

# La competenza educativa nel lavoro d'équipe come risorsa evolutiva a servizio del territorio

## Competent educational équipe-working as a resource for the community

Livia Cadei\*

Università Cattolica del Sacro Cuore, livia.cadei@unicatt.it;

Emanuele Serrelli

Università Cattolica del Sacro Cuore, emanuele.serrelli@unicatt.it;

Alessia Tabacchi

Università Cattolica del Sacro Cuore, alessia.tabacchi@unicatt.it

### ABSTRACT

Multidisciplinary équipe is increasingly mentioned in national and local interventions to support people and communities in Italy, foreshadowing some challenges awaiting all professionals and social actors, including educators and educational specialists. Équipe-working plays multiple functions, and relies on specific skills. Multidisciplinary équipes can be adopted as a “lens” to overcome an individualistic conception of skills, in favor of a collective view that stimulates the construction of an enabling environment. By rethinking processes – such as practice-analysis-based research and the adoption of heuristics – as collective processes, we reposition educational competence and équipe skills under a different epistemology. The aim is to trigger evolutionary and generative dynamics, highlighting the need for tools related to équipe-working, and changing the structure of relationships, including those with beneficiaries.

L'équipe multidisciplinare trova crescente spazio nei provvedimenti nazionali e regionali a supporto delle persone nei territori, generando alcune sfide per tutti i professionisti e gli attori sociali, inclusi educatori e pedagogisti. A partire dallo studio delle molteplici funzioni svolte dall'équipe e delle abilità necessarie ai professionisti per lavorarvi, utilizziamo l'équipe multidisciplinare come una “lente” per superare una concezione individualistica delle abilità, a favore di una visione collettiva che stimola la costruzione di un ambiente abilitante. Evidenziare i processi di natura collettiva, come la ricerca mediante l'analisi di pratiche e l'adozione di euristiche, riposiziona epistemologicamente la competenza educativa e le abilità di équipe. Ci si propone di innescare una dinamica evolutiva e generativa, ponendo in rilievo la necessità di strumenti di accompagnamento collegati al lavoro in équipe e modificando l'assetto delle relazioni, incluse quelle con i beneficiari.

### KEYWORDS

Educators | Équipe | Competency | Multidisciplinary | Community  
Educatrici/educatori | Équipe | Competenza | Multidisciplinarietà | Territorio

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

**Citation:** Cadei, L., Serrelli, E. & Tabacchi, A. (2024). La competenza educativa nel lavoro d'équipe come risorsa evolutiva a servizio del territorio. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 34-42. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-05>.

**Corresponding Author:** Livia Cadei | livia.cadei@unicatt.it

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

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-05

**Received:** 20/09/2024 | **Accepted:** 26/11/2024 | **Published:** 12/12/2024

\* Il contributo è frutto di una riflessione comune. Nello specifico la sezione 1 è attribuibile a Emanuele Serrelli; la sezione 2 a Livia Cadei, la sezione 3 a Alessia Tabacchi. Introduzione e sezione 4 sono state elaborate in modo congiunto.

## Introduzione

Ricostruire e argomentare l'evoluzione delle politiche sociali in Italia è sempre complesso. Il costante mutare delle “regole del gioco” a diversi livelli di *governance* (nazionale, regionale, locale), la molteplicità delle fonti normative e la scarsa sistematicità di elementi valutativi rendono difficoltosa una visione d'insieme, oltre naturalmente a costituire una “sfida attuativa” rilevante (D'Emilione, 2020). Vi è inoltre da considerare uno scarto, a volte molto ampio, tra norma e realtà, ed eterogenei ritmi di implementazione nei diversi territori.

Nonostante tale complessità, è riconoscibile *un progressivo rafforzamento del ruolo dell'équipe multiprofessionale*, confermato dal crescente spazio rivestito all'interno dei provvedimenti nazionali e regionali a supporto delle persone nei territori<sup>1</sup>. L'équipe multiprofessionale rappresenta uno strumento essenziale, “al fine di una presa in carico integrata più efficace e funzionale alla valutazione multidimensionale del bisogno di individui e famiglie” (D'Emilione, 2020). L'istituzione di équipe multiprofessionali, tra operatori appartenenti a diversi servizi/organizzazioni, risulta infatti decisiva all'interno dei servizi alla persona, laddove è richiesta un'azione sinergica fra gli attori coinvolti. Emerge come, pur nella differenza di ruoli, funzioni e responsabilità, sia indispensabile coordinarsi per un lavoro d'insieme che possa portare al raggiungimento di comuni orizzonti progettuali.

Accanto a questo processo di potenziamento delle équipe multidisciplinari, è riconoscibile un'altra tendenza che vede il *consolidamento della presenza di educatori socio-pedagogici e pedagogisti* nel welfare di base, e in particolare negli Ambiti Territoriali Sociali (ATS), “da impegnare a tempo pieno e in modo esclusivo e dedicato nelle attività connesse alla corretta implementazione e attuazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali” (Decreto del Capo dipartimento, 2024).

Il presente studio è volto a fornire alcune coordinate per interpretare la convergenza tra queste due tendenze, dato che educatori e pedagogisti sono portatori di una lunga e radicata tradizione di lavoro in équipe e di riflessione su di esso. Se da una parte, si potrebbe argomentare l'opportunità di *valorizzare* il contributo di educatori e pedagogisti all'interno delle équipe multiprofessionali, dall'altra parte, si può prevedere che il lavoro di *questi stessi professionisti debba necessariamente evolvere* e trasformarsi con l'ingaggio in équipe di tipo nuovo e non necessariamente in continuità con le forme organizzative consolidate del lavoro educativo.

In ambito sociale, l'équipe rappresenta una “unità fondamentale”, un “gruppo di lavoro con dinamiche molto interessanti” (Serrelli, 2022, p. 78). Tali dinamiche, tuttavia, non sono lineari e neppure è scontato che un gruppo di lavoro sappia lavorare insieme. Se il gruppo può rappresentare una risorsa per lo sviluppo di competenze personali così come per l'accrescimento della qualità del lavoro stesso, la questione dei ruoli interni all'équipe interroga circa la gestione del potere e/o l'animazione del gruppo, portando a ripensare globalmente alle strategie che possono concorrere alla coesione e all'integrazione dello stesso (Quaglino & Cortese, 2003).

Dopo un'analisi di alcuni studi sulla competenza educativa insita nel lavoro d'équipe, proponiamo un cambio di prospettiva già presente *in nuce* nella riflessione pedagogica, ma amplificato e accelerato dalla diffusione delle équipe multidisciplinari: i contesti di lavoro hanno privilegiato visioni individualistiche delle abilità, nelle quali il contributo specialistico di ogni membro concorre al raggiungimento di un prodotto finale, o, di contro, hanno incoraggiato visioni fusionali con il rischio di una perdita di “distanza critica” (Meirieu, 1984/1987, p. 10). Risulta, pertanto, fondamentale ricercare una via che si affranchi

1 A titolo esemplificativo, tra i documenti ministeriali, si veda anche la Nota del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali dell'11 novembre 2022 rivolta agli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) dove si ribadisce che “la costituzione dell'équipe multidisciplinare, formata in prevalenza dalla parte pubblica (Comune, Azienda Sanitaria ....ecc) ed eventualmente potenziata attraverso professionisti del terzo settore, rappresenta l'elemento centrale del complessivo processo di analisi del bisogno, della presa in carico, progettazione, monitoraggio e valutazione dell'intervento” (REGISTRO UFFICIALE.U.0000496.11-11-2022).



dal binomio antitetico fra “l’interesse delle persone e quello del progetto” (Ivi, p. 10), percorrendo inediti itinerari di corresponsabilità all’interno delle équipe multiprofessionali.

## 1. La competenza educativa nel lavoro d’équipe

Si potrebbe dire che *da sempre* gli incontri d’équipe – periodici e frequenti – scandiscono il ritmo lavorativo della grande maggioranza delle educatrici e degli educatori professionali. In campo educativo, l’équipe svolge infatti molte funzioni ineludibili. Innanzitutto, in équipe si riuniscono professionisti che *condividono i loro destinatari*, siano essi persone fisiche o gruppi sociali del medesimo territorio. Le persone o i gruppi destinatari del lavoro educativo, interagiscono, infatti, direttamente e continuamente con *più* educatrici ed educatori con diversi livelli di responsabilità, oltre che spesso con rappresentanti di più agenzie, enti e istituzioni. Tutti questi soggetti devono necessariamente coordinarsi tra loro per mantenere una coerenza nel percorso e convergere su una “intenzionalità”, nella consapevolezza dell’interdipendenza e della “non esclusività” di ciascun attore (Cadei, 2017). Cercando di mappare più ampiamente le funzioni assolve dall’équipe educativa, Serrelli (2022, pp. 78-79) ha individuato come elementi chiave l’informazione, la gestione del quotidiano e il coordinamento, la progettazione e la programmazione, la verifica, la valutazione dell’esperienza e la presa di decisione, la negoziazione, la riflessione critica, la formazione e il supporto reciproco tra i membri. Oltre alle funzioni “dirette”, non sono poi da sottovalutare i benefici che la presenza dell’équipe può apportare al lavoro individuale del singolo educatore. Secondo Serrelli (2022) l’équipe fa parte di quei “meccanismi di deferimento-differimento” fondamentali per “dilatare” il tempo in senso educativo, garantendo un’adeguata considerazione del significato di ogni accadimento, e liberando l’educatrice e l’educatore da un’eccessiva enfasi sulle proprie azioni e reazioni istantanee e individuali.

Aderendo a una tendenza attuale anche internazionale, parrebbe utile analizzare le *abilità (skills)*<sup>2</sup> utili per un efficace lavoro in équipe. Se, infatti, l’équipe è una formula organizzativa non soltanto ineludibile, bensì anche moltiplicatrice e protettiva rispetto al lavoro educativo, è anche vero che essa, per essere correttamente abitata, *necessita a sua volta* di operatori competenti, abili e capaci di muoversi in essa, di rispettarne la natura, di tollerarne i vincoli, di sfruttarne al massimo le potenzialità. In questa linea si muove il tentativo di Serrelli (2022, p. 94 sgg.), che individua 12 abilità (Tab. 1).

1. *Osservare, ricordare, raccontare*
2. *Capire e collegare diversi punti di vista, mediare e argomentare*
3. *Riconoscere*
4. *Conoscere*
5. *Assumersi responsabilità e gestirle*
6. *Supportare i colleghi*
7. *Costruire fiducia*
8. *Stare nell’incertezza*
9. *Discutere ipotesi di lavoro*
10. *Negoziare*
11. *Gestire conflitti*
12. *Far proprie le decisioni e portarle avanti nel proprio operato*

Tab. 1: Abilità necessarie a una educatrice o educatore per la partecipazione al lavoro in équipe (Serrelli 2022)

2 Preferiamo qui il termine “abilità” a quello di “competenza”, secondo alcune recenti analisi (es. Serrelli, 2024) snaturato da un uso che non ne sottolinea sufficientemente la specificità. La competenza educativa (intesa come forza attiva e organizzatrice) è *supportata* da diverse conoscenze – nozioni e concetti, abilità (*skills*), atteggiamenti e valori – ma le trascende, consistendo su un piano di esistenza morale, interpersonale e sociale.



Nell'équipe, l'operatore deve saper osservare, ricordare, raccontare [n. 1] per mettere i propri colleghi in connessione produttiva con la propria esperienza quotidiana; altrettanto importante è la capacità responsabile [n. 5] di "fare un passo avanti argomentando le proprie scelte senza demandarle e giustificarle con altro" (Ivi, p. 95), cioè di prendere posizione, assumersi rischi, riconoscere gli errori. Inoltre, per partecipare a un dialogo produttivo e costruttivo all'interno di un'équipe, l'operatrice deve saper capire e collegare diversi punti di vista, mediare e argomentare [n. 2], discutere ipotesi di lavoro [n. 9] e negoziare [n. 10] ovvero "raggiungere decisioni anche in presenza di idee e posizioni eterogenee, di obiettivi divergenti o di relazioni conflittuali" (Ivi, p. 96). Al termine dei processi deliberativi d'équipe, l'educatrice e l'educatore devono saper far proprie le decisioni del team [n. 12], "personalizzandole nel proprio ruolo e stile di lavoro, ma senza tradire lo spirito e sostenendo anche lo stress che può derivarne, specialmente in caso di decisioni non perfettamente sintoniche" (Ivi, p. 97) con la propria sensibilità individuale. Un operatore competente che lavora in équipe, poi, dovrà sia conoscere [n. 4] (avere familiarità con diversi campi del sapere e avere la capacità di recuperare e costruire conoscenze, cfr. Cadei & Serrelli, 2022) sia essere in grado di riconoscere la competenza propria di ogni professionalità e avere una visione evolutiva della professionalità stessa [n. 3]. Sul piano interpersonale ed emotivo, sono fondamentali le capacità empatiche da esercitare verso colleghe e colleghi, e da tradurre in azioni concrete di supporto [n. 6]; per non parlare di abilità specifiche per la navigazione dei conflitti [n. 11]: "in un gruppo di lavoro il conflitto, tollerato e ben gestito, è generatore di creatività e novità, mentre l'assenza totale di conflitto è un indicatore di automatismi o relazioni difficili" (Ivi, p. 96).

Da questa analisi risulta evidente la natura complessa e, se vogliamo, *pervasiva* delle abilità necessarie al professionista per lavorare in équipe. L'intensità della convivenza professionale prolungata in équipe, spesso supportata da strumenti come la supervisione (Simeone, 2022), porta ragionevolmente ad affermare *un'immagine degli educatori e delle educatrici – specialmente gli esperti e quindi maggiormente competenti – come risorse in grado di contribuire efficacemente al lavoro in équipe*. Piuttosto, però, che procedere con questo ragionamento cercando di identificare le *abilità aggiuntive o differenti* richieste ai professionisti dell'educazione per entrare a far parte di équipe multi-professionali, in questo lavoro effettuiamo *un passo laterale* rispetto a questo approccio, ravvisando un limite strutturale nel discorso basato sulle abilità individuali, e proponendo un salto di qualità nella considerazione delle *collettività* socio-educative.

## 2. Più della somma delle parti: l'analisi di pratiche e le euristiche in équipe

I cambiamenti sociali e l'impulso culturale dei nostri tempi, la trasformazione delle organizzazioni e il loro impatto sulle relazioni lavorative, sollecitano il lavoro d'équipe e la domanda di analisi delle pratiche per evidenziare condizioni e opportunità della loro messa in atto (Simeone, 2011). *A fronte di una visione tutto sommato inerte dell'équipe come somma meccanicistica delle abilità e delle competenze dei professionisti che la compongono, l'équipe multidisciplinare può invece costituire una lente* che amplifica i processi collettivi e il potenziale trasformativo già presenti – ma a volte sminuiti o dimenticati – nelle équipe monodisciplinari, anche in quelle educative.

L'équipe multidisciplinare si caratterizza per la presenza di professionisti con competenze e *background* diversi. Non è scontato, in essa, riuscire ad affrontare i problemi da angolazioni multiple e con una gamma più ampia di strumenti e conoscenze. Nell'équipe multidisciplinare i professionisti saranno chiamati a esplicitare ragioni e condividere strategie di fronte al gruppo e solo così sarà possibile avviare un processo di rinnovamento dei dispositivi e di ripensamento del quadro degli interventi. Dalle domande che mirano a chiarire i diversi aspetti che contraddistinguono il tema di lavoro, e che permettono di condividere e nominare le questioni, alla riflessione che muove da quanto risuona in ciascun professionista e la messa in prospettiva di nuove ipotesi, si svilupperà un processo di analisi comune. Possiamo ricondurre questo processo – accessibile in ogni équipe matura, ma particolarmente evidente nel caso delle équipe multidisciplinari



plinari – alla metodologia della *analisi delle pratiche* (Giust-Ollivier & Oualid, 2015), che apre nuove prospettive d'azione per assumere le difficoltà del lavoro e apprendere dai problemi incontrati.

L'analisi delle pratiche promuove un approfondimento epistemologico attraverso diverse fasi di confronto:

- *Ricerca di intelligibilità*: l'équipe si dedica collegialmente alla formulazione di ipotesi. L'obiettivo è comprendere meglio le situazioni affrontate, cercando di dare un senso alle informazioni raccolte e di costruire una comprensione condivisa del problema o della questione in esame.
- *Ricerca del cambiamento*: l'équipe riflette su quanto possa essere modificato o migliorato; ciò richiede uno sforzo di pensiero orientato all'individuazione di elementi concreti che possono essere trasformati o su cui sia possibile intervenire per migliorare la situazione o risolvere il problema.
- *Interrogazione delle pratiche professionali*: ogni professionista, singolarmente o in gruppo, esamina criticamente il proprio modo di operare e il proprio ruolo professionale, con l'obiettivo di indagare e porre in discussione le proprie pratiche e di avviare un lavoro riflessivo e di rielaborazione.

L'équipe multidisciplinare presenta allora la condizione di sviluppo dei *collettivi di professionisti* che concorrono altresì all'elaborazione di una 'storia comune' della professione. In questo modo l'équipe può essere intesa come una comunità professionale di appartenenza, che esercita la funzione di terzo tra il soggetto e la realtà da trasformare attraverso l'attività.

In un simile spazio, e tanto più ci sembra interessante per il contesto in cui si esercita il lavoro educativo, l'équipe utilizza *euristiche* come strumenti essenziali per navigare la complessità e sviluppare soluzioni innovative. L'impiego di euristiche – ossia strategie cognitive che aiutano a risolvere problemi complessi attraverso regole pratiche, approcci intuitivi e riduzione delle informazioni necessarie – diventa fondamentale. Nella specificità del lavoro educativo, le euristiche permettono di affrontare situazioni impreviste o complesse, dove le soluzioni predefinite possono risultare inadeguate.

In particolare, nel lavoro educativo possiamo fare riferimento a quattro euristiche principali:

- a. *Euristica della disponibilità*. Questa euristica si basa sulla tendenza a giudicare la probabilità di eventi in base alla facilità con cui esempi pertinenti vengono in mente. In un contesto educativo, i professionisti possono impiegare questa euristica per valutare rapidamente situazioni o comportamenti dei beneficiari, attingendo a esperienze passate che sono facilmente richiamabili alla mente. Tuttavia, è importante essere consapevoli che questo può portare a giudizi distorti se le esperienze disponibili non sono rappresentative della realtà.
- b. *Euristica della rappresentatività*. Questa euristica viene utilizzata per categorizzare persone o eventi in base a quanto essi somigliano a un prototipo. Ad esempio, un educatore potrebbe valutare un beneficiario in base a stereotipi o generalizzazioni, piuttosto che considerare le specificità individuali. Sebbene questa euristica possa accelerare il processo decisionale, può anche portare a errori di valutazione e bias cognitivi, rendendo necessario un approccio critico e riflessivo.
- c. *Euristica dell'ancoraggio*. L'euristica dell'ancoraggio si riferisce alla tendenza a fare affidamento su informazioni iniziali (l'"ancora") quando si prendono decisioni. In un'équipe multiprofessionale, le prime impressioni o le informazioni fornite da un membro dell'équipe possono influenzare le valutazioni e le decisioni successive. È cruciale che i membri dell'équipe siano consapevoli di questa dinamica per evitare che le decisioni siano eccessivamente influenzate da informazioni iniziali potenzialmente fuorvianti.
- d. *Euristica della conferma*. Questa euristica implica la tendenza a cercare, interpretare e ricordare informazioni che confermano le proprie convinzioni preesistenti. In un contesto educativo, ciò può manifestarsi quando i professionisti cercano evidenze che supportano le loro opinioni su determinati metodi educativi o comportamenti degli educandi, trascurando dati che potrebbero contraddire tali convin-



zioni. La consapevolezza di questa euristica è fondamentale per promuovere una riflessione critica e un approccio basato su evidenze.

Come si vede, le euristiche sono strumenti potenti che possono migliorare la comunicazione, facilitare decisioni rapide e contribuire alla risoluzione di problemi complessi; dall'altra parte esse sono "scorciatoie" mentali che possono evolvere nell'incontro multidisciplinare e nella necessaria analisi ed esplicitazione che ne scaturisce. Ne emergerà un loro utilizzo più cauto e riflessivo, per garantire che le decisioni siano sempre informate e contestualizzate. L'adozione di euristiche da parte dell'équipe multidisciplinare, non solo arricchirà il processo decisionale, ma ne rafforzerà altresì la funzione, in qualità di comunità di pratica, dove l'apprendimento continuo e la condivisione delle conoscenze sono alla base dello sviluppo professionale e dell'efficacia degli interventi educativi.

### 3. Pratiche di accompagnamento: dall'équipe al collettivo che si accompagna

A questo punto della trattazione preme riflettere su come vigilare sul ricorso alle euristiche in chiave critico-emancipatoria. Si tratta di sollecitare processi di riflessività e di rielaborazione dell'esperienza, che permettano di "intus-legere", ossia di leggere dentro ed approfondire l'esperienza attraverso la narrazione, avviando itinerari di presa di consapevolezza e di trasformazione delle rappresentazioni personali.

Al riguardo, si ritiene utile fare riferimento all'approccio dell'accompagnamento, inteso come processo fondato sull'etica dell'alterità e della parola, che pone al centro la relazione, la reciprocità e un pensiero co-costruito (Paul, 2004; Vial & Caparros-Mencacci, 2007), e alle declinazioni che ne derivano, in particolare per quanto riguarda l'analisi e la problematizzazione delle pratiche professionali (Blanchard-Laville, Fablet, 1996, 2003). Il focus è posto sulla modalità con cui accompagnare i professionisti a problematizzare le situazioni vissute all'interno di un contesto sempre più segnato da complessità e incertezza. In questo processo, lo sguardo è posto su tre elementi: il collettivo inteso come un gruppo di pari che 'si accompagna'; la postura di chi accompagna; l'analisi e la problematizzazione delle pratiche.

- a) *Il collettivo*. Per Maela Paul (2022), al centro del processo di analisi e problematizzazione delle pratiche si attesta il "collectif accompagnant", ossia un gruppo costituito in rapporto a una missione definita collettivamente (p. 12). Nel collettivo, la richiesta istituzionale di cui l'équipe è portatrice, si trasforma in uno spazio di azione fra l'istituzione e i membri della stessa (Breton et al., 2015), al cui interno ciascuno detiene un potere di azione (*empowerment*). La comunicazione, la cooperazione, la comprensione reciproca favoriscono processi emancipativi personali e collettivi. I professionisti diventano così attori della propria trasformazione (Martin et al., 2005), chiamati ad *implicarsi* nel processo di analisi, allo scopo di *co-costruire il senso* delle proprie pratiche e concorrere al miglioramento delle stesse.
- b) *La postura di chi accompagna*. La cornice tratteggiata permette di cogliere come la pratica collettiva porti con sé nuovi guadagni. È quindi necessario dare potere al collettivo e riconoscere una parità valoriale (Pati, 1984) tra i suoi membri e tra l'équipe e chi assume il ruolo di accompagnatore dei processi che in essa si dispiegano. Questo implica ripensare la postura di chi accompagna, nella direzione della costruzione di un dispositivo che favorisca la creazione di un "collettivo che si accompagna". Chi accompagna accetta di sospendere la sua "expertise", per assumere un approccio non intrusivo, che sollecita la riflessività e la problematizzazione delle situazioni professionali. È, pertanto, opportuno passare da una visione di animatore e conduttore del gruppo, ad una visione di formatore che mira a sviluppare autonomia nel collettivo e la capacità di autoregolarsi.
- c) *Analisi e problematizzazione delle pratiche*. Veniamo ora al cuore dell'analisi delle pratiche professionali. In ambito pedagogico, si ritiene essenziale decostruire le proprie teorie per accedere ai gesti e alle azioni messi in campo e valutare la loro pertinenza (Paul, 2022). Interrogarsi sulla 'consistenza' del lavoro



socio-educativo risulta centrale nei servizi alla persona. Pertanto, è indispensabile attrezzare l'équipe, intesa come collettivo che si accompagna, di strumenti che permettano di analizzare in modo critico le situazioni e le euristiche a cui si fa riferimento, riconducendo l'attenzione sul nesso fra teoria e prassi ed esplicitando impliciti che sono propri della comunità di pratica (Polany & Sen, 2009). Siffatto procedere porta ad esplorare insieme vie possibili, porre in questione idee, credenze, valori, dare spazio a emozioni e vissuti individuali e collettivi. Al contempo, è promosso l'autogoverno e lo scambio reciproco, secondo il principio di condivisione della responsabilità, che favorisce una maggiore interdipendenza fra le parti.

Paul (2022) ha delineato un protocollo e un processo di accompagnamento alla problematizzazione delle situazioni professionali, frutto di una sintesi personale di studi sul tema. Attraverso un metodo ordinato, il processo di accompagnamento si sviluppa lungo tre fasi che incoraggiano il passaggio da una situazione di partenza ad una situazione maggiormente chiarificata (Paul, 2024) (Fig. 1).

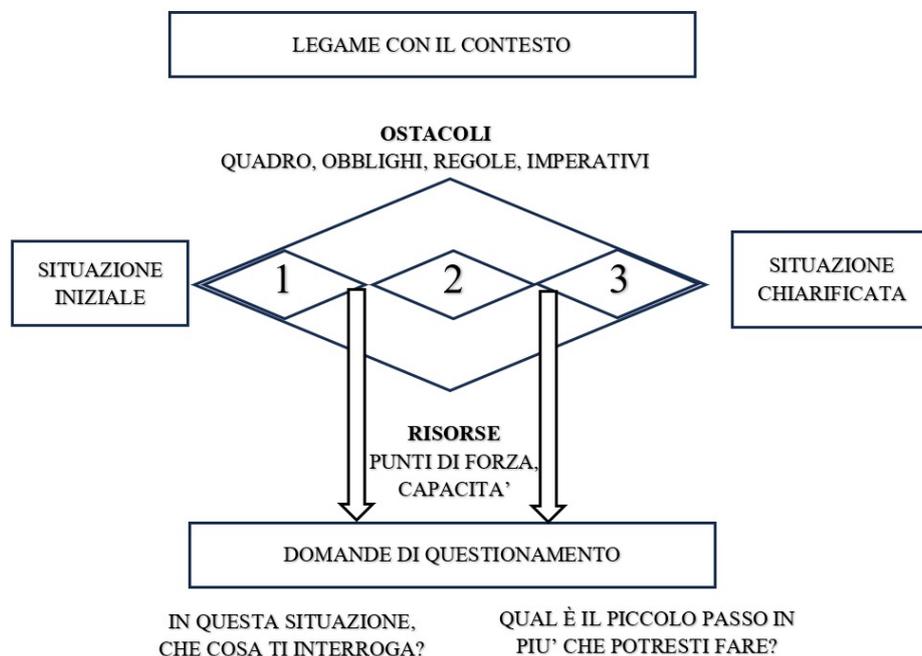


Fig. 1: Schema del processo di accompagnamento alla problematizzazione della situazione secondo M. Paul (2024) – *traduzione nostra*

A turno, per ogni sessione, viene data voce a un membro del collettivo che espone una situazione problematica (1) inerente al lavoro professionale. Chi ascolta può formulare domande di chiarimento generale. Al termine di questa prima fase, al soggetto è chiesto di specificare la propria domanda di ricerca, ossia la questione che lo interroga e che intende indagare.

Segue una seconda fase di esplorazione e investigazione (2), fondata su domande di esplicitazione (Vermersch, 1994), volte a approfondire quanto espresso. Lo scopo è sollecitare una riformulazione della narrazione, far emergere i vissuti e le emozioni in gioco, cogliere gli impliciti e mettere in parola l'esperienza. La persona è accompagnata a nominare cosa permane come punto critico, cosa sembra aver assunto nuova luce e come ciò può tradursi nell'azione.

In questo modo, ha avvio l'ultima fase, denominata di elucidazione della situazione (3), nella quale, attraverso un processo di elaborazione personale, ci si dirige verso possibilità concrete di azione.

Dall'approccio presentato emerge come l'accompagnamento all'analisi delle pratiche si fondi sulla narrazione, che "permette ai soggetti di ritornare con il pensiero sulle proprie esperienze e di dipanare i processi



che le hanno sostenute” (Cadei, 2024, p. 27). È proprio nell’interrelazione fra i fatti e i significati sottesi (Niewiadomski & Delory-Momberg, 2013) e nell’intreccio fra il soggetto e il collettivo che le storie si trasformano in prodotti collettivi. In questo modo, mentre per il soggetto si compie un “processo di elucidazione”, che trae giovamento dalla problematizzazione sollecitata dagli interlocutori; i destinatari sono interrogati circa la propria pratica e “i mondi culturali” abitati (Cadei, 2024, p. 29). Le narrazioni contribuiscono, pertanto, a rafforzare il collettivo, attraverso la condivisione di un orizzonte di senso e di significati che conferisce un singolare potere di azione nelle situazioni professionali.

#### 4. Il contributo della competenza educativa e la sua ulteriore evoluzione

Come abbiamo asserito, *l'impostazione fortemente individualista* è, a nostro avviso, il maggior limite strutturale della concettualizzazione della *readiness* dell’operatore al lavoro d’équipe. È davvero pensabile che certe modalità di comportamento siano frutto di un mero apporto individuale, senza un’influenza del contesto? Molte delle abilità per lavorare in équipe sono piuttosto evidentemente dipendenti da “qualità” del gruppo, dell’ambiente e da una cultura organizzativa in grado anche di orientare e promuovere processi integrativi (Hopwood et al., 2022).

Il medesimo processo sollecita lo sviluppo di competenze personali, così come di competenze collettive. In questo è utile rifarsi al concetto di *affordance*, che richiama come vi siano opportunità d’azione che derivano dalla combinazione (*matching*) fra il soggetto e l’ambiente (Gibson, 1979). L’interrelazione fra le capacità del soggetto e le funzionalità dell’ambiente produce qualcosa che eccede la semplice somma delle parti. Il concetto di *affordance* permette, pertanto, di cogliere “azioni percepibili e possibili che possono arricchire in un circolo virtuoso lo sviluppo delle competenze personali, ma pure collettive” (Cadei, 2024, p. 25).

Apprendere a problematizzare le situazioni attraverso l’approccio dell’accompagnamento porta quindi con sé dei guadagni importanti per pensare all’équipe nei termini di un collettivo, così come per acquisire una metodologia di lavoro che permetta l’assunzione di una postura di ascolto e di problematizzazione. L’analisi delle pratiche può promuovere la qualità del lavoro e il benessere complessivo dei membri. Essa si concentra sulla scelta degli ‘strumenti’ con cui lavorare, in riferimento alle finalità che gli sguardi disciplinari suggeriscono, indagando il senso che assume la domanda nel contesto istituzionale e sociale di riferimento. L’integrazione di pratiche, l’impiego di strategie comunicative diverse e di approcci mirati e specializzati possono rafforzare la capacità di collaborazione e *problem-solving* all’interno dell’équipe. In particolare, l’équipe multidisciplinare, caratterizzata dalla condivisione di competenze diverse e complementari, può trarre notevoli benefici da questa contaminazione. Sarà così l’équipe stessa a permettere di mutualizzare le esperienze, il saper fare e il saper essere e renderà possibile un processo d’analisi. Ciò può contribuire al rafforzamento delle abilità, poiché, attraverso la riflessione collettiva, si ha l’opportunità di accrescere la consapevolezza circa le proprie pratiche, identificando aree di miglioramento e sviluppando nuove strategie operative. In gioco vi è l’elaborazione di un legame con il proprio sé professionale (Cadei, 2017), una relazione con i beneficiari ed i membri dell’équipe, necessariamente connessi nell’esercizio professionale.

Da quanto esposto diventa evidente come l’équipe multidisciplinare possa trasformarsi in uno spazio di apprendimento collaborativo, in cui il gruppo facilita lo sviluppo di risposte professionali più efficaci. Essa diviene un luogo di ricerca e co-elaborazione, dove i professionisti agiscono in qualità di ricercatori (Cadei 2017; Simeone, 2011). Questa affermazione implica che all’interno dell’équipe multidisciplinare gli appartenenti al gruppo non solo svolgono il proprio ruolo professionale specifico, ma contribuiscono anche attivamente al processo di sviluppo delle pratiche professionali, collaborando alla costruzione di nuove conoscenze e soluzioni. L’équipe multidisciplinare, vista come un ambiente dinamico di ricerca, rappresenta lo spazio della condivisione delle esperienze e delle riflessioni, in grado di favorire la costruzione di competenze collettive, “con una tessitura di intelligenze, per la quale la competenza di ciascuno potrà arricchire la rete che, a sua volta, potrà essere mobilitata da ogni attore” (Cadei, 2024, p. 26).



## Bibliografia

- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles dans les interventions socio-éducatives*. L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2003). *Travail social et analyse des pratiques professionnelles. Dispositifs et pratiques de formation*. L'Harmattan.
- Breton, H., Denoyel, N., Pineau, G., & Pesce, S. (2015). Métiers de l'accompagnement, savoirs expérimentiels et formation universitaire. Retour réflexif à l'occasion des 20 ans du master «IFAC». *Education permanente*, 205, 163-175.
- Cadei, L. (2024). Il volontariato e la sfida delle competenze. Tra engagement personale e impegno collettivo. In Ead. (Ed.), *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale* (pp. 17-34). Unico-  
pli.
- Cadei, L., & Serrelli, E. (2022). Competenza di ricerca: rinnovare e innovare la professione. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore: verso le competenze di secondo livello* (pp. 164-190). Scholé.
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. La Scuola.
- D'Emilione, M. (2020). La collaborazione tra professionisti e operatori sociali nelle politiche a contrasto della povertà: il ruolo dell'équipe multidisciplinare. *Counseling*, 13(2), 16-41.
- Decreto del Capo Dipartimento, n. 268 del 7 agosto 2024 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali – Direzione generale per la lotta alla povertà e per la programmazione sociale – Dipartimento per le politiche sociali, del terzo settore e migratorie).
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Giust-Ollivier, A.-C., & Oualid, F. (Eds.) (2015). *Les Groupes d'analyse des pratiques*. Éditions Érès.
- Hopwood N., Blomberg, M., Dahlberg, J., & Dahlgren, M.A. (2022). How professional education can foster praxis and critical praxis: an example of changing practice in healthcare. *Vocations and Learning*, 15, 49-70.
- Martin, F., Morcillo, A., Jeunier, B., & Blin, J.F. (2005). Des activités aux situations professionnelles en contexte scolaire : évolution d'un modèle d'analyse. *Recherche & formation*, 50, 39-54.
- Meirieu, P. (1987). *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali* (E. Cocever Canevaro, Trans.). La Nuova Italia. (Original work published 1984)
- Niewiadomski, C., & Delory-Momberger, C. (2024). *Territoires contemporains de la recherche biographique*. L'Harmattan.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. La Scuola.
- Paul, M. (2024). Dispense de cours: *Formation D24210 APP. Session Juin 2024 - niveau 1. Se former à l'accompagnement et à l'analyse des pratiques professionnelles*, ISFEC AFAREC IDE, Paris, 25-28 Juin 2024.
- Paul, M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles. Analyser ses pratiques autrement*. DeBœck Supérieur.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Polany, M., & Sen, A. (2009). *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press.
- Serrelli, E. (2024). Volontari abili, orientati o competenti? Analisi concettuale e implicazioni pedagogiche. In L. Cadei (Eds.), *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale* (pp. 79-111). Unico-  
pli.
- Serrelli, E. (2022). Le competenze per lavorare in équipe. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore: verso le competenze di secondo livello* (pp. 77-99). Scholé.
- 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). Scholé.
- Simeone, D. (2011). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Vita e Pensiero.
- Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. ESF.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. DeBœck.

