. Dal Toso (eds.), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica* (pp. 161-180). Pisa: ETS.
- Lombardo Radice G. (1919). Organizzazioni magistrali e camorre magistrali. *L'Educazione Nazionale*, 1(12-13): 1-3.
- Lombardo Radice G. (1926). Pedagogia e critica didattica. *L'Educazione Nazionale*, 8(5): 1-7.
- Passarella-Sartorelli L. (1932). L'educatore e le forme. *L'Educazione Nazionale*, 14(11-12): 475-485.
- Scaglia E. (2021). Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo. Ragioni di una nuova pubblicazione. In E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo* (pp. 7-42). Roma: Studium.
- Tumiati C. (1933). Giulio Cesare Ferrari e la rieducazione dei giovanetti criminali. *L'Educazione Nazionale*, 15(1): 26-34.
- Volpicelli L. (1960). *Il pensiero pedagogico della Controriforma*. Firenze: Giuntine-Sansoni.
- Zago G. (2017). Il settore educativo-assistenziale per i minori. Trasformazioni istituzionali, culturali e professionali (1948-1978). In G. Zago (ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 107-143). Milano: FrancoAngeli.
- Zago G. (2021). Fra casa e scuola: la professionalità “pendolare” dell'educatore. Un'introduzione storica, *Nuova Secondaria Ricerca*, 39(2): 116-132.

Analisi delle prassi agite e rilevazione dei fabbisogni degli operatori dei Centri per l'impiego: una proposta formativa per rafforzare l'efficacia dei servizi di accompagnamento al lavoro

Analysis of the practices and detection of the needs of Job Center operators: a training proposal to strengthen the effectiveness of employment accompaniment services

Federica De Carlo

PhD | Department of Education | University of Roma Tre | federica.decarlo@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: De Carlo, F. (2022). Analysis of the practices and detection of the needs of Job Center operators: a training proposal to strengthen the effectiveness of employment accompaniment services. *Pedagogia oggi*, 20(2), 173-178. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-21>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022022-21>

ABSTRACT

This contribution aims to present the results of research-learning (Vannini, 2019) concerning the skills of public Jobcentre operators in the context of vocational guidance pathways. The experience has aimed to contribute to the improvement of work practices by providing operators with specific tools designed and selected for their dual heuristic value: a) as research guidelines, to outline research path interventions and tools able to represent and evaluate practices; b) as learning tools to activate a critical reflection process on actions and methodologies, based on appropriate systemic analysis. For the empirical element, a mixed-method approach has been used (Johnson, Christensen, 2004), as it was considered the most suitable to promote an autonomous skills self-assessment process in the participants.

Il contributo si propone di presentare i risultati di una ricerca-formazione (Vannini, 2019) sul tema delle competenze degli operatori dei Centri per l'impiego nell'ambito degli interventi di orientamento professionale. L'esperienza ha inteso contribuire al miglioramento delle prassi di accompagnamento al lavoro fornendo agli operatori specifici strumenti costruiti appositamente e selezionati per la loro doppia valenza euristica: a) come direttrici di ricerca, per delineare percorsi di ricerca-intervento e dispositivi in grado di rappresentare e valutare le pratiche; b) come strumenti di formazione, per attivare processi di riflessione in funzione critica e problematizzante su azioni, prassi e metodologie in base ad analisi sistemiche adeguate. Per la parte empirica dell'esperienza didattica è stato impiegato un approccio *mix-method* (Johnson, Christensen, 2004), ritenuto il più idoneo per poter avviare nei soggetti-campione un processo autonomo di autovalutazione delle proprie competenze.

Keywords: research-learning, skills, vocational guidance, operators, self-assessment

Parole chiave: ricerca-formazione, competenze, orientamento, operatori, auto-valutazione

Received: August 11, 2022
Accepted: November 17, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:
Federica De Carlo, federica.decarlo@uniroma3.it

1. Introduzione

L'esperienza di ricerca-formazione (Vannini, 2019), di cui si darà conto nei prossimi paragrafi, si inserisce nel quadro dell'attuale processo di riorganizzazione del sistema dell'orientamento alla luce delle ultime Linee guida nazionali per l'orientamento permanente (MIUR, 2014), che hanno posto particolare enfasi sulla rilevanza di allineare concezioni e prassi operative volte a valorizzare un approccio orientativo *person-centred*.

Le recenti riforme (legge n. 205/2017) che hanno coinvolto i Servizi per il lavoro hanno ridefinito la funzione dei Centri per l'Impiego (Cpi), attribuendo loro un ruolo cardine nella gestione e nell'attuazione delle politiche attive del lavoro, incentivandone lo sviluppo in termini di riqualificazione delle prassi e sostenendo azioni di miglioramento del servizio (come la stipula del Patto di servizio personalizzato, la profilatura qualitativa dell'utenza, i nuovi servizi e le misure *standard*, il monitoraggio della produttività e degli *output*).

In tale processo di trasformazione del profilo organizzativo, si rileva essenziale riconsiderare e aggiornare le pratiche di orientamento erogate dagli enti pubblici e avviare, a tal fine, azioni puntuali e mirate a sdoganare la tradizionale procedura *standard* di collocamento mirato, fortemente connotata dall'abbinamento domanda-offerta (il cosiddetto *matching*), prediligendo l'adozione di un approccio *personalizzato* (Sarchielli, 2000), volto alla valorizzazione della dimensione dell'unicità degli individui, potenziando i significati personali e la connessione tra i diversi contesti di vita e promuovendone un uso in una prospettiva democratica e di equità

Nonostante i limiti di spazio del presente lavoro non permettano una discussione dettagliata e completa dei risultati del progetto, nei paragrafi che seguono si intende mettere a fuoco alcuni problemi emersi dall'indagine in riferimento alle prassi e agli strumenti impiegati dagli attori coinvolti nei percorsi di orientamento e accompagnamento al lavoro all'interno dei Cpi.

2. Nota metodologica

Le riflessioni e gli esiti che si presentano in questo contributo si collocano all'interno di un progetto di ricerca-formazione (R-F) improntata su un approccio *mix-method* di natura esplicativa (Johnson, Christensen, 2004; Ponce, Pagán-Maldonado, 2015), intendendo con tale termine una strategia che prevede, nell'ambito di un medesimo processo di ricerca, l'utilizzo e l'integrazione tra approcci qualitativi e quantitativi (Creswell, Plano Clark, 2007).

Il progetto, coordinato dal gruppo di ricerca della Cattedra di Didattica generale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, ha inteso rilevare i fabbisogni formativi e le competenze in materia di orientamento formativo (Margottini, 2006) del campione raggiunto, ovvero 95 operatori/trici dei Centri per l'Impiego dislocati nella Regione Lazio (Area Nord, Area Centro, Area Sud). Ulteriore obiettivo è stato approfondire le metodologie operative impiegate nei percorsi di accompagnamento al lavoro con gli utenti che si rivolgono agli sportelli dei Cpi.

Il campione di convenienza (Guala, 1991) è composto da 42 operatori/trici di accoglienza (28 femmine e 14 maschi); 25 orientatori/trici senior (15 femmine e 10 maschi); 12 progettisti/e e organizzatori/trici dei processi formativi (7 femmine e 5 maschi); 10 esperti/e di mediazione al lavoro per fasce deboli (7 femmine e 3 maschi) e 6 esperti/e di *job e enterprise creation* (3 femmine e 3 maschi). L'età media rilevata è 47 anni.

Definiti gli obiettivi, è stato necessario identificare e condividere con il committente le informazioni specifiche da collezionare e, infine, individuare gli strumenti idonei volti a rilevare le caratteristiche del fenomeno oggetto di indagine.

A tale scopo è stata somministrata una *web-survey* finalizzata a raccogliere e a delineare il profilo formativo e professionale degli attori coinvolti.

Alla *web-survey*, ritenuta non esaustiva per gli scopi di ricerca, sono stati affiancati alcuni spazi di discussione-focus group (Morgan, 1988; Zammuner, 2003) atti ad approfondire gli strumenti operativi che gli operatori impiegano nelle pratiche di orientamento con gli utenti finali.

In seguito alla creazione del *setting* e alla formazione dei gruppi, si è proceduto con la realizzazione dei focus group, che sono stati condotti in luogo neutro da un membro esperto del gruppo di ricerca. Al fine di cogliere le peculiarità di ogni singolo gruppo, nonché i punti di forza, le criticità e gli spunti di riflessione sulle tematiche affrontate, il conduttore ha registrato e trascritto integralmente la conversazione in atto. Ogni focus ha avuto una durata media di 90 minuti.

3. Analisi dei dati

Ai fini della rilevazione dei bisogni formativi degli operatori, nel questionario sono state indagate 5 specifiche macroaree. L'analisi dei dati della *web-survey* somministrata ai 95 soggetti ha portato all'individuazione dei seguenti profili:

- a) scheda del profilo professionale: il 68% dei rispondenti afferma di aver svolto studi universitari. Nello specifico, il 58% dichiara di aver concluso un percorso universitario nell'ambito delle discipline umanistiche, il 12% in discipline scientifiche, il 17% in discipline economiche e il 13% in ambito giurisprudenziale. Tra i diplomati (32%), il 53% afferma di possedere un diploma di ragioneria, il 28% di aver conseguito un diploma in studi commerciali; il restante 19% è costituito da diplomati magistrali (12%) e tecnico-professionali (7%). Un dato interessante emerge in riferimento agli studi *post-lauream*: solo il 10% degli/le operatori/trici sostiene di aver conseguito titoli e/o diplomi di specializzazione nell'ambito dell'orientamento;
- b) strumenti e dispositivi utilizzati nelle pratiche di orientamento formativo e professionale, monitoraggio e valutazione: il 96% dei partecipanti dichiara di utilizzare, nella fase di accoglienza, schede anagrafiche per effettuare una prima profilatura dell'utente e colloqui conoscitivi per approfondire gli studi compiuti e l'esperienza professionale. Il 68% degli operatori afferma di avvalersi di strumenti elaborati dall'ISFOL (fondati sui principi del bilancio di competenze). Per quanto riguarda la valutazione e il monitoraggio delle attività svolte, il 71% degli operatori sostiene che risulta piuttosto complesso analizzare gli indici di efficienza, efficacia e adeguatezza del servizio: di conseguenza, anche la verifica della congruità del servizio rispetto alle esigenze espresse dall'utenza rappresenta una forte criticità;
- c) formazione: in relazione alle attività formative (rivolte al personale neo assunto e in servizio), il 70% non si ritiene soddisfatto dei contenuti proposti, valutandoli scarsamente congruenti con i fabbisogni espressi. Inoltre, secondo i rispondenti, i corsi erogati producono uno scarso impatto sul miglioramento delle mansioni svolte, in quanto la maggior parte di essi verte più propriamente sulle innovazioni organizzativo-gestionali che coinvolgono sistematicamente i Cpi. Su questo punto, il 73% dei soggetti raggiunti definisce i contenuti didattici eccessivamente orientati a quadri teorici, evidenziando un disallineamento fra bisogni (focalizzati principalmente sullo sviluppo di strumenti pratici) e risposte formative;
- d) competenze di cittadinanza e competenze interculturali: il 94% del campione riconosce che è fondamentale possedere competenze interculturali. In particolare, gli/le operatori/trici sottolineano che, a causa del crescente numero degli utenti di origine straniera che si rivolge agli sportelli, l'orientamento rivolto a persone che presentano suddette caratteristiche dovrebbe essere contraddistinto da un approccio multiculturale (Deardorff, Jones, 2012; Fiorucci 2011); pratica che, tuttavia, si rivela ancora più complessa a causa della carenza, nei Centri, della figura del mediatore linguistico-culturale;
- e) approccio biografico-narrativo: l'89% dei rispondenti dichiara di condurre colloqui finalizzati ad approfondire la storia del beneficiario, nel tentativo di raccogliere esperienze professionali e formative. Nonostante la maggioranza degli operatori (80%) riferisca di improntare azioni orientative volte a valorizzare le competenze dei soggetti, risalta in modo evidente che i percorsi indirizzati all'emersione delle competenze, in particolare al riconoscimento e alla certificazione degli apprendimenti pregressi acquisiti negli ambiti non formali e informali, presentano ancora forti limiti. Su questo fronte, il 75% degli intervistati afferma di effettuare tali interventi mediante approcci e dispositivi non elaborati mediante un processo di revisione sistematica, ma derivanti dalla propria esperienza professionale.

In questa sede, pur riconoscendo la validità dell'analisi dei dati sul piano quantitativo e qualitativo in un'ottica di triangolazione metodologica, ormai ampiamente suggerita sia nella ricerca didattica e sociale (Trincherò, 2012; Corbetta, 2003) sia nella ricerca valutativa (Corsini, 2018; Lucisano, 2020), si è ritenuto opportuno attribuire una rilevanza particolare al contributo del focus group (Zammuner, 2003) come tecnica di esplorazione qualitativa privilegiata e come strumento di supporto alla R-F.

Per tale ragione, a seguito della somministrazione della *web-survey*, sono stati condotti 4 *focus-group* volti a scandagliare in profondità i principali risultati emersi dalla compilazione del questionario e le cui caratteristiche operative sono state precedentemente dettagliate.

Nel procedere con l'analisi dei dati della *web-survey* e con l'analisi testuale dei *feedback* emersi dai *focus-group* (Hattie, Timperley, 2007), sono state identificate quattro categorie tematiche all'interno delle quali sono stati rilevati alcuni nodi problematici e alcuni aspetti prioritari su cui intervenire.

L'80% degli intervistati lamenta un'ingente mole di attività relative agli adempimenti amministrativi, per cui le attività più propriamente orientative ne risentono in termini di tempo e qualità. La prima categoria, ovvero il "tempo", si configura, dunque, come la principale criticità che incide negativamente sul processo di erogazione dei servizi, connotandoli come una sostanziale dimensione emergenziale.

Seppur gli attori coinvolti nei *focus* condividano l'idea di orientamento come processo diacronico-formativo (Domenici, 2015), scientificamente fondato e volto all'elaborazione di un progetto professionale individuale, si constata che la conoscenza delle metodologie e dei dispositivi (seconda categoria) ad esso ancorate, risulta piuttosto carente e/o inadeguata e riconducibile pressochè esclusivamente a competenze maturate nel contesto dell'esperienza lavorativa e formativa individuale.

Si avverte, pertanto, una forte esigenza di promuovere un miglioramento della formazione esperita, che dovrebbe essere più orientata a contenuti pratici e tesa a sviluppare l'incremento di competenze applicabili alle mansioni quotidiane.

Sempre in merito alla formazione (terza categoria tematica), l'85% degli intervistati riferisce l'esigenza di aggiornare le proprie competenze e, per tale ragione, di voler ampliare il proprio bagaglio di conoscenze in un'ottica di formazione continua. Tale esito è confermato dai profili emersi dalla *web-survey*, in base ai quali solo il 10% dei partecipanti ha conseguito titoli *post-lauream* inerenti all'orientamento e il 58% presenta profili formativi correlati a discipline umanistiche ad esso riferibili (psicologia, pedagogia, sociologia).

Ancora, l'81% delle operatrici e degli operatori raggiunte/i afferma di avvertire ulteriori fabbisogni (quarta categoria) sottolineando, a tal proposito, due aree specifiche di intervento ritenute particolarmente strategiche. La prima, strettamente connessa allo scenario delle politiche attive, si riferisce al mondo imprenditoriale (ad es. conoscenze su tematiche inerenti la progettazione di uno *start-up* o la progettazione imprenditoriale femminile). La seconda area identificata si riferisce a fattori per lo più riconducibili alla promozione di un dialogo costante con le aziende. Su questo fronte, il 92% degli intervistati ravvisa nel tirocinio uno strumento determinante per ancorare le azioni di orientamento formativo al mercato del lavoro e per favorire l'incontro fra utenti e aziende.

Infine, il 73% degli intervistati ritiene opportuno rafforzare i rapporti di collaborazione con gli enti territoriali che appartengono alla filiera dell'orientamento, al fine di promuovere la cultura della rete e disseminare buone pratiche di accompagnamento al lavoro.

4. Il percorso formativo

A seguito della rilevazione dei fabbisogni degli operatori/trici coinvolti/e, si è proceduto con una co-progettazione del curriculum formativo elaborato sulla base dei profili e degli esiti della *web-survey* e dei *focus-group*.

I contenuti dell'attività di formazione sono stati improntati sul modello del *Life Design* (Savickas et al., 2009), un recente paradigma scientifico di intervento sulle carriere basato sull'approccio narrativo (Cochrane, 1997) e volto a favorire nei beneficiari lo sviluppo dell'identità e dell'adattabilità professionale (Savickas, 1997; Pellerey, 2021).

Il paradigma del *Life Design* ha rappresentato lo scenario teorico di sfondo su cui si è sviluppato l'intero progetto di ricerca. L'individuazione di tale *framework* muove dagli studi e dalle ricerche che a livello in-

ternazionale lo hanno identificato come particolarmente efficace anche negli interventi di orientamento riferibili alle persone esposte a rischio di emarginazione sociale (Bimrose et al., 2016).

Le azioni formative sono state erogate su piattaforma *Teams* e hanno previsto 12 incontri all'interno dei quali sono stati organizzati alcuni *workshop* e gruppi di lavoro volti a proporre una metodologia didattica completa ed efficace, coniugando l'ascolto e l'interazione con un interscambio di opinioni ed esperienze finalizzate a consentire un maggiore arricchimento, un più proficuo confronto e approfondimento, oltre che una costante verifica dei risultati raggiunti.

I 7 moduli del percorso formativo si focalizzano sulle seguenti macro aree:

	Descrizione
Modulo 1	Mappatura delle competenze, delle qualifiche e delle esperienze lavorative, stipula del patto orientativo e formativo.
Modulo 2	Storia personale: narrazione di sé, del proprio vissuto.
Modulo 3	Analisi delle competenze strategiche per dirigere sé stessi nell'apprendimento e nel lavoro.
Modulo 4	Misurazione degli interessi professionali.
Modulo 5	Promozione delle competenze di cittadinanza e delle competenze interculturali.
Modulo 6	Progetto formativo e professionale.
Modulo 7	Accompagnamento alla formazione e al lavoro: elaborazione del cv e della lettera di presentazione; orientamento all'interno della rete territoriale; attivazione contratti di apprendistato, tirocinio.

La focalizzazione degli obiettivi didattici sugli strumenti operativi declinati all'interno dei moduli, promossa in concomitanza di un approccio centrato sui discenti, è stata particolarmente rilevante poiché ne ha evidenziato le caratteristiche di trasferibilità e le correlazioni nei diversi ambiti di intervento orientativo.

5. Nota conclusiva

In questo contributo sono stati individuati e discussi i nodi problematici metodologici delle prassi agite dagli/lle operatori/trici dei Cpi, che costituiscono un fenomeno poco descritto, seppur riconosciuto in letteratura.

Dopo aver messo a fuoco le principali criticità e i fabbisogni emersi dall'analisi dei dati raccolti mediante la somministrazione della *web-survey* e la conduzione dei *focus-group*, è stato proposto un modello di intervento formativo finalizzato a bilanciare i fabbisogni formativi del campione e a valorizzare la centralità delle metodologie di orientamento volte a promuovere nel beneficiario lo sviluppo di un processo di elaborazione e costruzione di un progetto professionale e di crescita personale. Tale scelta appare in linea con una riflessione condivisa dagli/lle stessi/e operatori/trici dei Cpi, secondo i quali, affinché sia possibile erogare servizi di qualità, sembra ancora necessario diffondere una cultura dell'orientamento finalizzata alla personalizzazione dell'intervento orientativo, non più legato a una visione burocratica, ma rivolta primariamente all'utente finale.

Riferimenti bibliografici

- Bimrose J., Mulvey R., Brown A. (2016). Low qualified and low skilled: the need for context sensitive careers support. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2): 145-157.
- Cochran L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Corbetta P. (2003). *Manuale e tecniche di ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Corsini C. (2018). Sull'utilità e il danno di "misurazione e valutazione" in educazione. *Rileggere Visalberghi*, 12: 13-28.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2007). *Design and conducting mixed methods re-search*. Thousand Oaks: Sage.

- Deardorff D.K., Jones E. (2012). Intercultural competence. *The SAGE handbook of international higher education*, 283: 13-15.
- Domenici G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Guala C. (1991). *I sentieri della ricerca sociale*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1): 88-118.
- Johnson B., Christensen L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*. New York: Pearson Education Inc., Allyn & Bacon.
- Lucisano P. (2020). La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare. *Italian Journal of Educational Research*, 24: 9-12.
- MIUR (2014). Linee guida nazionali per l'orientamento permanente. Retrieved July, 13, 2022, from: http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot.4232_14-pdf.
- Margottini M. (2006). L'informazione nell'orientamento: una questione di carattere formativo. *Rivista internazionale di Edaforum*, 6(2), 27-32.
- Morgan D.L. (1988). *Focus group as qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Pellerey M. (2021). *L'identità professionale oggi: Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ponce O.A., Pagán-Maldonado N. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1): 111-135.
- Sarchielli V. (2000). Il counseling di orientamento. *Risorsa Uomo*, 1(2): 1000-1012. Milano: FrancoAngeli.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichard J., Van Vianen A.E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3): 239-250.
- Savickas M.L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life span, life space theory. *The career development quarterly*, 45(3): 247-259.
- Trincherò R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6: 75-96.
- Vannini I. (2019). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- Zammuner V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

Ripensare la cittadinanza con gli educatori.
Voci e prospettive a partire da una ricerca in un quartiere multiculturale di periferia

Rethinking citizenship with educators.
Voices and perspectives from research in a multicultural peripheral neighborhood

Alessandra Mussi

Research Fellow | "R. Massa" Department of Human Sciences for Education | University of Milano-Bicocca (Italy) | alessandra.mussi@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Mussi, A. (2022). Rethinking citizenship with educators. Voices and perspectives from research in a multicultural peripheral neighborhood. *Pedagogia oggi*, 20(2), 179-184. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-22>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-22>

ABSTRACT

In peripheral areas, complex educational needs emerge from the youth from immigrant backgrounds who live there. These include the needs of community, rendered even more critical by the instability of life in contemporary towns, the transience of diasporic migrants' experiences and the pandemic that forced the closure of all community spaces. More than ever, educators and pedagogical experts need to rethink ways of activating and engaging young people, starting by reinterpreting the construct of active citizenship as open, flexible, and intercultural. Insights from in-depth interviews conducted with educators during project AMIF 3477 Abitare insieme show how a reflective approach to these issues contributes to ensuring that educators themselves can grasp the "lived experiences" of citizenship scattered throughout the locality and make them levers of construction and participation in inclusive and resilient communities.

Nelle periferie emergono bisogni educativi complessi da parte dei giovani con background migratorio che li abitano. Tra questi i bisogni di comunità, resi ancora più critici dall'instabilità dell'esistenza nelle città contemporanee, dalla transitorietà dei vissuti dei migranti diasporici e dalla pandemia che ha costretto alla chiusura di tutti gli spazi di comunità. Educatori e pedagogisti, più che mai, necessitano di un ripensamento delle modalità di attivazione ed engagement dei giovani a partire da una rilettura del costrutto di cittadinanza attiva come aperta, flessibile, interculturale. Gli spunti emersi dalle interviste in profondità con alcuni educatori incontrati durante il progetto FAMI 3477 Abitare insieme segnalano come un approccio riflessivo a questi temi contribuisca a far sì che gli educatori stessi colgano le "lived experiences" di cittadinanza disseminate nel territorio e ne facciano leve di costruzione e partecipazione a comunità inclusive e resilienti.

Keywords: Intercultural citizenship, Multicultural suburbs, New educational needs, Citizenship education, Educators' competences

Parole chiave: Cittadinanza interculturale, Periferie multiculturali, Nuovi bisogni educativi, Educazione alla cittadinanza, Competenze degli educatori

Received: September 1, 2022
Accepted: November 2, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:
Alessandra Mussi, alessandra.mussi@unimib.it

Introduzione

Nelle periferie urbane, oggi i contesti a maggior rischio di marginalità ed esclusione e, dunque, che spingono educatori e pedagogisti a “tenere alta la tensione progettuale” (Tramma, 2009, p. 103), emergono bisogni educativi complessi da parte dei giovani che le abitano. Tra questi i bisogni di “comunità” (Bauman, 2001), messi ancora più a dura prova oggi dall’instabilità dell’esistenza nelle città contemporanee, dalla transitorietà dei vissuti dei migranti diasporici (Appadurai, 2012) e, infine, dalla pandemia che ha costretto alla chiusura di tutti gli spazi di comunità.

Chi vi lavora è chiamato a ripensare le modalità di attivazione ed engagement dei giovani, a partire da una rilettura critica del costruito di cittadinanza attiva.

La riflessione su questi temi si svilupperà a partire dagli spunti provenienti dal progetto FAMI 3477 Abitare insieme, con l’obiettivo principale di rinforzare le competenze degli operatori pubblici e privati di Pioltello (MI) nel lavoro con cittadini con background migratorio residenti nel quartiere multiproblematico e multiculturale Satellite, rispetto a tre assi: abitare, lavoro, cittadinanza attiva¹. Per quest’ultimo asse, sono state condotte delle interviste² in profondità di tipo qualitativo (Kanizsa, 1993) con una duplice finalità: di tipo esplorativo, rilevando i significati e le pratiche di cittadinanza; e di tipo formativo, stimolando la riflessività degli educatori come modalità per tornare alla pratica, rivederla e, potenzialmente, trasformarla (Bove, 2009; Dewey, 1951).

Sono stati intervistati 18 operatori, tra cui: educatori, insegnanti, bibliotecaria, figure religiose, volontari, operatrice dell’ufficio stranieri. Ci focalizzeremo qui solo sulle figure prettamente educative (7). Le interviste sono state svolte tra marzo e maggio 2021 online, a causa della pandemia. Sono state trascritte *verbatim*, codificate con l’ausilio di Nvivo e analizzate attraverso un’analisi di tipo tematico (Braun, Clarke, 2008).

Ci soffermeremo su due aspetti emergenti che incoraggiano una rilettura del costruito di cittadinanza attiva in chiave pedagogica. Innanzitutto, un’idea di cittadinanza come pratica, concependo, dunque, l’educazione alla cittadinanza attiva come processo formativo a partire dalle “esperienze vissute” (Kallio, Wood, Häkli, 2020), anche di chi non ha il pieno riconoscimento della cittadinanza in quanto status. Secondariamente, un’idea di cittadinanza partecipata a partire dallo “spazio vissuto” (Iori, 1996), dalla costruzione di legami significativi con i luoghi di vita quotidiana. Pratiche e spazi declinati al plurale come plurali sono le prospettive culturali, generazionali, di genere... che convivono e interagiscono nei territori eterogeni (Zoletto, 2012) e possono fungere da “leve” (Schulz *et alii*, 2018) di costruzione e partecipazione a comunità inclusive e resilienti.

1. Cittadinanza come “pratica”

Un ripensamento del costruito di cittadinanza si basa sulle “pratiche di cittadinanza” (van der Veen *et alii*, 2007) attraverso cui i giovani con background migratorio asseriscono la propria presenza sul territorio, sperimentando e formandosi alla cittadinanza attiva al tempo stesso.

Un’educatrice intervistata ha rilevato come spesso i giovani si avvicinino al tema della cittadinanza non tanto a livello ideale, quanto a livello pragmatico. All’inizio i giovani hanno concepito le proprie pratiche di cittadinanza nei termini di messa al servizio della collettività; col tempo hanno appreso il valore della reciprocità come ciclo virtuoso tra l’azione di cittadinanza individuale e il bene collettivo:

1 FAMI 2014-2020 (06/20-06/22); coordinamento: Prefettura di Milano (Referente: Tripodi, coordinamento: Manzo); coordinamento scientifico: Politecnico di Milano (PI e referente: Pavesi-abitare), Università degli Studi di Milano (PI: Inghilleri-lavoro), Università degli Studi di Milano-Bicocca (PI: Bove-cittadinanza attiva); ETS: Consorzio Comunità Brianza, Cooperativa Pop, Cooperativa FuoriLuoghi, CS&L, Libera Compagnia Arti & Mestieri Sociali e Progetto Integrazione.

2 Le interviste sono state ideate, condotte, trascritte e codificate dal gruppo di ricerca Unimib con il contributo, oltre di chi scrive, di: Tramma, Brambilla, Rizzo, Valena, Basaglia, Brusoni, Romeo, Andreoni. Si ringrazia per la collaborazione il team di ricerca e gli operatori coinvolti.

Si mettono a servizio, poi piano piano piano capiscono, quindi la vedono più nella prospettiva del fare qualcosa per gli altri e poi invece man mano che la fanno [...] si rendono conto che è più un'azione di reciprocità [...] Ecco, mi viene in mente l'aiuola piantumata con i fiori freschi: sì, l'ho piantumata io per abbellire questa strada, ma poi passando anch'io ne vedo la bellezza, ne guadagno in felicità, diciamo così, in star bene. (Int. C.)

Tra le pratiche raccontate, ne riportiamo una emblematica di episodi al limite della legalità che rappresentano, però, a loro modo, l'espressione di un bisogno da parte dei giovani e il tentativo di ritagliarsi uno spazio di comunità all'interno del territorio. Un gruppo, quasi tutto con background migratorio, ha occupato una parte della bocciolina frequentata da anziani (italiani):

Questi ragazzi cercavano un luogo in cui ritrovarsi, per stare, molto poco strutturato e con una presenza educativa più bassa possibile [...], ma volevano uno spazio loro dove un po' fare cose... decise da loro [...]. E hanno convissuto, ma convivono tuttora [...]... con gli anziani della bocciolina. (Int. V.)

Nonostante alcune difficoltà, è partita una convivenza dai caratteri intergenerazionali e interculturali. Gli educatori hanno osservato tale dinamica e hanno provato ad intercettarla, proponendo delle iniziative per coinvolgere tutti:

Noi abbiamo un po' provato a fare... abbiamo... un po' osservato, raccolto questa, questa convivenza, abbiamo organizzato un torneo [...] di Scala 40 in cui hanno partecipato a coppie, sia gli anziani che i ragazzi, è stato molto carino. (Int. V.)

L'attenzione a cogliere le richieste che provengono dal territorio e la volontà di costruire insieme azioni di senso per e con le persone costituiscono leve di una partecipazione – premessa e fine della cittadinanza – reale, non illusoria, che sostiene l'azione altrui (Wilcox, 1994), tramite processi di co-progettazione con tutti gli attori.

Le pratiche possono essere differenti dalla cultura dominante e dalle generazioni precedenti (Forbrig, 2005), non convenzionali (Zani, Barrett, 2012), al limite della legalità (Gavray, Fournier, Born, 2012; Tramma, 2012). Tuttavia, quando sono riconosciute e rese esplicite, rappresentano una risorsa importante per progettualità pedagogiche capaci di venire incontro ai bisogni delle nuove generazioni e di valorizzarne le potenzialità formative.

2. A partire dallo “spazio vissuto” per una cittadinanza interculturale

A volte le pratiche risultano poco visibili e prevale l'opinione dominante secondo cui i giovani siano oggi meno impegnati da un punto di vista civico (Blais, Dobrzynska, 1998; Santerini, 2020).

Un'educatrice parla di “rassegnazione”:

Dico rassegnazione, anche perché [...] spesso dicono: “No, sì, sarebbe bellissimo fare quella cosa, ma tanto poi lo sappiamo che qualcuno la distruggerà no? Qualcuno poi la rovinerà”. Quindi un po' appunto: “Ma perché dobbiamo fare una cosa bella se poi comunque qui poi la gente se ne frega?”. [...] Poi va detto questo: i ragazzi delle cose le hanno fatte, quindi, non è così forte questo sentimento, non è disinteresse, non è completa rassegnazione. (Int. F.)

Sentimenti di questo tipo trovano humus tra i giovani con background migratorio che abitano territori dove la conformazione urbana e sociale della città non favorisce la costruzione di un forte senso di appartenenza (Rainisio, Inghilleri, 2006), mentre i limiti imposti dalle istituzioni statali e dagli ordinamenti giuridici ostacolano le possibilità di partecipazione delle nuove generazioni (Zani, Barrett, 2012).

Eppure, una rilettura pedagogica del costruito di cittadinanza attiva ci invita a partire proprio dall'am-

biente di vita (Bove, Mussi, 2022) attraverso la costruzione di legami esperienziali ed emotivi che fondano il “senso del luogo” (Mortari, 2008). Lo “spazio vissuto” (Iori, 1996) prende forma attraverso quelle molteplici e differenti pratiche dell’abitare i luoghi della vita quotidiana, che l’educatrice descrive così:

I ragazzi [...] stanno nel quartiere sempre più o meno negli stessi posti, hanno la compagnia ma anche [sono] creativi nel trovare delle situazioni, soluzioni per stare insieme, dove stare, che giochi inventarsi. Cioè, sicuramente c’è tutto questo lato, appunto, che definirei proprio creativo. (Int. F.)

Sono “brusii delle pratiche” (de Certeau, 2005), che prendono forma negli interstizi lasciati dai sistemi dominanti, ma anche espressione di una cittadinanza dal basso di tipo interculturale (Tarozzi, 2005), dove non si tratta di accettare le norme e i valori mainstream, ma di “costruire insieme [...] un percorso comune che possa portarci a condividere in primo luogo i contesti, e poi anche le regole e i valori” (Zoletto, 2010, p. 135). Un educatore, per esempio, racconta di come i giovani del quartiere abitino uno spazio chiamato Le Vasche, a partire da regole implicite:

Le Vasche, che sono proprio delle strutture tipo delle vasche, dove ci sono i canestri... [...] è utilizzato in maniera massiccia, non per il basket ma per il calcio... Tutti i ragazzi si ritrovano lì, quello è un punto di incontro [...] l’agorà, lì succede tutto. [...] Ragazzi che vanno dai 16 ai 20 più o meno [...], ci sono dentro ragazzi dal Sud, Centro America, qualche asiatico, nord-africani, sud-africani, africani in generale... [...] E lì tutti hanno delle regole. Giocano in un certo modo, si gioca con queste regole qua, si cerca di mantenere il quieto vivere. (Int. N.)

Questi giovani nutrono sentimenti ambivalenti verso le molteplici appartenenze e i complessi processi identitari che segnano i rapporti con il paese di origine e l’Italia (Maalouf, 1999; Mussi, 2022). Lo sguardo pedagogico ne coglie le complessità, ma anche le potenziali risorse:

Le risorse sono tremendamente infinite io credo... i giovani con cui mi interfaccio sono tutti [...] quanto meno di seconda generazione se non terza... [...] Banalmente partiamo proprio dalla risorsa linguistica... alcuni parlano addirittura tre lingue, dal dialetto arabo, francese, italiano... [...] Potenzialmente loro potrebbero creare una città... [...] I giovani di quel quartiere potrebbero creare dei modelli che non sono mai stati visti, che non sono mai stati concepiti, perché possono mettere insieme più cose, più realtà, più modi di pensare le cose anche più banali in maniera differente... e allo stesso modo quello poi è il limite, perché... il fatto di sentirsi qualcosa di mezzo rende difficile l’approccio. Quindi se io sono tunisino condivido con i miei amici tunisini il mio modo di parlare, il mio modo di pensare e di... le mie interazioni e finisce là. (Int. N.)

Intercettare gli usi, valorizzare gli spazi, intrecciare le appartenenze divengono imperativi per i servizi educativi, a partire dai quali co-progettare lo sviluppo di forme di impegno e partecipazione che possano essere opportunità di riscatto e di costruzione di un nuovo senso di appartenenza (Aranda, Vaquera, Sousa-Rodriguez, 2015).

3. Conclusioni

Il Covid-19, tutt’altro che un virus “democratico” è stato “rivelatore-generatore” (Contini, 2020, p. 16) di vecchie e nuove diversità. I giovani, in particolare, si sono visti negare fondamentali occasioni di comunità e di crescita e i temi fin qui esposti, benché sfidati dalle chiusure e dal distanziamento sociale, si sono presentati con maggior urgenza.

La professionalità di educatori e pedagogisti, che attraversa ed è attraversata dalle trasformazioni che interessano l’educare e il mondo contemporanei, a livello macro, meso e micro (Tramma, 2017, p. 109) esige un ripensamento che metta in gioco competenze progettuali e riflessive insieme, interrogando sia la progettazione concreta sia la propria professionalità (Tramma, 2017, pp. 115-116).

Le interviste, in questo senso, hanno costituito uno spazio di riflessività formativa, in cui condividere le proprie teorie pedagogiche, potendo, così, elaborarle, rielaborarle, affinarle (Mortari, 2009), ma anche in cui valutare le progettualità *hic et nunc*, “impregnando l’azione di riflessività critica e il pensiero di progettualità integrata e dialettica” (Cambi, 2010, p. 10). Gli educatori intervistati sono stati incoraggiati a rilevare pratiche di cittadinanza emergenti dal basso e spesso non viste e a ripensare le modalità per valorizzarle all’interno del nuovo contesto storico e sociale, aprendosi, così, a un’interpretazione di cittadinanza attiva aperta, flessibile e interculturale.

Un educatore a conclusione dell’intervista ci ha ringraziato: “Abbiamo proprio bisogno di uscire un attimino dalla pandemia, così tutti questi racconti riprendono vita” (Int. L.).

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press (trad. it. *Modernità in polvere: Dimensioni culturali della globalizzazione*, Milano: Raffaello Cortina, 2012).
- Aranda E., Vaquera E., Sousa-Rodriguez I. (2015). Personal and Cultural Trauma and the Ambivalent National Identities of Undocumented Young Adults in the USA. *Journal of Intercultural Studies*, 36(5): 600-619.
- Bauman Z. (2001). *Community: seeking safety in an insecure world*. Cambridge: Polity (trad. it. *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza, 2001).
- Blais A., Dobrzynska A. (1998). Turnout in electoral democracies. *European Journal of Political Research*, 33(2): 239-261.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove C., Mussi A. (2020). Intimità, vicinanza e dialogo al femminile. Etnografia e narrazione biografica nella relazione con donne-madri migranti. *La Famiglia*, 54(264): 97-110.
- Braun V., Clarke V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Cambi F. (2010). Il «problematicismo pedagogico applicato» di Franco Frabboni. *Studi sulla Formazione*, 2: 7-15.
- Contini M. (2020). ‘Tentazioni virali’: prima, durante, dopo. In A. Gigli (Ed.), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel covid-19 - Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura* (pp. 14-17). Bologna: Centro di ricerche educative su infanzia e famiglie.
- de Certeau M. (1994). *L’invention du quotidien*. Paris: Gallimard (trad. it. *L’invenzione del quotidiano*, Lavoro, Roma, 2005).
- Dewey J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright (trad. it. *Le fonti di una scienza dell’educazione*, Firenze: La Nuova Italia, 1951).
- Forbrig J. (2005). *Revisiting youth political participation. Challenges for research and democratic practice in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Gavray C., Fournier B., Born M. (2012). Non-conventional/illegal political participation of male and female youths. *Human Affairs*, 22(3): 405-418.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kallio K.P., Wood B.E., Häkli J. (2020). Lived citizenship: conceptualising an emerging field. *Citizenship Studies*, 24(6): 713-729.
- Kanizsa S. (1993). *Che ne pensi? L’intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Maalouf A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset & Fasquelle (trad. it. *L’identità*, Milano: Bompiani, 1999).
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mussi A. (2022). Educare a identità multiple. Il ruolo cruciale delle madri migranti arabo-musulmane nel prevenire la radicalizzazione. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 20(1): 183-195.
- Rainisio N., Inghilleri P. (2006). Attaccamento ai luoghi, identità giovanile e benessere: una ricerca in Europa e implicazioni per la comunicazione interculturale. *IKON - Forme e Processi Del Comunicare*, 53: 39-65.
- Santerini M. (2020). Democrazia partecipativa e nuova cittadinanza.
- Schulz W. et alii (2018). *Becoming citizens in a changing world. IEA International civic and citizenship education study 2016 international report*. Amsterdam: Springer.
- Tarozzi M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tramma S. (2009). *Che cos’è l’educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2012). *Legalità illegalità: il confine pedagogico*. Roma-Bari: Laterza.

- Tramma S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 107-120.
- van der Veen R. *et alii* (2007). *Democratic practices as learning opportunities*. Rotterdam: Sense.
- Wilcox D. (1994). *The guide to effective participation*. Brighton: Partnership.
- Zani B., Barrett M. (2012). Introduction: Engaged citizens? Political participation and social engagement among youth, women, minorities, and migrants. *Human Affairs*, 22: 273-282.
- Zoletto D. (2010). *Il gioco duro dell'integrazione: l'intercultura sui campi da gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei: presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Costruire alleanze educative:
note di una Ricerca Azione Partecipativa con insegnanti ed educatori

Building educational alliances:
notes from a Participatory Action Research project with teachers and educators

Maria Romano

Post-doctoral researcher | Department of Education, Psychology and Communication | University Suor Orsola Benincasa of Naples | maria.romano@docenti.unisob.na.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Romano, M. (2022). Building educational alliances: notes from a Participatory Action Research project with teachers and educators. *Pedagogia oggi*, 20(2), 185-188. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-23>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-23>

ABSTRACT

This article reports on Participatory Action Research being carried out in the context of the Prin RE-SERVES – *Research at the service of educational fragilities* (2019-2023) that investigates the antisocial behaviors of adolescents through the representations of teachers and educators. The activities allow participants to experience the need to enhance territorial educational alliances, confirming the need for systemic actions to deal with a phenomenon that requires interventions designed and implemented from the perspective of the educating community. The educational alliance can represent a way of signifying the profession that enhances the intentional tension at the foundation of educational action, reinvigorating the culture of co-responsibility as a condition for inclusive and participatory change.

L'articolo riferisce dell'esperienza di Ricerca Azione Partecipativa in corso di svolgimento nell'ambito del Prin RE-SERVES – *La ricerca al servizio delle fragilità educative* (2019-2023) che indaga i comportamenti antisociali degli adolescenti attraverso le rappresentazioni di insegnanti ed educatori. Le attività stanno consentendo ai partecipanti di sperimentare la necessità di valorizzare le alleanze educative territoriali, confermando il bisogno di mettere a punto azioni di sistema per fronteggiare un fenomeno che richiede interventi pensati e realizzati nell'ottica di una comunità educante. L'alleanza educativa può rappresentare un modo di significare la professione educativa che potenzia la tensione intenzionale a fondamento dell'agire educativo, rinvigorendo la cultura della corresponsabilità quale condizione per un cambiamento inclusivo e partecipato.

Keywords: formal and non-formal education, intentionality, dialogue, participatory action research, educational alliance.

Parole chiave: educazione formale e non formale, intenzionalità, dialogo, ricerca azione partecipativa, alleanza educativa.

Received: August 27, 2022
Accepted: November 16, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:

Maria Romano, maria.romano@docenti.unisob.na.it

1. La RAP: un modello per la costruzione del sapere e la trasformazione dei contesti

Gli ultimi anni di questo millennio sono stati connotati da una crisi generalizzata del sistema socio-politico che ha determinato la proliferazione di situazioni di disagio e marginalità, riferibili soprattutto ai soggetti più fragili, che hanno prodotto nuove emergenze educative su cui la pedagogia è chiamata a interrogarsi (Barone, 2019). È all'interno di tale scenario che si colloca il lavoro dell'Unità di Ricerca dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli che, nell'ambito del Prin *RE-SERVES – La ricerca al servizio delle fragilità educative* (2019-2023)¹, indaga il comportamento antisociale degli adolescenti (CAA), un fenomeno di stringente attualità, e non solo per il territorio campano, che si è andato esacerbando a seguito della pandemia da Covid-19.

Con l'obiettivo di attivare un percorso di ricerca con valenza consulenziale, si è scelto di lavorare in una prospettiva di secondo livello, esplorando le rappresentazioni che insegnanti ed educatori hanno dei CAA in relazione alla loro esperienza professionale. Il quadro all'interno del quale si stanno svolgendo le attività è quello della Ricerca Azione Partecipativa (RAP) che si configura come uno spazio di ricerca e formazione che pensa l'indagine scientifica quale processo comunitario di elaborazione di nuove conoscenze a partire dagli attori che abitano i contesti reali dell'azione (Reason, Bradbury, 2008; Orefice, 2006). Superando il divario fra oggetto e soggetto della ricerca, la RAP concepisce un rapporto dialettico tra teoria e prassi e si pone degli obiettivi di trasformazione sociale, promuovendo un'idea di scienza "dal basso". Nel caso di specie, il fine non è proporre strategie risolutive del fenomeno indagato, ma produrre conoscenza sul tema insieme con gli insegnanti e gli educatori che, con i ricercatori di professione, formano il Gruppo di Ricerca.

Le attività coinvolgono 15 insegnanti della scuola secondaria di secondo grado e 15 educatori delle città di Napoli e Avellino. Le scuole sono state reclutate tramite l'Ufficio Scolastico Regionale e, dopo un primo incontro conoscitivo con la dirigenza, a ciascuna scuola è stato chiesto di individuare un'agenzia educativa da coinvolgere nel Progetto con l'intento di rafforzare le alleanze fra agenzie formali e non formali già esistenti sul territorio o di attivarne di nuove per lo sviluppo di una comunità di cura educativa. Oggi più che mai si rende necessario ripensare, in ottica sistemica e integrata, il rapporto tra contesti formali, non formali e informali a vantaggio di un sistema a rete che consenta di tenere insieme una pluralità di luoghi e di esperienze educative (Frabboni, 1989; Dozza, Ulivieri, 2016).

Per sfuggire a visioni aprioristiche, dopo la prima annualità dedicata alla Systematic Review (Chello, D'Elia, Manno, Perillo, 2021), sono stati condotti Focus Group (FG) e interviste (Trincherò, 2002) volti a costruire il repertorio delle categorie e il repertorio delle pratiche educative, al fine di indagare sia la rappresentazione che i partecipanti hanno dell'adolescente antisociale sia le finalità sottese alle azioni che implementano per gestire pedagogicamente il fenomeno, nella consapevolezza che il modo di interpretare una situazione determina il modo di agire². In ragione degli obiettivi di co-costruzione della conoscenza, i FG e le interviste sono stati i dispositivi privilegiati per consentire la "messa in parola": il setting di discussione è diventato lo spazio dove nominare l'esperienza rendendola pensabile, comunicabile e interpretabile.

La RAP sta permettendo a insegnanti ed educatori di diventare protagonisti della costruzione del proprio sapere professionale: i partecipanti stanno sperimentando la possibilità di "pensarsi educatori" (Perillo, 2012), cioè di riflettere (Schön, 1993) sui propri schemi e prospettive di significato (Mezirow, 2003) per eventualmente trasformati e renderli più inclusivi o efficaci rispetto agli obiettivi di cambiamento. La pratica educativa professionale, intesa come azione intenzionale che non si dispiega in una funzione applicativa di teorie o protocolli, richiede l'esercizio di una competenza riflessiva che si traduce nella produzione di forme di conoscenza radicate nel "carattere pratico della realtà" (Dewey, 1908; cfr. Corbi, Perillo, 2014). Il modello sotteso al lavoro di ricerca è, dunque, quello dell'epistemologia riflessiva e trasformativa delle pratiche educative professionali che trova nella riflessività il suo principio regolatore: l'*habitus* professionale

1 Il Prin *RE-SERVES – La ricerca al servizio delle fragilità educative* vede quattro atenei italiani collaborare per lo sviluppo di azioni di ricerca sul tema delle fragilità educative. Ciascuna impegnata nell'analisi di una specifica declinazione del fenomeno, le università coinvolte sono: Università di Verona, a cui è affidato il coordinamento nazionale nella persona della prof.ssa Marcella Milana; Roma Tre; Suor Orsola Benincasa di Napoli; Enna Kore. Cfr. <https://www.re-serves.it>

2 Per approfondimenti si rimanda a: Manno D., Mancinelli A., Chello F. (2022); Perillo P., Romano M., Ercolano M. (2022).

che si propone è quello del professionista ricercatore che mette costantemente in atto processi euristici per comprendere la situazione in cui si trova in funzione di un cambiamento intenzionale e progettato (Corbi, Perillo, Chello, 2018).

All'interno di tale cornice, a ciascun professionista è richiesto, nelle diverse occasioni educative, di comprendere e costruire la propria "pedagogia del ragazzo difficile"³.

2. Insegnanti ed educatori: quale idea di alleanza educativa?

Il rapporto tra formale e non formale è una delle dimensioni che ha interessato la riflessione di insegnanti ed educatori e su cui l'Unità di Ricerca sta lavorando mediante test quali-quantitativi. Pur non essendo possibile in tale sede fornire un quadro esaustivo della ricerca, appare utile esplicitarne alcune traiettorie fondamentali. Durante gli incontri è emerso un condiviso sentimento di frustrazione da parte dei partecipanti che percepiscono la scuola investita di una responsabilità educativa totalizzante, soprattutto a fronte della cosiddetta "crisi dei valori" della famiglia: gli insegnanti si sentono sottoposti a un carico che travalica il mandato sociale dell'istituzione, mentre gli educatori patiscono lo scarso riconoscimento professionale da parte del territorio e delle famiglie. A tal proposito, due partecipanti sostengono:

Prima c'erano altre istituzioni a cui si rivolgeva il genitore, invece la scuola è diventata il riferimento per tutti i tipi di bisogni educativi, però tra la didattica e la programmazione... a noi dispiace che tutto è affidato alla discrezionalità, alla capacità del docente che deve ritagliarsi il tempo per la didattica e il tempo per dare importanza a questi bisogni emergenti.

Chiediamo alla scuola di essere un'istituzione educativa, ma la scuola è tenuta a portare avanti dei programmi, a mantenere il passo con i sistemi di valutazione. Allora come si fa a rispondere a tutto contemporaneamente? Probabilmente nessuno di noi può farlo nella propria istituzione di appartenenza, ma possiamo farlo solo in un tavolo come questo.

Si evidenzia dunque la consapevolezza di un'azione congiunta, tra formale e non formale, che tenga conto della complessità del fenomeno, il quale necessita di essere investigato – pensato e trattato – mediante prospettive plurali. In questo senso, viene sottolineata l'importanza di momenti che mettano insieme professionisti con competenze eterogenee:

Forse momenti come questo, in cui mettiamo intorno al tavolo professionisti diversi che affrontano da prospettive diverse lo stesso problema, ci aiutano a costruire una soluzione che è complessa proprio perché è complessa la modalità con cui è nata, dove c'è anche lo sguardo del ricercatore che ci aiuta a costruire la categoria che interpreta il bisogno educativo.

Una delle nostre responsabilità è creare una rete con le altre istituzioni del territorio per attivare una sinergia, per dare delle risposte anche con altri, non bisogna isolarsi, ma cercare collaborazione e confronto.

I momenti di confronto hanno risposto anche all'esigenza di produrre un lessico pedagogico condiviso per la costruzione di una cultura professionale della corresponsabilità e della continuità educativa. Secondo Regoliosi (2002), "una delle principali difficoltà che si incontrano nel lavoro educativo è quella di dare un nome alle cose che si fanno" (p. 16). In ragione del fatto che possedere le parole per nominare la realtà è condizione necessaria per la sua trasformazione, un lessico comune e ricco consente di moltiplicare gli sguardi e di pensare al soggetto nella sua completezza, evitando le parcellizzazioni conseguenti a un progetto educativo che non tiene conto delle diverse dimensioni esistenziali:

3 Non meraviglia la citazione a Bertolini (1965) che esplicitamente richiama una prospettiva fenomenologica: considerare la dimensione costruttiva della conoscenza e, al contempo, i significati soggettivi dei fenomeni costituisce una scelta epistemologica che intende valorizzare la postura critica e problematizzante rispetto all'esperienza educativa nella direzione del superamento di (spesso) limitanti confini paradigmatici.

Non abbiamo la soluzione a tutto perché la scuola, anche se ha una grande storia educativa, non è tutto ciò che i ragazzi affrontano.

La scuola deve fare la sua parte, ma dopo le sette ore a scuola, i ragazzi hanno il sabato, la domenica, le vacanze, il pomeriggio a casa...

Dalle narrazioni risulta evidente la necessità di rafforzare la cultura della partnership a fronte di realtà educative ancora troppo autoreferenziali dove spesso, soprattutto nelle scuole, la capacità di fare rete è affidata all'iniziativa del singolo docente. La terza annualità – in corso di svolgimento – prevede attività di co-progettazione di interventi educativi per la gestione di situazioni problematiche. Al fine di favorire la costruzione di alleanze educative territoriali, ciascuna scuola è chiamata a lavorare con l'agenzia educativa individuata nonché con il monitoraggio e la supervisione dei ricercatori.

L'alleanza educativa può rappresentare, dunque, sia uno spazio d'azione che sostiene la continuità educativa a fondamento della tensione teleologica dell'agire, sia un luogo di riflessione sul senso del lavoro educativo come pratica situata, condivisa e irriducibilmente intenzionale.

Riferimenti bibliografici

- Barone P. (2019). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*. Milano: Guerini.
- Bertolini P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Bologna: Malipiero.
- Chello F., D'Elia R., Manno D., Perillo P. (2021). Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative. *Encyclopaideia*, 25(60): 45-62.
- Corbi E., Perillo P. (eds.) (2014). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corbi E., Perillo P., Chello F. (Eds.) (2018). *La competenza di ricerca nelle professioni educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Dewey J. (1908). Does Reality Possess Practical Character. In J.A. Boydston (Ed.) (1977). *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*. Vol. 4. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dozza L., Olivieri S. (Eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (1989). *Il sistema formativo integrato*. Teramo: EIT.
- Manno D., Mancinelli A., Chello F. (2022). Comprendere i bisogni educativi sottesi ai comportamenti antisociali adolescenziali. Riflessioni sul rapporto pedagogia-politica-educazione a partire dagli sguardi dei pratici. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 11 (2).
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Orefice P. (2006). *La ricerca azione partecipativa*. Napoli: Liguori.
- Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Perillo P., Romano M., Ercolano M. (2022). La parola dei professionisti dell'educazione: un'esperienza di Ricerca Azione Partecipativa sul fenomeno dei comportamenti antisociali degli adolescenti. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 11 (2).
- Reason P., Bradbury H. (Eds.) (2008). *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Regoliosi L., Scaratti G. (2002). *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*. Roma: Carocci.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Il Nomos dell'aratro. Pedagogia dell'emergenza per le professionalità educative

The Nomos of the plow. Emergency pedagogy for educational professionals

Giuseppe Annacontini

Associate professor | Department of Humanities, Letters, Cultural Heritage and Educational Studies | University of Foggia (Italy) | giuseppe.annacontini@unifg.it

Elena Zizioli

Associate professor | Department of Education | Roma Tre University (Italy) | elena.zizioli@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Annacontini, G., Zizioli, E. (2022). The Nomos of the plow. Emergency pedagogy for educational professionals. *Pedagogia oggi*, 20(2), 189-196. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-24>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-24>

ABSTRACT

This article aims to contribute to the analysis of the skills that educators and pedagogists can develop in their training in the specific field of "Emergency Pedagogy". In this we intend to focus on: the principles of this field (epistemological and contextual characteristics); the main theoretical constructs; the main characteristics of professional action. The need for this theoretical-practical platform, which serves to qualify the actions of education professionals, appears to be more urgent than ever due to the current situation in which categories such as 'risk' and 'emergency' are assuming greater prominence on the international scene.

The contribution aims to fill a specific gap in the thinking of Pedagogy compared to other human and social sciences that have long since thematised the "emergency" problem, defining sets for their own specific professional profiles.

L'articolo intende contribuire all'analisi delle competenze che i professionisti dell'educazione (d'ora in poi PE) possono sviluppare nel loro percorso di formazione nel campo specifico della "Pedagogia dell'emergenza". In tal senso si intendono focalizzare: i principi di tale campo (caratteristiche epistemologiche e di contesto); i costrutti teorici principali; le caratteristiche principali dell'agire professionale. Tale piattaforma teorico-pratica è quanto mai urgente per qualificare l'azione dei PE in ragione dell'attualità che categorie quali "rischio" ed "emergenza" stanno assumendo sul proscenio internazionale.

Il contributo è finalizzato a colmare uno specifico ritardo di riflessione della Pedagogia rispetto ad altre scienze umane e sociali che già da tempo hanno tematizzato il problema "emergenza", delineando set di competenze per i profili professionali di propria pertinenza.

Keywords: pedagogy, emergency, educational professionalism, resilience, skills

Parole chiave: pedagogia, emergenza, professionalità educative, resilienza, competenze

Received: August 20, 2022

Accepted: October 22, 2022

Published: December 20, 2022

Credit author statement

Il contributo è il frutto della riflessione condivisa e del lavoro congiunto dei due Autori: Giuseppe Annacontini ed Elena Zizioli. Ai fini dell'attribuzione specifica delle parti i paragrafi 1 e 4 sono attribuibili a Giuseppe Annacontini, i paragrafi 2 e 3 a Elena Zizioli.

Corresponding Author:

Elena Zizioli, elena.zizioli@uniroma3.it

1. Il nomos dell'aratro

La riflessione specifica su una Pedagogia dell'emergenza intende contribuire a colmare un vuoto che altre scienze – psicologia (Sbattella, 2020; Axia, 2006), sociologia (Luhman, 1991; Beck, 1998) ed economia (Taleb, 2007; Klein, 2007; Arlacchi, 2009) *in primis* – hanno da tempo affrontato. Tutto ciò accreditando una declinazione del sapere pedagogico che in altri contesti (i.e. pedagogia interculturale, sociale, speciale, del lavoro ecc.) ha saputo focalizzare e definire, in relazione a un “campo” di problematicità, linee teoriche e prassiche che coerentemente mantengano un saldo riferimento a specifiche condizioni socio-educativamente rilevanti (Vaccarelli, 2017b). Al di là del generico principio emergentista, accreditatosi da tempo nel quadro epistemologico di una teoria della complessità (si vedano tra le altre, le opere di Morin, Ceruti, Pinto-Minerva, Cambi, Fornaca), emergenza è qui pensata come condizione caratterizzata da uno stato (materiale) e situazione (esistenziale) direttamente legate al manifestarsi di un imprevisto catastrofico (Frankl, von Paul, 1958). Non basta, infatti, che un fenomeno si presenti come “accidente” in senso aristotelico ma, per essere considerato momento aurorale di una intenzione intitolata alla Pedagogia dell'emergenza, è necessario considerare lo stesso come evento-svolta traumatica che traccia un solco importante tra un prima e un dopo e che detta, in ragione del proprio accadere, nuove regole, norme, logiche che coinvolgono tanto la sfera soggettiva quanto quella collettiva. Appunto, il “nomos” dell'“aratro”.

Questo perché, come sottolineato da Tagliapietra (2016) l'etimologia greca del lemma “catastrofe” rievoca l'effetto di capovolgimento “dall'alto in basso” tipica dell'azione del passaggio del versoio dell'aratro dopo l'incisione del vomere su un suolo consolidatosi nel tempo. Ma l'atto di incisione e frantumazione della “ruvida scorza” segna la terra in maniera contingentemente *irreversibile* (Woodcock, Davis, 1978) e la “ferita” così prodotta stravolge il presente ma si rivela anche essere atto fertilizzante per l'a-venire. Oltre questa interpretazione, la catastrofe, in drammaturgia, è stata anche intesa come “caduta degli eventi” che conduce all'inesorabile conclusione di un dramma. Due facce, dunque, di un unico Giano.

Se l'“aratro” è la causa efficiente dell'emergenza, il nomos è ciò che, rinnovandosi, vincola il suo modo di prender forma, ovvero, per dirla con Bourdieu (2000), è quel principio di inclusione-esclusione che riorganizza nel micro-cosmo dello stato-situazione di emergenza la dimensione del “noi” (personale, sociale, etico ecc.). Il nomos, allora, è ciò che in generale è alla base dell'ordine di uno spazio politico-sociale che, nel nostro caso, si definisce in “sensibile” risposta alle caratteristiche dell'evento catastrofico, vincolando le possibilità del nuovo spazio-tempo apertosi. Funzioni che, con Schmitt (1950), possono essere ricondotte ai significati della “conquista, divisione, coltivazione”.

La catastrofe, infatti, agisce sulle routine consolidate e implicitamente condivise con la violenza di un evento-svolta che dà origine a una nuova storia che “ritaglia” – a seconda della sua natura, intensità, durata ecc. – una porzione di mondo e la rimappa ad “uso” dei soggetti e della collettività che in essa e di essa vivono. Evento puntuale, singolare e costituente (in senso positivo ma, soprattutto nel nostro caso, negativo), la catastrofe agisce imponendo nuovo nomos e, con ciò:

- “prende possesso” delle esistenze singolari non meno che collettive in cui si manifesta e degli spazi e dei tempi del loro vivere;
- “distingue” tra un prima e un dopo, tra un interno e un esterno, tra un *ego* e un *alter* (intesi anche collettivamente);
- “governa” con il suo imporsi nuove o divergenti immaginari, cognitività, affettività, modalità di relazione, comunicazione, socializzazione, soccorso ecc.

Tali tre funzioni del nomos sono utili a identificare, in via provvisoria, alcuni centrali nodi problematici cui la Pedagogia dell'emergenza fa riferimento nella sua identità di scienza pratica (Colicchi, 2021) votata al pensiero critico e all'azione migliorativa.

Nel post-catastrofe la riorganizzazione delle cornici interpretative ed esistenziali di uomini e donne avviene a partire da uno stato in cui la possibilità dell'io di esistere è vincolata alla presenza di una rete multilaterale di supporto che, nella normalità, passa inosservata, nascondendo la sua sostanziale “vulnerabilità” (Butler, 2015). La Pedagogia dell'emergenza lavora precipuamente sull'assunto concettuale della vulnerabilità umana, trascurabile fintanto che la catastrofe non irrompa distruggendo quelle architetture infrastrutturali (umane, comunitarie e sociali fatte di simboli, immaginari, possibilità non meno che di strade,

quartieri, fabbriche) in grado di assicurare, non tanto la realizzazione, ma sicuramente l'aspirazione a compiere un processo di soggettivazione che integri ciascun "io" nel "mondo". Dalla distruzione irreversibile di parti importanti di queste architetture origina l'emergenza come spazio-tempo in cui un nuovo ordine (una nuova declinazione del nomos) assolve al compito di riorientare la realtà, innanzitutto dettando il primario compito di fronteggiare la paralisi (Erikson, 1950), lo stordimento (Heidegger, 1983), la paura e l'ansia (McNally, 2012) che il trauma comporta.

Il nomos, dunque, riorganizza la realtà emergenziale perché detta nuovi confini tra un prima e un dopo, ovvero impone una specifica visibilità pubblica, politica, sociale ai contesti coinvolti dalla catastrofe. Lo "scisma" imposto dall'evento struttura nuove forme di soggettività e di collettività "emergenti", e spesso a rischio di esclusione, rispetto alle quali i PE devono saper ridisegnare e riprogettare localmente le possibilità formative (Vaccarelli, 2016). Il nuovo "senso del presente" si traduce nella ricerca di occasioni e strumenti che facciano affidamento innanzitutto su quanto in tale contesto ha avuto modo di resistere al trauma e di manifestare resilienza (Cyrulnik, 1999; Malaguti, 2005). Entrare nel mondo dell'emergenza significa far parte di un campo con peculiari norme e regole che costituiscono una identità singolare e collettiva *in fieri* proprio a partire da quanto residualmente disponibile. Si tratta di riconoscere l'imporsi di un nuovo "noi" che si colloca appena al di là di quel confine che distingue i discorsi del mondo "intorno" all'emergenza e quelli ad essa "interni", obbligando così a un confronto con nuove e differenti cognizioni, emozioni, logiche, immaginari. La distinzione non è separazione netta e, tuttavia, se non opportunamente gestita, le differenze tra i vissuti e le ragioni operanti nell'emergenza e nel mondo ad essa esterno possono condurre a una crescente incomprensione tra le due realtà che, in casi estremi, può minare l'efficacia di ogni prospettiva di riconoscimento e dialogo e, non di meno, di intervento.

Il nomos, infine, "coltiva", imponendo un principio organizzatore sul caos e, nel bene e nel male, pone le basi per la ricostruzione di identità, relazioni, possibilità per coloro che si trovano in emergenza, in uno spazio-tempo per molti versi lacerato e intensificato. Lacerato perché non tutti i fili che hanno dato forma alla trama dell'esistente hanno resistito all'impatto della catastrofe; intensificato perché proprio le residualità resistenti è facile che rivestano un ruolo tanto più rilevante e impattante nella costruzione di nuovi equilibri. In tal senso, in una situazione di ricostruzione post-catastrofe, coloro cui spetta il compito di incarnare il nomos (siano soggetti o istituzioni) devono saper riconoscere, nell'*hic et nunc*, la resistente presenza di istanze culturali, etiche, immaginali da attivare, articolare, mediare e implicare nella ricomposizione di un quadro d'ordine e, al contempo, porre attenzione a svilupparne i potenziali di resilienza in direzione di costruzione di un'auspicata "normalità". Il processo scismatico, come anticipato, è un processo morfogenetico, ovvero anche la catastrofe, con tutte le sue peculiarità, non fuoriesce da una logica riorganizzativa che "apre" mondo. E il compito pedagogico è valorizzare al massimo quanto esistente e quanto potenzialmente può venire a essere proprio in ragione dello stato-situazione di emergenza. Tutto ciò praticando in campo educativo quella disposizione euristica ad accostarsi all'ignoto senza pregiudizio e disposizione valutativa, ovvero praticando quella "cura" che la tradizione ermeneutica tedesca ha interpretato come azione di una mano abile ed esperta che toccando sa riconoscere la trama (Gadamer, 1993) e che nella destrutturazione tipica del campo dell'emergenza richiede un'azione educativa di medio-lungo periodo utile a fronteggiare e contrastare il potenziale danno legato all'impatto distruttivo e al trauma che ne può conseguire.

2. Dal diritto alle prassi

La letteratura scientifica (Sinclair, 2007; Tarricone, Kemran, Teo, 2021) e molte delle organizzazioni internazionali (Unicef; Save the Children) da anni, nell'affrontare le questioni legate alle emergenze, evidenziano quanto l'educazione e la formazione rappresentino diritti inalienabili per ristabilire gli equilibri perduti e perché spesso le emergenze fungono da cassa di risonanza di problematiche preesistenti che amplificano le ingiustizie sociali (Heltne et al., 2020).

L'educazione e la formazione possono pertanto rappresentare le leve per un cambiamento nel segno dell'equità e dell'inclusione, oltre che fattore protettivo e di ritrovato benessere per gli individui e le comunità.

L'eccezionalità dell'evento genera – come si è visto – contesti dinamici, interattivi caratterizzati dal bi-

sogno di riorganizzare le vite, ponendo una serie di problematiche che condizionano la progettualità educativa e l'operatività dei PE.

L'essere vulnerabili – condizione propria dell'esistenza umana che in emergenza si amplifica rivelando “la nuda vita” (Agamben, 1995) – comporta la perdita di beni materiali e relazionali, compromettendo le condizioni di normalità e di benessere. Lo sconvolgimento delle attività quotidiane si accompagna a sentimenti di incertezza e angoscia minando le capacità di adattamento emotivo, di concentrazione, di comunicazione e di risoluzione dei problemi, alimentando ansia e paura del futuro (Abe, Ozawa, Kawata, 2018).

Gli studi sul tema (Vaccarelli, 2018), nonché le già richiamate grandi organizzazioni impegnate in prima linea, hanno provato ad identificare strumenti e metodologie per fronteggiare gli eventi extra-ordinari e qualificare l'agire educativo.

I PE sono chiamati ad allestire situazioni che garantiscano non solo il ripristino della normalità, ma la formazione di una rinnovata capacità di sviluppare resilienza per far fronte agli accadimenti della vita in modo creativo e proattivo. È necessario un lavoro di coltivazione, richiamando la metafora del *nomos*.

Nell'ambito, quindi, di una Pedagogia dell'emergenza, le cui coordinate sono state date nel primo paragrafo e in lavori recenti (Annacontini, Vaccarelli, 2022), si insisterà sul concetto di cura educativa da interpretarsi come “*la fabbrica dell'essere*” perché senza di essa la vita non può rifiorire (Mortari, 2017, p. 92); infatti l'occuparsi di sé, degli altri, delle cose sconvolte dagli eventi costituisce il primo passo per la rigenerazione. La relazione educativa, che si specifica anche come relazione di aiuto, va declinata di fronte ai vari e numerosi bisogni che in emergenza riguardano tanto “le dimensioni informali ed implicite dell'educativo, quanto quelle formali ed istituzionali” (Vaccarelli, 2017b, p. 345).

Nel lavoro educativo va assunta una prospettiva di *empowerment* di lungo termine perché, se è vero che l'aver vissuto un'emergenza è qualcosa di incancellabile dalle vite degli individui e delle comunità, allora i corrispettivi processi di cura devono essere lenti e progressivi, accompagnando passo dopo passo la rinascita nel post-emergenza, quando i ricordi riaffioreranno e la sensazione di essere ancora immersi nell'evento potrà ostacolare una piena ripresa dei normali ritmi di vita.

Tale prospettiva aiuta a non esaurire il ruolo del professionista in quello del “soccorritore” bensì a proporlo, oltre che come “*tutore di resilienza*” (Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2017b), come costruttore e attivatore di reti generative tra i vari attori coinvolti con diverse responsabilità.

È importante pertanto richiamare alcuni costrutti-chiave proposti negli ultimi anni che, seppur non riferiti a questo specifico ambito, possono tornare utili a qualificare il lavoro educativo in emergenza (Calaprice, 2020; Mortari, 2017; Salerno, Szpunar, 2019; Perillo, 2018; Tramma, 2020).

Il primo è la *complessità* (Annacontini, 2008; Cambi, Cives, Fornaca, 1991; Tolomelli, 2007) che assume ancora più pregnanza nei contesti emergenziali in cui le variabili da tenere presenti sono molteplici ed è necessario agire su più fronti.

Un altro è l'*imprevedibilità* (Calaprice, 2020): il professionista deve saper fronteggiare situazioni inimmaginabili che spesso richiedono tempestività nelle decisioni e nelle reazioni, ma anche intuito e capacità di osare con creatività, mettendosi in gioco e tentando l'irripetibile.

Vi è, inoltre, la necessità di ampliare le occasioni di *ascolto attivo* (Gordon, 1974) a integrazione dei momenti di “*defusing* e *debriefing* condotti da professionisti psicologi” (Vaccarelli, 2017a, p. 550), provando con delicatezza a rilevare bisogni e desiderata, creando un clima di fiducia per raccogliere informazioni utili a ri-orientare le progettualità.

Sono richiesti *interventi compensativi* (Tramma, 2020) per concretizzare opportunità educative alternative, mitigando le carenze delle istituzioni scosse dagli eventi che spesso faticano a riorganizzare in tempi brevi l'offerta.

Un ulteriore costrutto rilevante è la *tensione donativa*, indispensabile per agire secondo una “grammatica etica” (Mortari, 2017, pp. 101-102) e coltivare uno sguardo critico e non ingenuo su quanto accaduto, contribuendo a contrastare lo *shock* che, nelle sue più diverse manifestazioni, altera gli equilibri delle comunità (Klein, 2007). Favorire il ritorno alla normalità attraverso la ricostruzione dei legami e forme di solidale mutuo aiuto è operazione complessa perché la paura e la diffidenza paralizzano, facendo perdere la prospettiva del noi. Se interpretata in modo generativo, la crisi causata dall'evento può però portare a riflettere criticamente proprio su quei modelli culturali e societari che hanno nutrito le condizioni preliminari che possono pericolosamente trasformare l'emergenza in una condizione cronicizzata, producendo

esclusione. I PE sono chiamati pertanto a svolgere un ruolo decisivo nella ri-costruzione di un “welfare solidaristico” (Iori, 2020, p. 15).

3. Arricchire il quadro delle competenze

Nei contesti di emergenza le conoscenze, le competenze e le qualità personali per i PE individuati sino ad oggi dalla letteratura scientifica in ambito nazionale (Calaprice, 2020; Mortari, 2017; Salerni, Szpunar, 2019; Perillo, 2018; Tramma, 2020) si specificano e si arricchiscono in quanto le due dimensioni proprie della professione, quella dell’*essere* e quella del *saper fare*, traggono dal lavoro sul campo continui spunti di riflessione.

A tale riguardo Vaccarelli (2017b) ha individuato tratti precisi: *l’alta flessibilità e adattamento nella gestione della liquidità; la progettazione integrata e il lavoro di rete; la gestione delle emozioni e dello stress; la produzione del cambiamento* (pp. 350-351). Il continuo mutamento di scenari richiede rapidità nella ricerca di soluzioni; disposizione all’adattabilità; possibilità di progettare con i diversi attori del territorio (dalle istituzioni al mondo dell’associazionismo); capacità di essere efficacemente empatici; spinta al cambiamento per una riprogettazione nel segno di una ricostruzione in chiave rigenerativa ed emancipatrice e, tutte queste, sono caratteristiche indispensabili per chi è chiamato a operare.

In sintesi, ai PE è richiesto di:

- avere attitudine al *problem solving* per fronteggiare gli imprevisti facendo della flessibilità un valore, a fronte di una fisionomia professionale ben delineata e strutturata;
- possedere *resistenza* a ritmi logoranti e stressanti e anche alle inevitabili delusioni che possono verificarsi;
- saper adottare “uno stile di *osservazione umoristico*” (Salerni, Szpunar, 2019, p. 43) per affrontare le questioni con leggerezza e creare un clima sereno, positivo, dialogante;
- nutrire la *speranza* per coltivare visioni di futuro, promuovendo l’attivazione dei soggetti;
- maturare una *disposizione al confronto* con le altre professionalità in gioco bandendo l’autarchia e promuovendo autonomia (Iori, 2020, p. 14), evitando sconfinamenti o invasioni di campo;
- avere una *capacità progettuale* di ampio respiro per sviluppare interventi che incidano sull’assetto comunitario e relazionale del territorio;
- *valorizzare le differenze* in modo tale che siano occasione di arricchimento per tutta la comunità e non motivo di scontro e conflitto, mediante i principi e le metodologie proprie dell’educazione interculturale (Fiorucci, 2020);
- curare la *qualità educativa delle esperienze* (Dewey, 1938), stimolando la riflessione su ciò che è accaduto e facendo della bellezza la cifra distintiva di una progettazione esistenziale dove l’esperienza estetica sia “non solo veicolo di ricezione e di conoscenza, ma anche paradigma di senso” (Dallari, 2016, p. 29), sprigionando una forte carica rigeneratrice, assolutamente necessaria nei contesti emergenziali;
- *verificare riflessivamente* la qualità dell’“agire professionale, sondandolo nei suoi fondamenti teorico-pratici e ideologici grazie all’indagine epistemica sugli elementi procedurali e cognitivi presenti nell’azione” (Perillo, 2018, pp. 118-119).

Ulteriori spunti possono essere tratti anche dal dibattito attuale sulle *character skills* (tra le quali, l’estroversione, la coscienziosità, la stabilità emotiva, l’apertura mentale e l’ottimismo) definite come caratteristiche emotive e psicosociali della personalità che completano la formazione integrale della persona e identificate come migliorative dei processi di apprendimento (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021). Per i PE in emergenza possono rappresentare una risorsa, facendo leva sulla ricerca di un’autenticità e su una predisposizione all’impegno e al mettersi in gioco.

Il quadro delle competenze necessita pertanto di essere costantemente arricchito: le comunità sperimentano *modus operandi* inediti risultanti dalle continue evoluzioni culturali e sociali legate alla tipologia degli eventi.

I contesti di emergenza offrono, quindi, una straordinaria possibilità di pensare la pratica professionale

“in termini euristici”, dimostrando quanto sia impossibile contare “su procedure, tecniche e modelli di azione standardizzati” (Perillo, 2018, p. 147).

Si tratta di un continuo lavoro di condivisione sul campo che genera un apprendimento “situato” (Lave, Wenger, 2006), alimentando la ricerca e facendo proprio un concetto di esperienza come luogo privilegiato della formazione-trasformazione.

Si è convinti che i PE che si sono misurati con un'emergenza, facendo propria quella “grammatica etica” di cui si diceva, acquisiranno maggior sicurezza in una situazione ordinaria, sempre che sia possibile parlare di ordinarietà quando ci si riferisce a *setting* educativi, in quanto le condizioni in cui ci si trova ad operare sono tutte uniche, irripetibili, non standardizzabili (Salerni, Szpunar, 2019).

Nell'eccezionalità ci si sperimenta non solo come professionisti, ma anche come uomini e donne resilienti che saranno in grado di fronteggiare le prove della vita (Vaccarelli, 2016) a patto che si abbia il coraggio di osare, di rischiare, di mettersi in gioco. Come scrisse Freire (2021):

Il mondo non è. Il mondo è in divenire [...]. Le conoscenze sui terremoti hanno permesso di sviluppare un'intera ingegneria che ci aiuta a sopravvivere. Non possiamo eliminarli, ma possiamo ridurne i danni. Constatando, diventiamo capaci di *intervenire* nella realtà [...]. Non posso stare al mondo con i guanti, limitandomi a *constatare* (pp. 81-82).

4. La formazione pedagogica dei PE: avvertenze per un percorso possibile

La questione della formazione di PE con profilo specifico per operare nel campo della Pedagogia dell'emergenza non è di semplice soluzione per più ragioni che cercheremo, consapevoli della provvisorietà della proposta, di richiamare, tenendo conto che ci limiteremo a considerazioni che non si può, in questa sede, tener conto delle specifiche differenze tra ruoli e funzioni intermedi e apicali.

Una prima ragione è di ordine epistemologico, ovvero la Pedagogia dell'emergenza, proprio perché riferita a una specificità oggettuale (educazione e formazione per tutti e per tutta la vita in presenza di trauma) e contestuale (lo stato/situazione di emergenza post-catastrofe) che interseca diversi piani e livelli di vita e di esperienza soggettiva e collettiva (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Striano, 2004), dal punto di vista dei contenuti sia concettuali che metodologici richiede sia coltivato un serrato confronto con i più attuali quadri interpretativi dei diversi saperi che compongono la “famiglia pedagogica” (sociale, interculturale, speciale, scolastica ecc.) e, non di meno, con aree di ricerca ad essa esterna, riferibili, tra le altre, alle scienze giuridico-politologiche, psico-antropologico-sociologico, urbanistiche, comunicative ecc.. Tale rete di saperi e conoscenze è tanto plurale quanto in rapida e continua evoluzione (e obsolescenza) e, questo, comporta un obbligo e un rischio:

- l'*obbligo* di corrispondere alla difficile sfida della transdisciplinarietà che invita a pensare l'educazione in emergenza come “campo” in cui articolare e declinare le risorse che mettono a disposizione discipline anche a prima vista distanti tra loro e, soprattutto, abitare euristicamente le aree di frontiera e di sovrapposizione da esse con-divise, approdando, così, a nuovo impianto critico-teoretico e definendo una riflessività aderente alla realtà storica oggetto di studio (Basarab 2014);
- il *rischio* di fraintendere il compito di definizione dei saperi essenziali e delle competenze dei PE ritenendo sia possibile fissare definitivamente contenuti e metodi che in breve tempo possono perdere di valore ed efficacia in ordine all'obiettivo della trasformazione migliorativa dei contesti di intervento o, viceversa, di cadere in un pericoloso eclettismo che indebolisce il profilo professionale dei PE in emergenza (Morin, 1982).

Per tali ragioni, per delineare la specificità del nuovo profilo dei PE in emergenza è necessaria una formazione di base che, pur focalizzando i nuclei concettuali pedagogicamente irrinunciabili, non rinunci a farne oggetto di mediazione trasversale tra e con gli altri saperi che operano attivamente nell'emergenza. Si tratta di promuovere specifiche abilità di lettura dei contesti e dei soggetti che, partendo da un framework pedagogico, sappiano utilizzare “alfabeti” e “grammatiche” di altri saperi per procedere nella progettazione e gestione di interventi educativi atti a fronteggiare un trauma inatteso e drammatico.

Ne consegue che un PE dell'emergenza è obbligato a pensarsi innanzitutto come ricercatore di “fonti”,

ovvero professionista critico e autocritico, capace di ripensare il senso del suo essere parte di un ambiente emergenziale che presenta rapidissime dinamiche evolutive o involutive con le quali confrontarsi e nelle quali posizionarsi (Schön, 1987; Mezirow, 1991). I saperi e le competenze acquisiti nel percorso universitario devono servire per leggere educativamente il “con-testo ipercomplesso” che gli sta di fronte e lo invade come un labirinto (o un deserto) inesplorato in cui la sua efficacia si misurerà in relazione alla capacità di offerta/proposta di prassi utili a rispondere alla imprevedibile distanza interposta tra le *richieste/bisogni di aiuto* e le risorse *perdute/residuali/scoperte presenti* nel campo di pratica. È, dunque, la logica stessa dell’agire del PE che è in discussione, essendo necessario saper interpretare il contesto problematico ma, allo stesso tempo, sapersi far interrogare e appellare da esso e dalle persone che in esso vivono, applicando, in tal modo, una serrata logica abduttiva (Frixione, 2007).

Una seconda ragione di ordine gestionale-organizzativo è legata alle molteplici forme e dimensioni che una situazione di emergenza può assumere. La gestione di questa variabile impone, a livello minimo, la conoscenza del sistema nazionale e internazionale (a seconda delle aree di intervento) dei protocolli di gestione delle situazioni di emergenza. Non è la stessa cosa parlare di incidente, incidente complesso, disastro, catastrofe (Sbattella, 2020) e, in linea di fatto, per ciascuno di questi eventi è definito un apposito sistema di gestione (una diversa “catena di comando”) cui attenersi proprio perché il coordinamento tempestivo dell’intervento impatta significativamente sull’efficacia dello stesso. Per tale ragione il profilo professionale del PE dell’emergenza deve prevedere sia la disponibilità a esser parte di una “mente collettiva” (Weick, Roberts, 1993; Milani, 2014) sottoposta a costanti momenti di verifica-monitoraggio-supervisione, sia la capacità di gestione di tale emergenza ed eventualmente di progettazione di strategie educative calibrate su bisogni, comportamenti, risorse rilevate sul campo.

Una terza ragione, infine, di ordine prasseologico è legata all’evidente difficoltà di ritenere che interventi educativi e formativi in emergenza possano dimostrarsi immediatamente efficaci. Specialmente nelle situazioni di emergenza, l’impatto di un intervento educativo non può essere “semplicemente” valutato – data la molteplicità e la densità delle variabili coinvolte – e, sicuramente, tale valutazione non può avvenire né sulla base di criteri prefissati né fuori contesto né, tantomeno, in tempi brevi. L’azione educativa è infatti parte integrata di un più ampio – più diluito nel tempo e ramificato negli spazi – piano di intervento teso a ricostruire complesse architetture che, nel nostro caso, implica un lavoro interdisciplinare e multi-focale di équipe altamente focalizzato sul problema, procedendo accogliendo e rispondendo ai bisogni emergenti “dal basso” delle comunità.

Tali caratteristiche del sapere/agire educativo in emergenza devono ancora poter trovare spazio nell’attuale modello educativo e formativo degli studi universitari con cui si preparano anche le PE. La formazione di questo profilo professionale richiede, pertanto, che sia salvaguardato ma anche integrato l’attuale modello universitario per prevedere un più serrato dialogo tra i tre principali pilastri pedagogico-didattici riconducibili alla lezione; ai seminari/laboratori; al tirocinio.

Riferimenti bibliografici

- Abe S., Ozawa M., Kawata Y. (2018) (Eds.). *Science of Societal Safety*. Singapore: Springer.
- Agamben G. (1995). *Homo sacer*. Torino: Einaudi.
- Annacontini G. (2008). *Pedagogia e complessità*. Pisa: ETS.
- Annacontini G., Vaccarelli A. (2022). *Growing up on the edge of fading. The prospects of a Pedagogy of Emergency*. *Paideutika*, (35), 18: 11-28.
- Arlacchi P. (2009). *L’inganno e la paura*. Milano: Il Saggiatore.
- Axia V. (2006). *Emergenza e psicologia*. Bologna: il Mulino.
- Basarab N. (2014) Methodology of Transdisciplinarity, *World Futures*, 70(3-4): 186-199.
- Beck U. (1998). *Weltrisikogesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu P. (2000). *Propos sur le champ politique*, Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Butler J. (2015). *Notes toward a performative theory of assembly*, London: Cambridge university press.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F., Cives G., Fornaca F. (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (2021) (Eds.). *Viaggio nelle character skills*. Bologna: il Mulino.
- Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Crisp J., Talbot C., Cipollone D.B. (Eds.) (2019). *Learning for a future: Refugee education in developing countries*.

- United Nations High Commissioner for Refugees.
- Cyrulnik B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- Dallari M. (2016). A scuola con Afrodite. In M. Dallari, S. Moriggi (Eds.), *Educare bellezza e verità* (pp. 27-186). Trento: Erickson.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi: International Honor Society in Education.
- Erikson E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton & Co.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frankl V.E., von Paul H. (1958). Psychohygiene in Katastrophensituationen. In V.E. Frankl, V.E. Gebattel, J.H. Schultz (Eds.), *Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie* (IV, pp. 748-767). Munchen-Berlin-Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.
- Frixione M. (2007). *Come ragioniamo*. Bari: Laterza.
- Gadamer H.G. (1993). *Über die Verborgenheit der Gesundheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Gordon T. (1974). *TET: Teacher effectiveness Training*. New York: Wyden.
- Heidegger M. (1983). *Die Grundbegriffe der Metaphysik: Welt, Endlichkeit, Einsamkeit (Wintersemester 1929/30)*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heltne U.M., Dybdahl R., Elkhalfa S., Breidlid A. (2020). Psychosocial support and emergency education. *Sustainability*, 12(4): 1410-1429.
- Iori V. (2020). Introduzione. In F. Olivieri, *Le professioni educative tra Italia ed Europa: percorsi di pedagogia professionale* (pp. 11-16). Manocalzati (AV): Il Papavero.
- Iori V. (ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Klein M. (2007). *The Shock Doctrine*. New York: Metropolitan Books.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York and Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Luhmann N. (1991). *Soziologie des Risikos*. Berlin: De Gruyter & Co.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza*. Trento: Erickson.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milani L. (2014). La galassia mente collettiva. In G. Annacontini, R. Gallelli (Eds.) *Formare altre(i)menti* (pp. 47-70). Bari: Progedit.
- Morin E. (1982). *Science avec conscience*. Paris: Fayard.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 91-105.
- Perillo P. (2018). Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca dei professionisti dell'educazione e della formazione. In E. Corbi, P. Perillo, E. Chello (Eds.), *La competenza di ricerca nelle professioni educative* (pp. 111-157). Lecce: Pensa MultiMedia.
- R.J. McNally (2012). Fear, Anxiety, and Their Disorders. In J. Plamper, B. Lazier (Eds.), *Fear. Accross The Disciplines*. Pitsburg: Pitsburg University Press.
- Salerni A., Szupnar G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Parma: Junior.
- Sbattella F. (2020). *Manuale di psicologia dell'emergenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Schmitt C. (1950). *Der Nomos der Erde im Völkerrecht des Jus Publicum Europaeum*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schön D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sinclair M. (2007). Education in emergencies. *Commonwealth Education Partnerships*, 52-56.
- Striano M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tagliapietra A. (2016). Usi filosofici della catastrofe. *Lo Sguardo*, 21, II, 13-30.
- Taleb N.N. (2007). *The Black Swan*. New York: The Random House.
- Tarricone P., Mestan K., Teo I. (2021). *Building resilient education systems. A rapid review of the education in emergencies literature*. Australian Council for Educational Research.
- Tolomelli A. (2007). *La fragile utopia*. ETS: Pisa.
- Tramma S. (2020). *L'educatore imperfetto*. Roma: Carocci.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli A. (2017a). 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): 541-554.
- Vaccarelli A. (2017b). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 341-355.
- Vaccarelli A. (2018). Educazione, catastrofe, resilienza, resistenza. Il lavoro di cura socio-educativo in emergenza. In S. Mariantoni, A. Vaccarelli (Eds.), *Individui comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe* (pp. 171-181). Milano: FrancoAngeli.
- Weick K.E., Roberts K.H. (1993). Collective mind in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 38.
- Woodcock A.E.R., Davis M. (1978). *Catastrophe theory*. New York: Dutton.

Sports ethics and Christian life:
A pedagogical alliance to be revalued for the education of the new generations

Etica sportiva e vita cristiana:
un'alleanza pedagogica da ri-valorizzare per l'educazione delle nuove generazioni

Stefano Scarpa

Ph.D | Associate Professor of Sports Education Sciences | Bachelor of Science in Education, Faculty of Law | University of Studies 'Giustino Fortunato' of Benevento
s.scarpa@unifortunato.eu | stefano.scarpa@unipd.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Scarpa, S. (2022). Sports ethics and Christian life: A pedagogical alliance to be revalued for the education of the new generations. *Pedagogia oggi*, 20(2), 197-206. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-25>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-25>

ABSTRACT

This essay intends to resume and deepen the ancient reciprocity of values between sports ethics and Christian life. Sport and Christianity are two phenomena which have remote origins. Both of them have influenced each other reciprocally in many occasions through the contact between the original cultures and they are today globalized all over the world. Among the many arguments the question arises whether Catholicism can contribute today to restore the original epistemological statute of sports sciences for a rediscovery of the most authentic sport (without doping, corruption, betting, lack of fair play, excess of technicality and economic investments, etc.) in order to become a fundamental resource for the education of the new generations, on the base of the evangelical and at the same time rational principle: "not man for sport, but sport for man". Sport, as an educational vehicle with widespread diffusion, is on the same wavelength of the Christian message for the same reason that the essence of real sport shares the majority of Christian values and its practical dimension allows to stage, in real terms, the 'game field' in which those values can be reached.

Questo saggio intende riprendere e approfondire l'antica reciprocità di valori tra etica sportiva e vita cristiana. Lo sport e il cristianesimo sono due fenomeni che hanno origini remote. Entrambi si sono influenzati reciprocamente in molte occasioni attraverso il contatto tra le culture di origine e oggi sono globalizzati a livello planetario. Tra le tante argomentazioni presentate si pone la domanda se il cattolicesimo possa contribuire oggi a ripristinare lo statuto epistemologico originario delle scienze dello sport per una riscoperta dello sport più autentico (senza doping, corruzione, scommesse, mancanza di fair play, eccesso di tecnicismo e di investimenti economici, ecc.) per diventare una risorsa fondamentale per l'educazione delle nuove generazioni, sulla base del principio evangelico e al tempo stesso razionale: "non l'uomo per lo sport, ma lo sport per l'uomo". Lo sport, come veicolo educativo a diffusione capillare e mondiale, è sulla stessa lunghezza d'onda del messaggio cristiano per la stessa ragione che l'essenza del vero sport condivide la maggior parte dei valori cristiani e la sua dimensione pratica permette di mettere in scena, in termini reali, il 'campo da gioco' in cui tali valori possono essere raggiunti.

Keywords: Sports, Body, Christianity, Ethical values, Pedagogy

Parole chiave: Sport, Corpo, Cristianesimo, Valori etici, Pedagogia

Received: September 8, 2022
Accepted: October 31, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:

Stefano Scarpa, s.scarpa@unifortunato.eu, stefano.scarpa@unipd.it

Introduction

Nowadays, the argument that Christianity has played a crucial role in the devaluation of the body and physical education enjoys a broad consensus. This paper aims to refute this point of view. We are unconvinced by the ‘logical thesis’ according to which the scarce recognition our culture gives to physical education and, more generally, to sports sciences, should be ascribed to Christian thought. According to this thesis, Christianity – which had a powerful influence and a primary role in the forming of Western culture – would be conveying in its message a strong tendency to devalue the body; as a consequence, the Western world would be sharing in a well-established and widespread view which is unable to acknowledge – and indeed denies – the cultural and human value of sports. This is due to the fact that the human body and sport are intrinsically connected: denying the body leads necessarily to devaluing sports.

We consider it important to analyse this thesis in detail, with reference to the main authors who in various degrees contribute to support it. This thesis cannot leave experts of sports science and others unaffected. On the contrary, it seems that there is an urgent need to discuss the subject within the framework of philosophy and sports ethics, since a clarification of this subject is closely connected with the ethical significance of the sports phenomenon and with the comprehension of the values it involves.

The first author to whom it seems necessary to make reference is Galimberti (1983). In his volume entitled *Il corpo* [The Body], after having ‘rebuked’ Plato for having separated the soul from the body in a dualistic concept of man – where the soul is regarded as a formal principle akin to ideas and which, like these, transcends the body and is separated from it, so as to conclude that the body is the tomb of the soul – Galimberti reproaches Christianity for making this view its own. In Christianity the body, connected with death and sin (*Rm* 7, 5-18), is excluded from symbolic circulation and becomes a body in need of redemption. Galimberti’s argument appears to become more sharply accusatory of Christianity when he states that it carries with it a burden of suffering, loneliness and mortification (*Mk* 14, 34), in view of the fact that, in the plan of salvation, sanctification would be obtained by sacrificing the body, which would then be valued only on the day of its death. Time out of mind, it is precisely the body which sets a limit to our potentials and our desires. Christian religion – according to him – places the principle of personal identity in the soul, regarding the body just as flesh to be redeemed (e.g., *Gv* 5, 28-29; *I Cor* 15, 43-50; *I Ts* 4, 15-17).

Going on, continuing down that road, we now turn to the link, posited by some authors, between denial of the body and devaluation of sports. According to Piéron (1989), in today’s Western societies, except perhaps in Great Britain, physical education is still a victim of the effects of a poorly interpreted Greek philosophy and of a Christian doctrine hostile to the body. The relationship between body and soul conditioned the role assigned to physical education. This is the starting point for the argument that says that a concept of man which denies the value of the body leads inevitably to the demeaning of physical activity and sports. The alleged ‘denial’ of the body in Christian thought logically leads some critics to deem that Christianity historically played a role in devaluing sporting activities.

We think that not only can the above mentioned thesis be easily refuted, but that there are also valid reasons to maintain that it must be completely overturned if we remain strictly adherent to biblical data. In addition, we must state beforehand that ‘Christian doctrine’ has been and still is a victim of wrong interpretations. We are indeed convinced that Christianity (and on this particular issue the authors refer to ‘Christianity’ mainly as Roman Catholicism) has a concept of man able to ‘give back’ to the human body his full value, and that sports and Christian life are a binomial able to share many values (see Spencer, 2000). We find ourselves unable to justify the acrimony of some authors, even very expert ones, in bringing accusations against Christianity as a whole, often with obvious and exceeding generalizations.

Without a doubt Christian thought, at certain moments of its history (see Melchiorre, 1988), let itself be ‘contaminated’ by Plato’s dualism, but we must recognize that its message is very far from holding to that position, if we consider an anthropology adhering to biblical data. Moreover, Plato’s dualism was assimilated and shared only by some Christian thinkers during specific historical periods. We cannot thus support an absolute correlation between Christian thought and the devaluation of the body. We are strongly convinced of the contrary. Therefore it is appropriate, perhaps essential, to analyse this matter in more depth.

We must underline the fact that, when such a devaluating concept of the human body is attributed in-

distinctly to all Christian thought, we are already very distant from the actual historical reality. A negative concept of the body characterised only a fraction of Christianity (and this was just one of the many interpretations that have been given historically); moreover, the fact that his idea was supported in certain Christian circles does not make this concept less erroneous and less foreign to the essence of the Christian message.

In order to arrange the framework for an objective discussion on the topic, we deem that, first of all, we must consider the basis of Christian religion, since the message that Christianity wants to confer must be taken from the Word of God, the Sacred Scriptures, and in particular, from the Gospel, which puts the foundation of Christianity in Christ, who, by becoming incarnate, brought the corporeal dimension into the Trinity, that is, into God himself (see Leon-Dufour, 1984).

1. Body and sports: a predictable connection?

The thesis we are discussing puts forward an argument we can agree with: namely that Christianity played an essential role in the consolidation of Western culture (Ratzinger, Pera, 2006). We cannot agree, however, the assertion that Christianity has historically spread, and keeps on spreading, a negative view of corporeality (see Mellor, Shilling, 1997). Indeed, we believe that the value of body is fully expressed in Christian anthropology. We will address this theory later with more specific and detailed arguments, as this seems to be a strong point in the argument we are discussing.

Now we intend to focus our attention on the assumption that a concept of man which belittles corporeality must necessarily result in a belittlement of sports as well. I dare to say that it is a typical tendency of these days to identify the body as the peculiar and exclusive field of investigation for sports science, as though there were a sort of preset and unassailable correspondence between body and sports (Cfr. Parry, Robinson, Watson, Nesti, 2007). Yet, at other times we witnessed very different positions, which seem to disprove what is currently paraded around with certainty (Scarpa, 2007). Let us consider, for instance, how Jewish culture from the very beginning strongly valued the body in a unitary perspective of the human person, while at the same time rejecting the practice of sports, which was regarded as an 'import' from Greek culture (*2 Mac* 4, 13-15). Another typical example is precisely ancient Greece, which gave rise to the Olympic Games, and at the same time maintained positions which deeply devalued the human body. First of all, Plato, who identifies the body with a tomb and a prison for the soul. The same Plato who, in the Republic, considers gymnastic education crucial, not as a mean of improving the body but as a discipline contributing to the 'training' of the soul. Only a good soul, in fact, by its own virtue, can perfect the body to an extraordinary degree.

From these considerations it is clear that it is not possible to establish a necessary correspondence between the depreciation of the body and a depreciation of gymnastics and sports. With regard to our discussion, it should also be said that both sports and Christianity presuppose the practice of a type of ascetic behaviour, based fundamentally on psychophysical control practices. Ordinarily, Christian ascetics are often thought to be hostile to corporeality and their goal is seen almost as opposite to that of sports practice. We think instead that asceticism cannot be identified as a mere practice of mortification of the body: the ascetic exercise too must be considered from the point of view of the promotion of humanity, including its bodily dimension.

Not only do we not find that necessary link between 'denial' of the body and belittlement of sports; we do believe, instead, that Christianity is founded on a positive outlook on corporeality, and beyond that, that it is possible to establish a relationship between values connected with sports practice and Christian ethics. As will be illustrated, in support of this assumption, we will be analyzing in two separate sections the concept of corporeality emerging from Christian biblical exegesis and the reciprocity of values existing between sports and evangelic message.

2. The body in Christian biblical exegesis

When analysing the Christian concept of man, multiple aspects stand out which contribute towards the full realisation of corporeality. We will now attempt to summarize them (see Scarpa, 2008):

- A. From the study of the text of the *Bible*, we notice how *the term 'body' is used with a specific meaning by Paul*, who asserts that no existence of any sort is possible, not even of a spiritual kind, unless it is 'grounded' in a body. This somatic grounding cannot be erased without erasing the very possibility of living. Among the various passages, there is one in particular where Paul clearly explains the importance of the body, of its role and destiny: "The *body is [...] for the Lord, and the Lord is for the body*" (1 Cor 6, 13). From this relationship between God and the body, a reciprocity stands out which elevates the body, temple of the Holy Spirit, from its role of instrument to that of essential element of the person, destined for eternal life.
- B. *Man was created in God's own image and likeness*. By reading the book of Genesis, we can appreciate the full value of human body. The text does not say that man was created with a spirit similar to God's, but that man, in the essential unity of his various components, was created in God's likeness. Even the body is part of this likeness to God, in spite of any concept of man that attempts to deny the intrinsic value of the body in constituting the human person (*Gen 1, 27 and 2, 7*).
- C. A fundamental aspect of Christian thought, which makes it possible to attribute a full value to the body, is *Christ's incarnation*. The fact that God 'became' man, took a body (*Verbum caro factum est, Jn 1, 14*) and shared in the same life as those He had created, constitutes the principle and foundation of the Christian revelation. The mere fact that God's son lived in a body, leading a 'human' existence, induces us to maintain that Christianity assigns a fundamental value to the body. From Jesus' life, it is possible to understand how the flesh cannot be considered something dead. The fact that he took flesh means that, in becoming man, he acquired all human characteristics: rationality, feelings, emotions; all aspects that were combined with his divinity in what taken together, Christianity has called, the Person of Christ (Catechism of the Catholic Church, n. 1992).
- D. The theme of the incarnation and the corporal life of *Christ* is deeply linked to his *resurrection*, since it consists in the continuation of his life after death. Jesus rose again in his body. The fact that the tomb where Jesus was buried was found empty three days after the burial, that his body was no longer there, that it had not been abandoned to corruption, means that He who rose again is not only 'soul'. Christ rose again in his body. The same body which He assumed when becoming man, became incorruptible at the resurrection: it is the same body, but it has been 'transformed', it is a 'heavenly' body. Despite there being a shadow of mystery in trying to imagine a transfigured and incorruptible body which is the result of resurrection, the materiality of the event expressed by the words «*noli me tangere*» [don't touch me], which Jesus said to Mary Magdalene, clearly stands out (*Jn 20, 17*).
- E. One fact is fundamental: the resurrection of Christ is not destined to be an isolated case. It prefigures *the resurrection that every man will experience*. It does not only concern Christ but it involves every believer. In article 11 of the Apostles' Creed, the following is professed: "*I believe in the resurrection of the body*". Or, more precisely, "*I believe in the real resurrection of our body*". This article, which is fairly simple, is often misinterpreted by the history of Christianity and of Western culture in general. The resurrection of the body is one of the topics that encountered the highest number of misunderstandings and confrontations within Christian thought (see Berti, 2007). At its core there is a fundamental problem: death, and the indivisibility of man. Views were often developed, even within Christianity, according to which after death the soul detaches from the body. The biblical message instead does not promise the immortality of the soul as detached from the body (as was believed instead in Greek thought), but of man in his entirety. It is essential to understand how the meeting of the Jewish and Greek cultures has modified both concepts: immortality of the soul on the one hand and resurrection of the body on the other. In the Christian creed, no separation and return of the entities can be conceived. The person is an immortal being. And its immortality is a dialogic immortality. Man cannot perish because he is known and loved by God. It is God's love which determines eternity. Therefore, with death, no separation takes place. Man does truly and totally perish. But, in view of the fact that

he was created and loved by God, that he was able to know and establish a dialogue with Him, the creator of life is able to keep alive this dialogic relation after death (Ratzinger, 1968).

- F. *The miracles performed by Jesus on the physical impairments* of the sick constitute an additional point in favour of the valuation of the human body. The miracles Christ performed, healing the bodies of the blind, deaf-mute, lame, paralytic, leprous, epileptic and even the dead, who were resurrected, were numerous. This confirms once again the importance that Christianity assigns to the body. A body that cannot be intended as a late addition to a person, destined to decay, but was created for life. There are those, such as the theologian Ravasi (2002, p. 25), who statistically quantified the episodes where Jesus heals the sick. This underscores the importance of the body by drawing attention to the number of times physical healing is mentioned. For example, the Gospel of Mark, is made up of 666 verses, 209 of which, 31% of the text, are dedicated to miracles, which are of the physical type. Moreover, if we exclude the story of the passion of Christ, we have 47%, therefore half of that same Gospel dedicated to Jesus' relation with the five senses.
- G. The body acquires an unmatched value and a central role in the *Christian concept of love and relationship with others*. It appears unnecessary to underscore the close relation between the body and sexuality, and more generally love, such as relations which must be lived inside and through one's body. A relationship is impossible without the body, as well as an act of love, even the most intimate and secret, is impossible without the body (Scola, 2003). It is obvious that a concept which denies the value of sexuality leads as a consequence to a devaluation of the body. Similarly, a low consideration of the body leads to depriving sexuality of its full value, as happened in the case of Manichaeism, a heretical movement that was born in the near East. This was outside the biblical sphere based on the dualism of Mazdeism, which identified matter as the source of evil, and therefore it condemned whatever was corporal in man (John Paul II, 1987). In order to understand the deep meaning that Christianity ascribes to sexuality, we must start from the topic of creation. Man is not made in God's likeness only in view of the fact that he is a single person, but it becomes so in force of the *comunio personarum* between man and woman. Man and woman, with different, or better yet, complementary bodies, carry inside them a reciprocal tension aimed at reconstituting the original unity. In *Genesis*, we read that the woman was moulded by God, 'using' a man's rib, in order for him to overcome the original loneliness (*Gn* 2, 23). Therefore, man's desire to reunite is inevitable. Nonetheless, sexuality is not craving to possess, but rather the desire to reunite, which is a very different concept. Indeed, possession refers only to objects, to which a person cannot be compared in any way, with loss of his intrinsic value. In the reunion instead, there is a reciprocal devotion, where possession is no longer present (see Benedict XVI, 2006). The person 'loses' himself to form a new unity. Therefore the body, the epiphany of love, takes up a central role, thus allowing man to open up to the other being, in order to relate to the other, in a significant manner. The body is the path through which an individual slowly learns to care for the other, which means, to fulfil itself in total freedom.
- H. Another aspect that marks *the central role of the body in Christian life* concerns the *sacraments*. Each Christian during his life is guided by a series of signs and rituals that lead him to God step by step, in order to acquire the divine nature day by day. These signs involve man's body in a significant way. Every sacrament speaks of and gives meaning to, objects and gestures that concern the human body and its path towards God. This always done with reference to Christ's Body and the Church's Body (Martini, 2001).
- I. *Prayer*, despite being a largely *spiritual act*, cannot be performed without the body, because of the unity of the human person. In fact, when praying, *the body has a fundamental role* to play in taking part in the soul's 'intentions'. In the *Bible*, we read of numerous situations that describe moments of prayer, to which a specific *posture* is often associated, or at least, a certain composure of body. Each of the fundamental postures of the human being, whether resting, sitting, kneeling or standing up, has always been present during ritual since the Old Testament (Gori, 1982). Even Jesus, when he was praying, used to assume significant postures. From the analysis of the passage of the Gospel concerning the agony in the garden, it is possible to see how all four Evangelists associate Jesus' 'Plea' to his Father with precise body postures which reflect the emotional state of Him who prayed and the intentions of the prayer itself. This once again underscores how man is not only a spiritual being, but a synergy (a combination) of body and soul (see Stein, 1932-33).

J. Another important aspect –which summarises and gives meaning to all those mentioned previously – is the fact that Christian doctrine considers flesh as the grounds for salvation (*caro cardo salutis*, Tertulian). *Christianity places salvation in the body*. The task of escaping from death is entrusted to ‘whom’ is about to become corrupted and appears to be inevitably destined to corruption. When Paul, on the Areopagus of Athens, tried to explain that man’s immortality is based on the resurrection of bodies, his listeners deserted and derided him. It is therefore easy to understand how the theme of the body started to be misinterpreted. After its meeting with Greek culture, Christianity had to face the hard task of re-viewing itself through dichotomous schemes based on Plato’s matrix (Henry, 2000). This point, more than any other, allows us to disprove the initial thesis. For Christianity the body is not simply flesh to be redeemed, it is a crucial element. Redemption begins from the body, which is the starting point and the guide for the development of the project that will lead to eternal redemption.

After having explained the main arguments in support of the valuation of the body in Christianity, we will now to briefly examine the thought of some of its adherents. John Paul II states that the Christian thinkers of the early centuries already strongly opposed certain ideas, in vogue then, which were characterised by their net devaluation of the body, in the name of a misinterpreted exaltation of the spirit. Based on biblical data, these thinkers strongly asserted a unitary vision of the human person.

Even pedagogist Giugni (1974), in defining the theoretical requirements of physical education, recognizes the value that Christianity has always ascribed to the body. Disdain of the body cannot fall in with essential and ‘genuine’ Christian thought. Disdain of the flesh is instead typical of the false ‘gnosis’, against which Christian apologists have fought energetically since the early centuries.

Militello argues that for many centuries, the majority of the religions followed in both Western and Eastern countries showed a certain hostility towards the body. Therefore, we can understand that it is a wrong interpretation of Christianity, and not Christianity itself that is hostile to the body. Still nowadays, in a way that has, as we have seen, little to no foundation, Christianity is rebuked for its aversion to the body. This opinion is justified only if referring to specific periods or thinkers, for whom the meaning of the body was devalued in relation to the soul. Fortunately today there is a strong belief that leads to a positive attitude towards the body, deemed the temple of divine love in the Christian faith (Militello La Rocca, 1999).

3. Sports and evangelical message

Is there a commonality of values between sports and evangelical message? The Christian message contained in the Gospels, and more in general in the *New Testament*, was certainly affected by the sports ‘cult’, rooted in Greek civilization. There are also those who assert that Christian ascesis itself might be a concept born within the sporting sphere, which was then reviewed later on by philosophy and by Christianity itself. By this we came to understand ascesis not only a form of ‘training’ aimed at attaining better performance, but mainly as the unfolding of attitudes which were identified as fitting to the human person: justice, strength, self-control, wisdom (Grün, 2005).

Sport and Christianity are two phenomena which have remote origins: the first was born in Ancient Greece (e.g., Angeli Bernardini, 1988; Di Donato, Teja, 1989), the second established itself within Jewish culture as a starting point and progressing from previous tradition. Both have influenced each other reciprocally in many ways through contact between the original cultures (see Freyne, 1989; Barbieri, 2003). Both of them have evolved in time until today when they reach the entire planet by characterizing themselves as two of the pillars of western culture. Today globalized extensively throughout the world.

Despite these preliminary remarks, we think that it is not possible to speak of sports ‘theology’. This is because the *New Testament* rarely mentions sports. And, when it does, it does not refer to this phenomenon according to the terms by which we view it nowadays. We will try to overcome this problem by considering the fundamental message transmitted by the *New Testament*, and, in view of this, we will try to analyse the role that sports may assume. We agree with Bonora (1987) in thinking that, in many cases, it is possible to infer from the Bible instruction for situations which are not specifically mentioned.

By analyzing these main points, and the values that characterise sport (Simon, 2000; Culbertson, 2008;

Hosta, 2008), we see that there may be what we could call a prolific reciprocity with Christian thought, and, more in general, with the spiritual dimension of man (see Parry *et al.*, 2007). Sport means the manifestation of values such as loyalty, solidarity, honesty, tenacity, altruism, peace, justice, strength, self-control, wisdom, generosity, equality, (see, in particular, Loland, 2002; McNamee, 2008; Isidori, 2009). Sport is a feast, an expression of the joy of living, a celebration of life as a gift (see Sandel, 2007), a privileged access route to attain a sense of one's limits, to become aware of human vulnerability and limitations (see McNamee, 2007). All these factors constitute the strong cultural, ethical and educational valence, which fosters true development and opportunities for the permanent growth of man. There is vital ethical point here that conscience does not let pass unnoticed: that of turning sports practice into a reality which services the whole person. It is the evangelic and at the same time rational principle: "*not man for sport, but sport for man*" (Tettamanzi, 2004).

It is also important to notice how St. Paul might consider sport in many occasions as a metaphor of Christian life (e.g., *1 Cor* 9, 24-27; *2 Tim* 2,5; *2 Tim* 4,7-8). Before him Philo of Alexandria, an author of great importance for the history of Christianity, said "*I and the athlete eat for different reasons: I eat only to live, the athlete eats also in order to rejuvenate and improve his performance*" (Leg. Alleg. I 98). This similarity between Christian values and sport ethics is studied later on by some Church Fathers. St. Clement considers life as a gymnasium: each event that comes in contact with the life of an individual, if lived according to Christ's principles, is able to inspire immense love in the heart of each person, a type of love that grows day by day, which is trained by the events, by concrete facts, by people that surround us, whom we meet and confront. Eusebius of Caesarea combines military and sporting metaphors to celebrate the struggle of the martyr (Hist. Eccl. V, Praef. 4). For Saint Basil the Great, the skills of the athlete, from a certain point of view, are the same skills that a Christian must have. For Theodoret of Cyrus, the body, thanks to which we obtained victory, will rise again as a very brave soldier, winning the battle of life. Lastly, John Chrysostom explains in a symbolic manner, the 'mysterious' meaning of the cross' victory. The training of the Christian takes shape in living each event of one's life according to Christ's principles, with the awareness that God 'leads' the life of each man through a project of love. The daily life of a Christian is made up of continuous 'fights'. The attitude of the Christian is characterised by an ongoing tension and willingness to love the other, even at risk of injuring himself, which will increase his faith more and more. It is a path that, similarly to training, step by step, consolidates a stronger basis, where victories will be ever more frequent. Finally, also the desert father John Cassian uses athletic metaphors when speaking about asceticism and Christian life (see *De Institutis Coenobiorum* and *Collationes*).

The above mentioned references show how Christian thought, as represented by the Church Fathers, has, since ancient times, understood the value of sport. All the similarities pointed out show the multiple affinities between sport and Christian life. We think that this is not only a simple 'acceptance' of sport, but a deeper understanding of its values. But even if this were not the case, it is sufficient to simply accept a phenomenon in order to exclude any sort of rejection or denial of it.

The similarity between Christian values and sports ethics – initiated by St. Paul and then reviewed by some Church Fathers – has also remained alive during the contemporary age in which sport, now a common practice, has, in view of the large number of athletes, enthusiasts and spectators, assumed enormous sections of the population. This is proven by the numerous arguments of recent Popes in this regard. Pius XII (1952 and 1955), in one of his speeches, talks about sports and Christian asceticism, considering it from a standpoint of reciprocity. Between sport and Christianity, there is more than a dry metaphorical similarity. The values of Christianity, if combined with the practice of sports, can actually increase awareness of what it is to be human.

Pope John XXIII picks up this thread (1959), which sees in sport the faculty of evoking and developing the deepest virtues in the person, and the thinking of Pope Paul VI continues (1975 and 1976), talking about cardinal virtues in a sporting context. But perhaps it is Pope John Paul II (1984 and 1991) – a true sports enthusiast and a genuine sportsman – who, more than anybody else, was able to give a systematic definition to sport, exalting its values under multiple aspects. Sport is the joy of living, play and celebration, and as such, must be evaluated and perhaps today redeemed from the technical and professional excesses by means of a recovery of its freedom, of its ability to establish friendships, to foster dialogue and open people up to one other. As an expression of the richness of being, it is much more valuable and precious than any possession, while the latter expresses what we own, the former expresses what we are, and there-

fore it is above the harsh laws of production and consumption, and of any other consideration of life which is purely of a utilitarian and hedonistic type.

Pope Benedict XVI in a speech of 2007 to the national Austrian ski team gave one of his few speeches in the field of sports. The main points of the speech highlight the value of sport in helping man perceive his abilities as talents and his life as gift of God. Sport may represent an opportunity to fully develop as an individual, provided that it does not lose its dignity, thus merely becoming a hankering after results. In order to talk about real sport, a series of values must be present: tenacity, a spirit of sacrifice, interior and exterior discipline, and again, a sense of justice, awareness of someone's limits and respect for others.

Pope Francis, on April 5, 2020, the day before International Sports Day (April 6 each year), in the midst of the coronavirus pandemic, during the Palm Sunday Mass (exceptionally streamed on the Vatican website) and held in St. Peter's Basilica. The Pontiff, in his homily, also spoke about the world of sports in a very profound and incisive short address: *Tomorrow, April 6, 2021, marks the World Day of Sports for Peace and Development, called by the United Nations. At this time, so many events are suspended, but the best fruits of sports come out: resilience, team spirit, brotherhood, giving one's best. So, let's revive sports for peace and development.*

There is an element of continuity with previous ones in Francis' pontificate: the numerous speeches on the value of sport addressed to the Italian Sports Center (CSI). On such occasions, Pope Francis expresses utmost appreciation of sports considered as a instrument of promoting acceptance, health, employment, equal opportunities, environmental protection, the protection of childhood and adolescence, social cohesion and integration (Pope Francis, 2014).

There are also two extremely innovative elements in Francis' pontificate that demonstrate how the Catholic Church values sports as a "gymnasium of life": the birth of the Vatican sports federations and the drafting, publication and dissemination of the document *Giving the best of yourself*, a document about the Christian perspective on sport and the human person, drafted by the Dicastery for the Laity, the Family and Life—Vatican in June 1, 2018.

First, On January 10, 2019, the first sports association established and headquartered in Vatican City State was presented at the Holy See Press Office. The Secretariat of State has entrusted this new and special reality, affiliated with FIDAL and registered in the Registry of canonical juridical personalities of the Vatican City State, to the Pontifical Council for Culture, which has a Department dedicated precisely to "sport and culture". *Athletica Vaticana* officially participates in all athletics events, by virtue of the Bilateral Understanding signed between the Holy See and CONI: the signatures were affixed on September 11, 2018 by Cardinal Gianfranco Ravasi, President of the Pontifical Council for Culture, and Giovanni Malagò, President of CONI. *Athletica Vaticana* is affiliated with the Italian Athletics Federation precisely because of the Bilateral Agreement with CONI. The president of FIDAL Alfio Giomi said during that presentation: "We are particularly happy and proud that Italian Athletics is a participant and forerunner in this historic event for the sport. Which demonstrates, once again, the universality of Athletics. As Cardinal Ravasi said so well today, sport is the Esperanto of the world." The birth of Vatican Athletics constitutes the first federation that will be followed by the budding of many other Vatican sports entities.

Second, the document *Giving the best of yourself* attests to the bond between church and sports, which has been consolidated over time and attests to the relevance of sports for the church itself, being a practice that stimulates a healthy overcoming of oneself and one's selfishness fostering loyalty, respect and gratuitousness in interpersonal relationships. The document has good popularizing intentions but is objectionable with regard to the epistemological status of sports sciences (Scarpa, 2018). But these criticisms will be explored point by point elsewhere.

Among many others, the document takes up the initial example of the reciprocal influences between Hellenic culture and Jewish Christian culture in the *ascesis*, a practice shared but not invented by the Christians. *Ascesis* is a word coming from the world of Greek sport. The sportsman trains in order to achieve outstanding performances. The sportsman is the one who trains for exceptional performance, trying to always give his best, to "give the best of himself", in fact! From the sports world, the word moved to the sphere of philosophy. Philosophers trained in order to achieve inner freedom. Furthermore, in San Paulo, sport is considered as metaphor of Christian life. This parallelism between Christian values and sports ethics is afterwards spoken about again by some Fathers of the Church and it has remained alive

also during the Contemporary age, as it is possible to notice in the numerous *speeches* pronounced by Pope Francis and from the more recent Popes, quoted in *Giving the best of yourself*.

A line of circularity and fruitful reciprocity with Christian thinking appears by analyzing the foundations and the values which characterize sport. Values such as honesty, solidarity, loyalty, perseverance, altruism, peace, justice, fortitude, self-control, wisdom, etc, are expressed through sport. Sport is joy of life, play, fun. All the factors that constitute the strong cultural, ethical and educational valence, which materializes itself in creating development and permanent growth opportunities of man in the totality and truth of its values and its needs. Sport is expression of the richness of the human being, much more valid and appreciable than having, and therefore much above the severe production and consumption laws and every other life consideration that is purely utilitarian and hedonistic (Spencer, 2000).

There arises here among many arguments the question of whether Catholicism can contribute today to restoring the original epistemological status of sports sciences for a rediscovery of the most authentic sport (without doping, corruption, betting, lack of fair play, excess of technicality and economic investment, etc.) to become a fundamental resource for the education of new generations. We consider Cardinal Tarcisio Bertone's statement "*Believing in Sport*" (2020) unsupportable since, as Prof. Caffarra (1994) argues, sport does not constitute the ultimate goal of life but, sharing many ethical values with Catholicism, Christian thought itself can contribute to a continuous redefinition of the epistemological status of the sciences of sport so that it always remains authentic and genuine.

Some final pedagogical considerations

Today, we are increasingly witnessing phenomena where sports – especially high-level sports – seem to be losing touch with the values that should mark it out (Cfr. Walsh, Giulianotti, 2007). Reduced to a mere consumer product, to an advertising means capable of influencing the needs and wants of the masses and of the new generation, to a platform for extremes, turning it into a show where everything is permitted provided that it generates audience (e.g., doping, racism, corruption, economic scandal), sport has lost sight of its 'ontology' recognized in the phenomena which, on the contrary, are supposed to represent it (Carraro, 2004). The Christian perspective, that genuine sport share a multiplicity of values with, seems to offer a valid course for reaching the complete recognition as well as full assertion of sports essence. This is testified by the history of sports and of Christianity itself. A typical illustration is the revival of Italian sport – which occurred precisely thanks to Catholic movements – following the Fascist regime, which had emptied sport of its deepest values (Aledda, 1998).

With the unexpected Second Vatican Council as a result of which the Catholic sports body matures a progressive renewal in "purposes", "educational practices" in commitments to the point of later elaborating an educational sports itinerary. A new discourse between faith, sport and pastoral care is born - implicitly. Moreover, in the conciliar documents (*Lumen Gentium*) for the first time in the history of the Church, attention is paid to the figure of the laity, so the lay person finds notebooks of the Italian society of sports history its own role and dignity within the Church. We begin to talk about associations Christian-inspired sports, and of Christians engaged in sports animation. This set the stage for the transformation that led, in 1968, to the autonomy of the CSI from its mother organization, Catholic Action, and, a few years later (1971), favored the unification of this with its sister women's association, the *Fari*, with the consequent co-participation, of men and women, in the responsibilities of associational life. All signs, these, which can also be seen in the 1976 Bylaws (Cfr. Aledda, 1998).

The subsequent establishment of special offices dealing with sports within the Church and the School of Thought of the Italian Episcopal Conference sought to propose a new method of sports education that would "save sport", somehow one of the most genuine vital expressions of our society, a language known and appreciated by young people, an instrument of new apostolate and evangelization. However, there still remains, for the postwar and reconstruction period, room for further more extensive and systematic research.

To conclude, returning to the formative instances of this contribution, what appears certain is that it seems we can claim that Christianity values the human body (ATI, 2007) and it might be possible to identify a commonality and reciprocity of values between sports and Christian ethics (CEI, 1995). Genuine sport is on the same wavelength as the Christian message and by the same token, authentic sport shares

the majority of Christian values and its practical dimension allows it to clearly show the ‘playing field’ on which those values can be attained. Ultimately, sporting experience can be an avenue to religious insight (Hoffman, 1992). Sports can contribute to bring man to God. Sport represents one of the channels through which to enter into relationship with God. In sports, man can express all his beauty and carry out God’s creative work, bringing one’s own wonderful being into His image and likeness (Cfr. Spencer, 2000). One thing we can finally take for certain and established by the marriage of sports ethics and Christian life is that from this emerges and consolidates a pedagogical alliance that today needs to be placed at the center of anthropological reflection for the education of new generations.

Bibliographical references

- Aledda A. (1998). *I cattolici e la rinascita dello sport italiano*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Angeli Bernardini P. (1988). *Lo sport in Grecia*. Roma: Laterza.
- ATI (Italian Theological Association) (2007). *Il corpo alla prova dell’antropologia cristiana*. Milano: Glossa.
- Barbieri N.S. (2003). *Dal cacciatore neolitico al cavaliere medievale*. Padova: Cleup.
- Basil the Great. *Omelia sul ringraziamento*. Available from <http://web.genie.it/utenti/i/interface/Sport5.html>; internet.
- Benedict XVI (2006). *Deus caritas est*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Benedict XVI (2007). *Speech to the athletes of Austria National Ski Team*. Available from www.vatican.va; internet.
- Berti E. (2007). *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*. Bari: Laterza.
- Bertone T. (2020). *Credere nello sport*. Torino: Bradipolidri.
- Bonora A. (1987). *Conoscere la Bibbia*. Torino: Elledici.
- Caffarra C. (1994). *Sessualità alla luce dell’antropologia e della Bibbia*. Milano: Edizioni San Paolo.
- Carraro A. (2004). Educare attraverso lo sport: una riflessione critica. *Orientamenti Pedagogici*, 51(6): 969-980.
- Catechism of the Catholic Church (1992). Vatican City: Libreria Editrice Vaticana.
- CEI (Italian Bishop’s Conference) (1995). *Sport e vita Cristiana*. Milano: Paoline.
- Clement, *Lettera ai vergini*. Available from <http://web.genie.it/utenti/i/interface/Sport5.html>; internet.
- Culbertson L. (2008). Does sport have intrinsic value? *Sport, Ethics and Philosophy*, 2(3): 302-320.
- Di Donato M., Teja A. (Eds. and comps., 1989). *Agonistica e ginnastica nella Grecia antica*. Roma: Studium.
- Dicastery for the Laity, the Family and Life – Vatican (2018). *Giving the best of yourself*. A document about the Christian perspective on sport and the human person.
- Isidori E. (2009). *Outline of sport pedagogy. Introduction and research essays*. Rome: Aracne.
- Freyne S. (1989). Early Christianity and the Greek athletic ideal. In *Sport* (Concilium 205, 93-100), edited by G. Baum and J. Coleman. Edinburgh: T & T Clark.
- Galimberti U. (1983). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Giugni G. (1974). *Presupposti teoretici dell’educazione fisica*. Torino: SEI.
- Gori M. (1982). *L’educazione fisica contemporanea*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Grün A. (2005). *Il piccolo libro del piacere di vivere*. Brescia: Queriniana.
- Henry M. (2000). *Incarnation. Une philosophie de la chair*. Paris: Seuil.
- Hoffman S.J. (1992). *Sport and Religion*. Champaign: Human Kinetics.
- Hosta M. (2008). Ethics and sport: Whose ethics, which ethos – A prolegomenon. *Kinesiology* 40: 89-95.
- Jerusalem Bible (The) (2000). Reader’s edition.
- John Chrysostom. *Omelia*. Available from <http://web.genie.it/utenti/i/interface/Sport5.html>; internet.
- John Paul II (1984). *Speech for the International Jubilee of Sportsmen*. Available from www.vatican.va; internet.
- John Paul II (1987). *Uomo e donna lo creò: Catechesi sull’amore umano*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- John Paul II (1991). *Speech for a water-skiing show*. Available from www.vatican.va; internet.
- John XXIII (1959). *Speech in occasion of the Sixth National Congress of the Italian Sport Centre and of the Thirteenth National Congress of Time-keepers*. Available from www.vatican.va; internet.
- Parry J., Robinson S., Watson N.J., Nesti M. (2007). *Sport and Spirituality: An introduction*. Oxon: Routledge.
- Scarpa S. (2018). *Sport e cristianesimo: similitudini e influenze reciproche di due pilastri della cultura occidentale. Sviluppi pedagogici, educativi, formativi*. Convegno “Dare il meglio di sé” - Aula Magna Unifortunato – Benevento, 25 ottobre 2018.
- Spencer A.F. (2000). Ethics, Faith and Sport. *Journal of Interdisciplinary Studies*, 12(1/2): 143-158.