

# “Essere al servizio del territorio”: tra formazione iniziale e competenze strategiche per gli educatori socio-pedagogici

## “Being at the service of the territory”: between initial training and strategic competences for socio-pedagogical educators

Monica Guerra\*

Università degli Studi di Milano - Bicocca, monica.guerra@unimib.it;

Cristina Palmieri

Università degli Studi di Milano - Bicocca, cristina.palmieri@unimib.it

### ABSTRACT

The national and regional legislative framework, responding both to normative instances and to the complex social, cultural, economic and educational changes underway, lead to an increasing territorial collocation of the educational professions, called upon to work in service networks, with other professionals. In principle, a change in institutional approaches and professional postures is implicit: from supporting individuals in specific contexts, to developing territorial networks, ever closer to the contexts of life, which promote the conditions for each individual to be supported in his or her existential trajectory. However, this happens in territories that are still characterised by the fragmentation of services. How does this situation challenge the initial training of socio-pedagogical educators? What competences does it have to train and what are its limits and possibilities? Starting from these questions, the article aims to reflect critically on three crucial dimensions of training work: the experience of students, the involvement of professionals and services in initial training, and the skills to be guarded in order to inhabit the territories in their complexity and to experience their contradictions and challenges.

Il quadro normativo nazionale e regionale, rispondendo sia a istanze normative sia ai complessi mutamenti sociali, culturali, economici, educativi in atto, porta a una sempre maggiore collocazione territoriale delle professioni educative, chiamate a lavorare in filiere di servizi, con altri professionisti. In linea di principio, è implicito un cambiamento nelle logiche istituzionali e nelle posture professionali: dal sostegno al singolo in contesti specifici, allo sviluppo di reti territoriali, sempre più prossime ai contesti di vita, che promuovano le condizioni perché ciascuno/a possa essere sostenuto/a nella sua traiettoria esistenziale. Tuttavia, ciò accade in territori ancora fortemente segnati dalla frammentazione dei servizi. Come interroga questa situazione la formazione iniziale degli educatori socio-pedagogici? Quali competenze è chiamata a formare, e quali sono i suoi limiti e le sue possibilità? A partire da queste domande, l'articolo intende riflettere criticamente su tre dimensioni cruciali del lavoro formativo: l'esperienza degli studenti, il coinvolgimento dei professionisti e dei servizi nella formazione iniziale, le competenze da presidiare per abitare i territori nella loro complessità e viverne contraddizioni e sfide.

### KEYWORDS

Training work for socio-pedagogical educators | Territory | Territorial services | Educational competences  
Formazione iniziale educatori socio-pedagogici | Territorio | Servizi territoriali | Competenze educative

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

**Citation:** Guerra, M. & Palmieri, C. (2024). “Essere al servizio del territorio”: tra formazione iniziale e competenze strategiche per gli educatori socio-pedagogici. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 66-71 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-09>.

**Corresponding Author:** Monica Guerra | [monica.guerra@unimib.it](mailto:monica.guerra@unimib.it)

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

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-09

**Received:** 19/09/2024 | **Accepted:** 26/11/2024 | **Published:** 12/12/2024

\* Il contributo è stato concepito congiuntamente dalle autrici. Ai soli fini accademici si segnala che Cristina Palmieri è autrice del primo paragrafo, Monica Guerra del secondo.

## 1. Il lavoro territoriale dei professionisti dell'educazione

La territorializzazione dei servizi, così come il lavoro in équipe multiprofessionali, riguarda in maniera essenziale le professioni educative e pedagogiche, rappresentando, in qualche modo, le condizioni della loro esistenza e i loro contesti di lavoro (Oggetti, 2014, p. 172; Tramma, 2014, pp. 385-387).

La territorializzazione si pone, negli anni '70 del '900, come obiettivo principale di politiche sociali tese alla deistituzionalizzazione, in risposta a esigenze improrogabili di cambiamento del sistema di welfare italiano (Ferrario, 2014, p. 405): da allora, si traccia un percorso che passa da provvedimenti come le Leggi 180/1978, 104/1992, 285/1997, per arrivare alle Leggi 328/2000 e 3/2001, che riorganizzano il sistema dei servizi affidando sempre più competenze alle Regioni e agli Enti Locali (ivi, p. 406) e coinvolgendo il settore del "privato sociale". Nel solco di questa tradizione, tra vicende alterne a volte in controtendenza, si pone l'istituzione degli Ambiti territoriali Sociali, individuati dalle Regioni, che "rappresentano la sede principale della programmazione locale, concertazione e coordinamento degli interventi dei servizi sociali e delle altre prestazioni integrate, attive a livello locale" (MUR, <https://www.lavoro.gov.it/strumenti-e-servizi/Sistema-informativo-servizi-sociali/Pagine/Ambiti-Territoriali-del-SIUSS>, data ultima consultazione 15/09/2024). All'équipe multiprofessionale che sovrintende alla realizzazione delle attività degli Ambiti partecipano educatori professionali socio-pedagogici e/o pedagogisti (Decreto del Capo Dipartimento n. 268 del 7 agosto 2024).

Se il territorio è dunque un importante riferimento dal punto di vista amministrativo, per le professioni educative e pedagogiche non è riducibile a esso: soprattutto, è il contesto in cui abitano le persone e gli educatori e i pedagogisti stessi, in cui si intrecciano le loro traiettorie di vita, in cui prendono forma percorsi scolastici e itinerari formativi informali e casuali, in cui vivono gruppi amicali, famiglie, servizi, Enti locali, in cui si generano opportunità di crescita e di inclusione sociale e situazioni di disagio e di esclusione (Cerrocchi & Dozza, 2018; Ferrante, Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2020). Il territorio è il luogo in cui l'educazione formale e non formale si mescolano tra loro, determinando effetti spesso imprevedibili sulle possibilità esistenziali soggettive e collettive e incidendo sulle potenzialità di benessere individuale, comunitario e territoriale (Annacontini, 2019; Tramma, 2019). Il territorio è dunque un contesto vivo, che muta nel tempo, culturalmente caratterizzato da rappresentazioni sociali e culturali differenti della vita, dell'educazione, della salute, del lavoro (solo per citarne qualcuna), che si rispecchiano negli stili di vita e nelle abitudini degli individui e dei gruppi, a loro volta esito dell'intreccio tra condizioni materiali, economiche e sociali e dimensioni valoriali, dinamiche relazionali e affettive, eredità tradizionali ed esigenze di emancipazione (Santerini, 2019).

Non solo. A livello pedagogico, il territorio è diventato oggetto di riflessione accademica e di sperimentazione educativa quando, sempre a partire dagli anni '70 del '900, si è affermato il costrutto di "Sistema Formativo Integrato" (Frabboni, 1989). In questa visione, il territorio è trasfigurato dalla coerenza di un'offerta formativa plurima e articolata, capace di rispondere alle molteplici esigenze formative delle persone dall'infanzia all'età adulta, valorizzando sia l'esperienza svolta in luoghi istituzionalmente deputati alla formazione, all'educazione e all'istruzione (la scuola *in primis*), sia quella vissuta in contesti extrascolastici più o meno strutturati come pure nella vita quotidiana (Massa, 1977; Orefice, 2014). Dunque, il territorio si afferma come un contesto di massima espressione della professionalità educativa e pedagogica, chiamata a "fare rete" con altre professioni sociali e della cura (Uccellatore, 2014) e a costruire le condizioni per generare dei "milieux educativi" (Massa, 2000), capaci di sostenere soggetti e comunità nella scoperta e nella concretizzazione delle loro più proprie potenzialità in continua dialettica con i limiti sociali, economici, culturali comunque presenti (Freire, 2022).

Se questa tradizione, politico-amministrativa e pedagogica, è sopravvissuta negli anni, tuttavia, i territori in cui lavorano educatori e educatrici socio-pedagogici e pedagogisti sono generalmente lontani dalla realizzazione del Sistema Formativo Integrato, che permane, infatti, un importante concetto orientativo del lavoro educativo tutto.



Le trasformazioni sociali, economiche e culturali che hanno interessato il nostro Paese e il mondo occidentale negli ultimi 15 anni hanno determinato una crisi sempre più consistente del sistema di *welfare* pubblico e tradizionale (Olivetti Manoukian, 2015), per certi versi “smantellato” (Tramma, 2015, p. 48), rendendo urgente pensare a nuove forme di *welfare* (Iori, <http://www.vannaiori.it/2015/08/12/una-nuova-stagione-per-il-welfare-tre-idee-per-iniziare/>, data ultima consultazione 14 settembre 2024; Fondazione Zancan, 2014).

Soprattutto, il taglio aziendalistico, prestazionale ed emergenziale, poco sensibile alla dimensione promozionale e preventiva, affermatosi negli anni ‘90 del ‘900 nella gestione dei servizi sanitari, assistenziali, sociali e educativi, ha generato effetti di autoreferenzialità e conseguentemente di frammentazione che hanno portato i servizi stessi e i professionisti che in essi lavorano a coltivare di fatto competenze prevalentemente di tipo specialistico, tecnico e settoriale, non solo a discapito dell’esercizio di competenze interpretative complesse nella lettura delle situazioni in cui intervenire, ma anche, di rimando, a detrimento delle competenze essenziali per la costruzione di dialogo e collaborazione trans e multidisciplinare, oltre che di co-progettazione (Olivetti Manoukian, 2015). Se a questa situazione, che ha radici strutturali nella concezione e nell’organizzazione dei servizi, si aggiunge la considerazione che educatori, educatrici e pedagogisti/e sono figli/e di una cultura e di un tempo in cui la velocità e la fretta, la prestazione e la rendicontazione, la contrazione del futuro e una sfiducia generalizzata nella possibilità di cambiare un mondo sempre più complesso e malato (Benasayag & Smith, 2004; Fook, 2012) sono la normalità, e in cui è scontato rimandare al singolo individuo la responsabilità di ogni suo successo e insuccesso, ignorando le condizioni strutturali, materiali e immateriali che impattano sulla vita di ciascuno/a (Mancino & Rizzo, 2023), si comprende allora come lavorare nei territori, insieme ad altri professionisti, generando possibilità di apertura e connessione non solo tra le persone ma anche e soprattutto tra i servizi sia ancora e sempre più un obiettivo da raggiungere.

Perché esso si possa realizzare non bastano i provvedimenti normativi, ma occorre da un lato intervenire a livello politico e culturale sulle condizioni che producono questa situazione, dall’altro chiedersi, come pedagogisti e formatori delle future generazioni di educatori socio-pedagogici e pedagogisti, come poter aiutare i professionisti educativi ad abitare i servizi vivendone al contempo autoreferenzialità e frammentazione e l’esigenza del loro superamento per promuoverne l’integrazione e la coesione a livello territoriale.

In questa sede, ci si interroga su come la formazione iniziale, all’interno dei Corsi di Laurea in Scienze dell’Educazione, possa fornire strumenti, conoscenze e riferimenti per sviluppare competenze (Fioretti, 2023; Fioretti, Sposetti & Szpunar, 2023) che rendano i futuri educatori capaci di affrontare una situazione così complessa.

## 2. Competenze professionali a servizio del territorio

Assumendo ciascun territorio come un sistema non solo affatto neutro, ma anche variegato e complesso (Tramma, 2018), una questione rilevante riguarda la necessità di operare per una raccolta il più possibile puntuale delle istanze da esso poste. All’interno dei Corsi di Laurea ciò è possibile innanzitutto attraverso i servizi educativi accoglienti per il Tirocinio e, più in particolare, attraverso i rappresentanti delle Parti Sociali, cioè gli enti del territorio che sono direttamente o indirettamente interessati alla figura professionale formata, nell’ambito del Comitato di Indirizzo del Corso. Tale dialogo, costitutivamente fondamentale, lo diventa a maggior ragione quando si profilano questioni che, per le loro caratteristiche e ricadute, possono portare a enfatizzare la naturale differente prospettiva propria, da un lato, di chi forma e, dall’altro, di chi accoglie futuri educatori e future educatrici.

A titolo di esempio, si cita in questa sede la questione della cosiddetta “carenza di educatori” nei servizi, in particolare di tipo residenziale, oggetto sia di una comunicazione mediatica diffusa sia di preoccupazioni



specifiche portate all'interno degli incontri dalle Parti Sociali. A fronte delle domande poste dal territorio e avvertendo sia l'urgenza che la sensibilità delle questioni sul tavolo, che potevano tra l'altro rischiare di rendere più complessa la reciproca comprensione, la Commissione Didattica del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione del nostro Dipartimento ha optato per la messa a punto di un questionario sulle traiettorie professionali di studentesse e di studenti laureati nell'ultimo quinquennio, al fine di esplorare le scelte lavorative nei primi anni dopo il conseguimento del titolo e la presunta disaffezione sociale nei confronti delle professioni educative (Guerra, Ferrante & Pepe, 2024). La possibilità di offrire alcuni elementi per ridefinire la discussione rappresenta in questo caso non solo un'azione coerente con il mandato dei Corsi di Laurea, ma anche una possibilità per tutti i soggetti coinvolti di discutere nel merito a partire dai primi esiti emergenti dalla ricerca, continuando a valorizzare il coinvolgimento dei professionisti e dei servizi nella formazione iniziale, in modo da presidiare con loro sia le competenze ritenute necessarie, sia le criticità portate da studentesse e studenti prima e neo laureate e laureati poi.

La formazione iniziale degli educatori e delle educatrici socio-pedagogiche, nonché dei pedagogisti, ha dunque un ruolo cruciale nella preparazione delle condizioni perché i territori diventino dei veri e propri *milieux* educativi, ovvero contesti in cui singoli, famiglie e comunità possano trovare opportunità educative tra loro coerenti, attraverso le quali riconoscere e sviluppare le proprie potenzialità esistenziali, individuali e collettive. Da quanto detto, infatti, essa può creare le condizioni per avviare e consolidare un confronto con le parti sociali grazie al quale, nel tempo, il lavoro educativo di un professionista può diventare parte integrante non di un solo servizio, ma di un territorio in cui agisce una rete di servizi.

D'altro canto, se consideriamo i corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19), alla formazione iniziale spetta il compito di formare gli studenti e le studentesse all'esercizio di competenze trasversali (Rey, 2003) finalizzate a far fronte alla complessità del territorio e alle contraddizioni che abitano il mondo dei servizi: se il "lavoro di rete" è auspicato in linea di principio, le pratiche, di routine o di emergenza, portano a confrontarsi con l'autoreferenzialità dei servizi. Occorre dunque che vengano messe a servizio del lavoro educativo territoriali competenze che, a partire dalla presa d'atto di condizioni di frammentazione, sappiano tessere relazioni tra professionisti e tra servizi, ascoltando e comprendendo le esigenze che emergono dal quotidiano, dai vissuti delle persone, delle famiglie, dei gruppi, delle associazioni, ecc.

Queste competenze, già in parte accennate, riguardano alcune dimensioni fondamentali del lavoro educativo.

In primo luogo, per comprendere esigenze e potenzialità, di solito implicitamente latenti, dei territori, dei gruppi e delle persone, occorre affinare capacità esplorative (Guerra, 2019), di esplicitazione e lettura delle situazioni e delle richieste dei singoli in situazione: ciò comporta acquisire strumenti euristici provenienti da diversi campi del sapere, da utilizzare per farsi e fare domande, per comprendere i "temi generatori" (Freire, 2022, p. 121), ovvero le questioni che stanno a cuore, preoccupano o caratterizzano, anche in maniera latente, modalità, stili di vita e situazioni individuali e sociali, cercando di descrivere e interpretare quanto rilevato rispettando la specificità, l'alterità, le "visioni del mondo" dei contesti in cui ci si sta orientando e delle persone con cui si sta lavorando (Bertolini & Caronia, 2015). Il tutto, in una prospettiva pedagogica, focalizzata sull'educatività dell'esperienza pregressa e sulla possibilità di progettare e attivare esperienze di cambiamento possibili e significative per chi le attraversa.

Questo implica, in secondo luogo, la capacità di vedere sia se stessi come professionisti, sia il servizio in cui si opera, circoscrivendone i limiti e individuandone le potenzialità. Si tratta non soltanto di conoscersi, ma di riconoscere la matrice esistenziale dello stile educativo che si va formando nel tempo, di comprendere l'impatto della cultura dei contesti di lavoro sul proprio modo di pensare e agire nell'intreccio con la propria formazione, esistenziale e professionale. Si tratta, ancora, di intercettare, riconoscere e interrogarsi sulla cultura organizzativa, sociale e professionale presente nei diversi ambiti e situazioni professionali, per individuare strategie di azione educativa che tengano insieme, pur nella tensione o talora costrizione al cambiamento, stili personali ed esigenze contestuali.

In terzo luogo, e analogamente, si tratta di riconoscere i presupposti disciplinari e le sfere di azione dei



professionisti con cui si è tenuti a lavorare, come pure la loro cultura organizzativa e pedagogica, spesso implicita nelle pratiche agite, mettendo a disposizione strumenti per co-costruire nuove vie capaci di rispondere alle esigenze emergenti dalle situazioni territoriali, dentro e fuori i servizi, dando forma a progetti e azioni realizzabili, ma utili e sensate per tutti gli interlocutori coinvolti.

Tali competenze diventano pedagogiche quando poggiano su un orientamento epistemologico e metodologico solido (Palmieri, 2018), che sostenga educatori e educatrici non solo in un dialogo “ad armi pari” (Bertolini, 2005) con gli altri professionisti, ma anche nel confronto con le situazioni concrete che la vita dei quartieri presenta, conferendo credibilità alla loro prassi.

Esse rappresentano un obiettivo e una sfida, consolidando posture professionali riflessive e pragmatiche al tempo stesso. Certo, sono competenze complesse e difficili da acquisire, che la formazione iniziale può far sperimentare in luoghi appositi come il tirocinio (Deiana & Secci, 2023), ma che necessitano di essere nutrite costantemente durante l’esercizio del lavoro educativo, con la collaborazione di tutte le risorse formali e informali che abitano un territorio stesso, servizi *in primis*.

## Bibliografia

- Annacontini, G. (2019). *Imparare a essere forti*. Progedit.
- Benasayag, M., & Smith, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi* (E. Missana, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 2003)
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia al confronto con le altre scienze sociali*. Utet.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Nuova edizione aggiornata. FrancoAngeli.
- Cerrocchi, L., & Dozza, L. (Eds.). (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. FrancoAngeli.
- Decreto del Capo Dipartimento n. 268 del 7 agosto 2024 - *Manifestazione di interesse per le azioni di incremento della capacità degli ATS di rispondere alle esigenze dei cittadini, garantendo adeguati servizi sociali alla persona e alla famiglia, in un'ottica di integrazione con i vari livelli di governo e del rispetto del principio di sussidiarietà*. Retrieved September 18, 2024, from [https://pninclusionone21-27.lavoro.gov.it/sites/default/files/2024-08/Decreto\\_Capo\\_Dipartimento\\_n268\\_7\\_agosto\\_2024.pdf](https://pninclusionone21-27.lavoro.gov.it/sites/default/files/2024-08/Decreto_Capo_Dipartimento_n268_7_agosto_2024.pdf)
- Deiana, S., & Secci, C. (2023). *L'inizio del cammino professionale. I tirocini curricolari delle lauree pedagogiche prima e durante la pandemia*. UnicaPress/Didattica.
- Ferrante, A., Gambacorti-Passerini, M.B., & Palmieri, C. (Eds.). (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Guerini Scientifica.
- Ferrario, P. (2014). *Politica dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*. Carocci Faber.
- Fioretti, S. (2023). La formazione delle competenze professionali delle educatrici e degli educatori. Le ragioni di una ricerca esplorativa. In S. Fioretti, P. Sposetti, G. Szpunar (Eds.), *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori* (pp. 137-151). FrancoAngeli.
- Fioretti, S., Sposetti, P., & Szpunar, G. (Eds.). (2023). *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*. FrancoAngeli.
- Fondazione Zancan (2014). *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare. La lotta alla povertà*. Rapporto 2014. E. Zancan Fondazione.
- Fook, J. (2012). *Social Work: A Critical Approach to Practice* (2nd ed.). Sage.
- Frabboni, F. (Ed.). (1989). *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*. EIT.
- Freire, P. (2022). *Pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trans.). Edizioni Gruppo Abele. (Original work published 1970)
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.
- Guerra, M., Ferrante, A., & Pepe, A. (2024). Le traiettorie professionali di laureate e laureati in Scienze dell'Educazione: contraddizioni e prospettive a partire da un'indagine esplorativa. *Civitas Educationis*, XIII, 2.
- Iori, V. (2015). Una nuova stagione per il welfare: tre idee per iniziare. Retrieved September 15, 2024, from <http://www.vannaiori.it/2015/08/12/una-nuova-stagione-per-il-welfare-tre-idee-per-iniziare/>



- L. 180/1978 - Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatoria. Retrieved September 18, 2024, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1978/05/16/078U0180/sg>
- L. 104/1992 - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Retrieved September 18, 2024, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>
- L. 285/1997 - Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunit  per l'infanzia e l'adolescenza. Retrieved September 18, 2024, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/09/05/097G0322/sg>
- L. 328/2000 - Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. Retrieved September 18, 2024, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/sg>
- L. 3/2001 - Modifiche al Titolo V della parte seconda della Costituzione. Retrieved September 18, 2024, from [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2001-10-24&atto.codiceRedazionale=001G0430&elenco30giorni=false](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2001-10-24&atto.codiceRedazionale=001G0430&elenco30giorni=false)
- Mancino, E., & Rizzo, M. (Eds.). (2023). *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanit *. Progedit.
- Massa, R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. La Nuova Italia.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 2, 60-66.
- MUR (2024). Ambiti Territoriali Sociali. Retrieved September 15, 2024, from <https://www.lavoro.gov.it/strumenti-e-servizi/Sistema-informativo-servizi-sociali/Pagine/Ambiti-Territoriali-del-SIUSS>.
- Oggionni, F. (2014).  quipe educativa, équipe multidisciplinare. In W. Brandani, S. Tramma (Eds.), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 171-174). Carocci Faber.
- Olivetti Manoukian, F. (2015). *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*. Guerini e Associati.
- Orefice, P. (2014). Sistema Formativo Integrato. In W. Brandani, S. Tramma (Eds.), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 341-348). Carocci Faber.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. FrancoAngeli.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. FrancoAngeli.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Mondadori Universit .
- Tramma, S. (2014). Territorio. In W. Brandani, S. Tramma (Eds.), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 385-387). Carocci Faber.
- Tramma, S. (2018). *Pedagogia Sociale*. Guerini Scientifica.
- Tramma, S. (2019). *Pedagogia della contemporaneit . Educare al tempo della crisi*. Carocci Studi Superiori.
- Tramma, S. (2024). *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticit *. Carocci Studi Superiori.
- Uccellatore, C. (2014). Rete (lavoro di). In W. Brandani, S. Tramma (Eds.), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 288-292). Carocci Faber.

