

Etica, logica, dialettica:
una esperienza di scrittura e di autoeducazione
con educatrici ed educatori
Ethics, logic, dialectics:
a writing and self-education experience with educators

Fulvia Antonelli

Università degli Studi di Bologna, fulvia.antonelli2@unibo.it

ABSTRACT

The article presents the method and explores the results of a collective self-training process carried out with educators who work in some local public educational and school services. The method used was inspired by the *Entraînement mental* developed by Joffre Dumazedier during the experience of the *Ecole des Cadres d'Uriage* in the 1940s and then within the French Resistance and practiced within popular adult education groups in the post-war period. Starting from the individual writing of some emblematic events of their experience in the educational field and a subsequent collective exercise of analysis of the texts produced, the group developed a series of reflections relating to the specific content of educational work, its methodologies but also the problematic relationships with their own and with the other local institutions with which they work.

L'articolo presenta il metodo ed esplora gli esiti di un percorso di autoformazione collettiva realizzato con educatrici ed educatori che operano in alcuni servizi educativi e scolastici pubblici territoriali. Il metodo utilizzato si è ispirato all'*Entraînement mental* elaborato da Joffre Dumazedier durante l'esperienza dell'*Ecole des Cadres d'Uriage* negli anni Quaranta e poi dentro la Resistenza francese e praticato dentro i gruppi di educazione popolare degli adulti nel dopoguerra. A partire dalla scrittura individuale di alcuni eventi emblematici della propria esperienza nel campo educativo ed un successivo esercizio collettivo di analisi dei testi prodotti, il gruppo ha elaborato riflessioni relative al contenuto specifico del lavoro educativo, alle sue metodologie ma anche alle relazioni problematiche con le proprie e con le altre istituzioni del territorio con le quali lavorano.

KEYWORDS

Reflective writing; Self-Education | Lifelong education | Social pedagogy | Adolescence
Scrittura riflessiva | Autoformazione | Educazione permanente | Pedagogia sociale | Adolescenza

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Antonelli, F. (2024). Etica, logica, dialettica: una esperienza di scrittura e di autoeducazione con educatrici ed educatori. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 10-18. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-02>.

Corresponding Author: Fulvia Antonelli | fulvia.antonelli2@unibo.it

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

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

Received: 25/09/2024 | **Accepted:** 20/11/2024 | **Published:** 12/12/2024

1. Architettura di un'esperienza guidata di autoformazione di gruppo

Nell'anno 2020/2021 il Comune di Bologna – Area Educazione, Istruzione e Nuove Generazioni ha chiesto ad un gruppo di ricercatori¹ che integravano l'équipe di lavoro sui temi dell'adolescenza e della dispersione scolastica del Dipartimento di Scienze dell'Educazione G.M. Bertin dell'Università di Bologna e provenienti da diversi ambiti disciplinari (Antropologia e Pedagogia) di sostenere le educatrici e gli educatori dei servizi pubblici SEST – Servizi Educativi e Scolastici Territoriali in un percorso di riflessione e di analisi delle proprie pratiche.

L'obiettivo concordato è stato quello di costruire insieme agli educatori un percorso di emersione critica sia delle rappresentazioni che essi hanno dei fenomeni del disagio degli adolescenti e della dispersione scolastica, sia dei repertori di azione che essi hanno sviluppato dentro la loro pratica educativa in termini di autoformazione. Il lavoro svolto con il gruppo degli educatori è stato quello di favorire, attraverso la scrittura, una riflessione collettiva sulle proprie esperienze. La funzione di questi incontri e gruppi di scrittura collettiva è stata triplice:

- valorizzare i saperi e l'esperienza che già gli educatori possiedono, facendo emergere lo specifico dell'intervento educativo sulla dispersione scolastica;
- stimolare l'immaginazione collettiva del gruppo dei partecipanti nella ricerca di linee di intervento innovative, concrete e centrate sulle risorse dei propri servizi;
- ragionare su come e quando sviluppare azioni improntate all'intervento sul singolo che esprime il bisogno ma anche pensare in termini di prevenzione intesa come azione educativa e culturale con i gruppi di ragazzi e con le famiglie con cui si lavora.

L'équipe si è occupata della preparazione dei materiali, della conduzione dei gruppi e della elaborazione finale dell'esperienza condotta insieme agli educatori.

Durante il percorso l'équipe ha scelto di proporre e sperimentare insieme agli educatori una metodologia di discussione ed analisi di gruppo conosciuta con il nome di *Entraînement Mental* (allenamento mentale), una pratica elaborata inizialmente dal sociologo Joffre Dumazedier negli anni '40 del Novecento e poi ulteriormente elaborata negli anni successivi. L'ispirazione a tale approccio è stata proposta perché consentiva di utilizzare uno strumento, la scrittura della propria esperienza, capace di mettere una distanza tra il sé e i propri vissuti professionali e istituzionali, ma anche di agire nei termini di un attivismo pedagogico ed educativo da rivitalizzare con domande e riflessioni più vicine all'esperienza degli educatori che ai mandati istituzionali o ai linguaggi e i paradigmi oggi dominanti nel campo del welfare e dell'intervento sociale.

Il lavoro di scrittura prima e di successiva di analisi collettiva dei testi aveva lo scopo di scorgere alcuni impliciti (credenze, ideologie, posizioni sentimentali e ideali) che orientano l'intervento educativo e di valutare, nelle varie situazioni, il peso e lo spazio delle azioni e delle scelte individuali possibili e quelli della struttura istituzionale, per provare ad immaginare nuove pratiche, soluzioni e visioni dell'intervento educativo in situazione.

Articolato su due incontri di scrittura e discussione guidata, alcuni esempi dei tipi di consegne che sono state fornite agli educatori per orientarli nella scrittura concreta delle loro esperienze sono i seguenti:

Racconta un episodio concreto della tua vita professionale in cui il tuo incontro con un ragazzo o una ragazza ha messo in crisi le tue concezioni di bene e male o di giusto/ingiusto.

¹ Ad integrare il gruppo di ricerca sono stati Giovanna Guerzoni, antropologa, Alessandro Tolomelli, pedagogista e Fulvia Antonelli, ricercatrice in pedagogia.



Racconta un episodio concreto della tua vita professionale in cui hai potuto registrare il cambiamento, positivo o negativo, di un ragazzo o di una ragazza durante il suo percorso di crescita, facendo attenzione a descrivere gli eventi anche casuali che l'hanno generato.

Racconta un episodio concreto della tua vita professionale in cui l'istituzione (esterna o a cui appartenevi) è stata per te un fattore positivo o negativo nell'intervento educativo con un ragazzo o una ragazza.

Tutte le scritture redatte dagli educatori/educatrici partecipanti ai lavori di gruppo sono rimaste anonime.

Il percorso ha coinvolto complessivamente circa 30 educatori ed educatrici insieme a coordinatori dei servizi SEST e sono stati raccolti 60 testi. Gli educatori sono stati divisi in 5 gruppi di persone provenienti da servizi diversi per territori della città (quartieri), di varie età e livelli di esperienza e ogni gruppo ha scelto in autonomia, dopo una lettura ad alta voce al gruppo, i testi su cui lavorare collettivamente nel corso dei due incontri. I ricercatori hanno proposto un metodo per l'analisi dei testi che mirava a distinguere nelle scritture gli elementi materiali della situazione narrata, le dinamiche emotive e i punti di vista, le azioni intraprese e le loro finalità per arrivare poi infine a immaginare altre azioni possibili oltre quelle realizzate, possibilità non viste, risorse non considerate.

I ricercatori hanno tenuto traccia della discussione e realizzato poi una restituzione plenaria a tutti i partecipanti provando a tracciare un percorso di temi e problemi ricorrenti ed emergenti dal lavoro dei gruppi.

2. Joffre Dumazedier e l'Entraînement Mental: storia politica di un metodo

Il sociologo francese Joffre Dumazedier (1915-2002) inizia a formulare il metodo dell'*Entraînement Mental* all'interno dell'esperienza dei *Front populaire* e della rete degli ostelli della gioventù (*auberges de la jeunesse*) nella Francia della seconda metà degli anni Trenta. Nella sua vita e nel suo percorso intellettuale si trovano continuamente intrecciate militanza culturale e politica e ricerca sociopedagogica dentro e fuori l'accademia.

Il movimento degli ostelli della gioventù nasce in Germania all'inizio del Novecento, ma negli anni Trenta si istituzionalizza e acquisisce una certa rilevanza politica in Francia grazie al governo socialista di Léon Blum e al suo ministro per i giovani e lo sport Léo Lagrange.

Viaggiando in Germania, Léo Lagrange era rimasto impressionato e disgustato dalla portata delle dimostrazioni organizzate da Goebbels, il Ministro della Propaganda e della Cultura di Hitler, che celebravano il culto di un "romanticismo d'acciaio" basato su cerimonie notturne, stendardi innalzati al cielo e musica wagneriana, creando le condizioni per un'estasi collettiva al servizio del Führer (Alien 1968; Bontempi 1996; Meletta 2004; Burrin 1986; Sanchez 2008).

L'intuizione di Blum e di Lagrange è quella di iniziare a mobilitare intorno al *Front populaire* i diversi movimenti a sfondo educativo di giovani che si erano costituiti fra le due guerre e avevano dato vita ad una costellazione di associazioni, gruppi e attività che riguardavano in particolare il tempo libero, la socialità e l'educazione popolare. Nel campo laico tre erano le organizzazioni – la *Ligue de l'enseignement*, le *Auberges de la Jeunesse*, la *Ligue des Droits de l'Homme* – che avevano più robustezza organizzativa e diffusione per farsi promotrici di un processo di rinnovamento culturale in senso democratico dei giovani francesi: un processo che per Blum doveva poggiare le sue basi sulle organizzazioni autonome della società civile ma a cui i governi del *Front populaire* dovevano offrire appoggio e interlocuzione politica istituzionale.

Il movimento degli ostelli della gioventù in cui si formò Dumazedier è stato caratterizzato da uno spirito peculiare: l'ostello era un luogo utopico dove una gioventù in viaggio poteva sperimentare relazioni cameratesche e momenti di vita collettiva. Gli "ajistes" – così erano chiamati gli attivisti del movimento



degli ostelli della gioventù – mescolavano marxismo, pacifismo ma anche passione per vita all'aria aperta e per la natura e collettivismo.

All'interno di questa esperienza Dumazedier – che nonostante un percorso di formazione accademica che gli offre possibilità nuove rimane molto legato al suo milieu sociale popolare di origine – comincia a praticare l'educazione popolare attraverso corsi e gruppi di formazione serale per giovani operai e lavoratori.

In questa esperienza inizia a formulare le osservazioni che faranno da base al suo metodo e alla proposta dell'*Entrînement mentale*, che ispirerà anche la successiva pedagogia per l'educazione continua francese – una possibile via alternativa al paradigma del *lifelong learning* attualmente dominante – che affonda in Francia le sue radici nell'educazione popolare e in una idea di cultura militante (Forquin, 2004).

Nella formulazione del *lifelong learning* attuale infatti il sapere è soprattutto uno strumento di formazione che impone alle persone un processo di adattamento continuo alle richieste del mercato del lavoro, in una frammentazione che fa dei lavoratori degli individui soli (senza connotazioni sociali, di classe, culturali, di genere, di generazione) chiamati ad essere cittadini attraverso la loro partecipazione ad una economia della crescita e della competitività dei mercati europei nell'economia globale. Questo spostamento dalla *lifelong education* al *lifelong learning* è il portato di un approccio economicista che restringe il concetto di democrazia a quello di integrazione e declina quest'ultima dentro i confini connotati ideologicamente e non neutrali del concetto di 'mercato del lavoro', delle sue regole e dei suoi processi di soggettivazione politica².

Per Dumazedier una educazione popolare e democratica deve uscire da uno schema educativo centrato sulla scuola e sulla trasmissione di conoscenze teoriche o tecniche dall'alto, attraverso linguaggi che non appartengono al mondo delle persone a cui la formazione è rivolta o che la intraprendono. Quest'ultima deve inoltre tendere ad una emancipazione culturale del soggetto attraverso un processo di scambio collettivo di saperi del quotidiano e provenienti dalle pratiche del tempo libero: una formazione non per il lavoro, ma per l'operosità sociale (Dumazedier, 1970).

L'obiettivo di Dumazedier è quello di costruire una teoria della conoscenza pratica che si nutra di un metodo di azione corrispondente ai principi democratici ed egualitari delle pedagogie popolari: un metodo dialettico; razionale e replicabile nel suo modo di procedere; eticamente orientato all'emancipazione collettiva; capace di rendere visibili i determinanti sociali e i sistemi simbolici che entrano in gioco ed agiscono in ogni processo di educazione e formazione.

Per elaborare questo metodo si ispira alla pratica sportiva: così come un atleta si allena attraverso esercizi e ripetizioni per la competizione o per il miglioramento delle proprie abilità corporee, allo stesso modo la pratica culturale può essere esercitata allenando la mente tramite un procedere dialettico che però abbia in sé anche degli strumenti di analisi del come e perché formuliamo e discutiamo i problemi per cui cerchiamo linee di azione. In questione quindi non è solo il procedere della conoscenza, ma anche i suoi oggetti.

L'*Entrînement Mental* troverà una sua più compiuta formulazione da parte di Dumazedier all'interno dell'esperienza dell'*École des cadres d'Uriage* tra il 1940 e il 1942. Istituita dal governo collaborazionista di

2 Per una bibliografia di riferimento rispetto a questo tema: A. Tuschling, C. Engemann, *From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the european union* in «Educational Philosophy and Theory» 38 (4), 2006, pp. 451–469; A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*, Routledge, London, 2008; G. Biesta, *What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning*, in «European Educational Research Journal», vol. 5, n. 3 & 4, 2006, pp. 169-180; J. Field, *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Trentham Books, Stoke-on-Trent, 2000; G. Biesta, *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam, 2011; R. Barros, *From Lifelong Education to Lifelong Learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies*, in «RELA. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», 3(2), 2012, pp. 119-134. Per una ricognizione di questo tema in italiano cfr: A. Galimberti, *Transizioni professionali tra le promesse del lifelong learning e il capitalismo cognitivo. Quali sfide per il sapere pedagogico?*, in «MeTis» 7 (1), 2017.



Vichy cooptando formatori e studenti volontari, lo scopo era quello di formare una nuova classe dirigente allo spirito della *Revolution National*, una operazione culturale che doveva sradicare il motto della Repubblica francese “*Liberté, Égalité, Fraternité*” riformulandolo in quello del nuovo Stato francese “*Travail, Famille, Patrie*”. Sin dalla sua fondazione l’*École d’Uriage* tuttavia si trasformerà in una scuola ispirata allo spirito della *Résistance* (Josse, 1966; Comte, 1991) grazie anche ad un metodo teso a costruire comunità di intenti e di visioni e un forte egualitarismo sociale e di ruolo fra i partecipanti: le formazioni si svolgevano non ex cathedra ma in circoli ed erano ispirate ai principi autogestionari che le nuove generazioni avevano appreso nelle esperienze degli ostelli della gioventù e nell’educazione popolare. L’esperienza dell’*École d’Uriage* si chiuderà alla fine del 1942 con la soppressione della scuola da parte del governo di Vichy e l’entrata di formatori e partecipanti nella clandestinità della Resistenza e in particolare nelle equipe volanti del maquis del Vercors, dove Dumazedier sarà il direttore pedagogico della formazione militare, politica e culturale dei gruppi attraverso il metodo dell’*Entraînement Mental* (Rigby, 1989; Vergnon, 2002; Bolle, 1995; Grenard, 2019).

Appena finita la guerra nel 1945 Dumazedier insieme a Bénigno Cacérès, Paul Lengrand, Joseph Rovin fonda l’associazione *Peuple et Culture* con l’intento di continuare a portare avanti quel movimento di tipo politico, pedagogico e culturale indipendente e a base civica che aveva come intento quello di “*rendre la culture au peuple et le peuple à la culture*” come cita il manifesto dell’associazione.

Oggi e alla luce della sua ricca storia e delle sue evoluzioni l’*Entraînement Mental* può essere considerato un’arte del pensiero per gruppi e collettivi così come uno strumento utile per chiunque nel lavoro sociale ed educativo voglia districarsi nella complessità dell’intendersi, dell’intendere le proprie azioni alle prese con la realtà sociale, nel fare di essa una analisi legata alle prassi. Cosa è bene fare? Come non confondere bisogni, desideri propri e degli altri? Come tener conto della contraddittorietà dei soggetti e delle tensioni culturali, etiche, materiali da cui sono attraversati senza moralizzarle a priori in termini positivi o negativi?

È per tentare di avere lo spazio di porsi domande del genere che questo metodo di scrittura e analisi di gruppo è stato proposto alle educatrici e agli educatori, cioè per immergersi in un processo di autoformazione che non fosse prescrittivo, ma direzionato a far affiorare – in una situazione di stanchezza, di difficoltà e di crisi di senso del proprio agire di fronte alla ricorrenza dei problemi – letture nuove dei “casi” continuamente affrontati, direzioni non viste di intervento, possibilità e forze di una cultura educativa sviluppata nell’esperienza.

Tale cultura non trovando riconoscimento nello spazio delle politiche pubbliche – qual è il punto di vista dei saperi dell’educazione su questioni come le trasformazioni urbane e sociali, l’avanzare di nuove forme di povertà, le questioni poste da un modello di accoglienza dell’immigrazione che crea disuguaglianze nei diritti a cui si ha accesso? – non sa più riconoscersi come portatrice di una propria visione del mondo.

3. Effetti di scrittura: dai casi ai problemi dell’educare

L’*Entraînement Mental* è una esperienza di autoformazione di gruppo che si fonda su scrittura e oralità di cui è difficile descrivere i passaggi interni, pena l’incomprensibilità del processo narrato a non partecipanti o da trasformare in un resoconto.

È possibile tuttavia dare conto dei nodi, dei concetti, delle parole ricorrenti che sono emerse dalla discussione condotta da tutti i gruppi di educatori. A tali questioni sono stati dati dei titoli sintetici ma comunicativi per restituire in parte la vivacità della lingua parlata e delle immagini evocate durante l’autoformazione.

ISTITUZIONI TEMPESTOSE.

È stata spesso descritta la difficoltà, nel lavoro con altre istituzioni come la scuola o i servizi sociali, a far valere il proprio punto di vista di educatori. Il problema sembra essere causato da due fattori: un senso



di debolezza della propria istituzione di appartenenza (i servizi pubblici SEST del Comune) e un senso di debolezza del proprio sapere professionale rappresentato (e a volte sentito dagli stessi educatori) come poco specialistico, senza strumenti per confrontarsi con i disagi profondi di tipo psicologico delle persone seguite.

Le soluzioni sperimentate o proposte dagli educatori nel procedere nell'analisi delle scritture sono state:

- rafforzare attraverso protocolli, accordi e procedure formali di collaborazione soprattutto con la scuola il ruolo degli educatori SEST;
- dotarsi come SEST di risorse (anche economiche) proprie – ci sono esperienze diverse e non strutturate in ogni Quartiere – da poter utilizzare nell'intervento con i ragazzi, o comunque orientando con più decisione le progettazioni del Terzo Settore, che a volte sembrano rispondere più a logiche di bando che ad analisi coerenti ed informate dei problemi del territorio;
- mettere in atto “azioni diplomatiche”: costruire nelle varie istituzioni reti di alleanze informali di tipo personale con persone sensibili, disponibili a spendersi in un lavoro – soprattutto dentro gli spazi scolastici – in cui in realtà a mancare non sono le procedure ma la volontà di applicarle in modo non burocratico e di adattare ai casi. Il problema è che questa strategia è da una parte individuata come la più efficace e risolutiva in molte situazioni contingenti, dall'altra parte, però non porta cambiamenti strutturali e resta influenzata dalla presenza o meno di figure chiave presenti all'interno delle diverse istituzioni. Come passare da buone prassi informali fra soggetti a stabilire procedure e funzionamenti generali e quindi a “regolare” le istituzioni non in modo formale, senza accrescere solo burocrazia, ma favorendo la nascita di una cultura condivisa dell'intervento fra insegnanti ed educatori ad esempio sul tema della dispersione scolastica?
- importanza per l'educatore di ampliare la propria formazione culturale. Spesso il sapere di cui si ha bisogno non è quello del proprio campo di intervento – l'educazione – ma un sapere di altro dominio disciplinare: conoscenze di tipo storico, sociologico, scientifiche, legali, tecnologiche. È emerso l'interesse per la possibilità di confrontarsi con esperienze e pratiche nazionali ed internazionali/europee sui temi dell'intervento educativo, sociale e culturale: viaggiare, incontrare equipe educative di paesi diversi, confrontarsi con altre culture pedagogiche e modelli organizzativi dell'intervento con l'adolescenza.

COLLISIONI E RENDEZ-VOUS

Emerge in modo ricorrente la difficoltà, ma anche la ricchezza, del rapporto degli educatori con gli assistenti sociali. Quando gli educatori pubblici operavano all'interno dello stesso Servizio Sociale (SS) avevano maggiormente un ruolo di primo livello: a stretto contatto con le famiglie ed i minori e nell'intervento venivano guidati dal SS ma ricevevano anche riconoscimento per il proprio ruolo ed una cornice chiara in cui agire. Consapevoli della complessità e del forte peso del contesto sociale nell'intervento educativo con i minori, gli educatori cercano, soprattutto nei casi più complessi, di ricostruire schemi di intervento coordinati con il SS, che ha dalla sua parte risorse più consistenti da poter attivare. Gli educatori SEST sono coscienti di essere in molti casi l'unico anello di continuità temporale dentro le storie di vita complesse di famiglie i cui membri sono in carico ai servizi da generazioni, e conservano sui casi patrimoni di conoscenze dispersi nella discontinuità delle figure che oggi caratterizzano il servizio sociale e che appaiono invece come decisivi per mettere in campo interventi in un qualche modo efficaci e coerenti.

Si è discusso di una sorta di scollamento fra i responsabili SEST che insistono nel dire “il nostro è un lavoro di secondo livello” intendendo non “a diretto contatto” con le persone ed una pratica quasi resistenziale degli educatori che hanno imparato a lavorare nel SS e che quindi ritengono sia impossibile fare un lavoro educativo vero senza conoscere bene i ragazzi, agganciarli, andare nelle loro case, accompagnarli, insomma creare situazioni “incidental” di vita quotidiana in cui poter sviluppare con loro relazioni fuori dagli uffici.

Questa convinzione profonda degli educatori di tutte le generazioni, anche quelli entrati da poco nel



SEST, è spesso agita non ufficialmente, ma in modo informale e d'altra parte appare caratterizzante la cultura professionale degli educatori sul territorio.

Il gruppo ha ragionato sulla richiesta di avere spazi di vita da condividere con i ragazzi (gruppi socio educativi, laboratori artigianali o artistici, luoghi di aggregazione informali, etc.) dove poterli incontrare, osservarli, costruire con loro percorsi in situazioni naturali, anche quando l'azione concreta in questi spazi è delegata al Terzo settore, quindi ad educatori afferenti al mondo delle cooperative più discontinui in termini di presenza sul territorio, di più giovane età e ad alto turnover lavorativo.

FEMMINILE PLURALE

Molti dei casi analizzati hanno evidenziato il tema di una trasmissione fra le generazioni del disagio sociale ed educativo, della difficoltà di spezzare catene di propagazione soprattutto psicologiche del disagio fra genitori e figli, così come hanno descritto vissuti di maternità precoci come eventi che hanno determinato, soprattutto nelle ragazze giovani, la ripetizione dei “destini” delle loro madri.

Queste madri giovani sono state spesso descritte come donne che vivono relazioni di coppia problematiche e squilibrate, divorzanti verso figli che sembrano avere il ruolo di colmare mancanze affettive vissute nella propria infanzia ed adolescenza.

Gli educatori hanno rilevato il bisogno di azioni specifiche e strumenti per il sostegno genitoriale e psicologico di queste giovani madri. Quando la famiglia si disgrega, sono le nonne, a volte anche i nonni (quando ci sono) a farsi davvero carico dei nuclei mamma-bambino, ma su queste persone anziane – che rappresentano comunque nuclei genitoriali di provenienza dove si sono sperimentate già difficoltà relazionali da parte delle giovani donne – viene caricato il peso di un intervento sociale di fatto lacunoso e instabile.

Le educatrici divengono confidenti, appoggio di queste donne soprattutto perché le incontrano, parlano con loro, raccolgono le loro storie, avrebbero quindi la capacità di intradarle in qualche percorso di sostegno e di mutuo aiuto, ma non ci sono gruppi o situazioni in grado di sostenerle.

Le educatrici hanno avanzato la possibilità di farsi promotrici di gruppi di sostegno per queste madri almeno sui temi della genitorialità.

Rispetto alle ragazze adolescenti è stata avanzata una riflessione specifica: il bisogno cioè di progettare interventi educativi stabili capaci di affrontare con loro il tema specifico della sessualità, dell'educazione sentimentale, della responsabilità della maternità, ma anche di spazi di educazione ad un femminile meno subalterno, più capace di cercare identità e immaginari di sé fuori dai ruoli familiari ed in grado di riconoscere i segnali predittivi della violenza fisica e psicologica a cui le donne possono essere esposte dentro le nostre società.

In questo senso il ruolo educativo (delle educatrici in particolare che sono anche la maggioranza del personale SEST) potrebbe essere pensato anche in termini culturali e pedagogici: è possibile riflettere su nuovi modelli e su una decostruzione dei ruoli femminili trasmessi soprattutto dalle famiglie che si trovano in difficoltà socioeconomica e che sembrano oscillare tra subalternità ed eroismo sacrificale? È possibile orientare la pratica educativa in modo che sia sensibile e più incisiva su questo tema? La discussione evidenzia come tradizionalmente gli spazi dell'educazione informale per adolescenti sono stati pensati come più rivolti a giovani maschi, perché il corpo maschile adolescente crea più allarme sociale ed è spesso protagonista nel nostro immaginario rispetto ai fenomeni di devianza. Le ragazze sembrano “dare meno problemi” nello spazio pubblico ma poi i nodi irrisolti della loro crescita emergono in modo evidente nell'età adulta.



Conclusioni

Nella parte precedente sono stati riportati solo alcuni dei temi che il percorso di autoformazione ha contribuito a formulare in termini chiari.

In generale il percorso realizzato mette in luce alcune questioni circa il lavoro educativo soprattutto in relazione a due nodi: le dinamiche attuali di contrazione del welfare e la capacità di istituire una cultura dell'educazione nello spazio pubblico autonoma, non soggetta ai paradigmi dell'intervento sociale o sanitario, non schiacciata sui processi di *learning* che, come abbiamo accennato, sono oggi profondamente influenzati dalle scienze economiche e dalle teorie in esse dominanti quali quelle dello *Human Capital* (Becker, 1964; Fejes & Nicoll, 2008).

Gli educatori partecipanti all'autoformazione non hanno sollevato questi temi da un punto di vista teorico o attraverso analisi strutturali – operazione che invece potrebbe rappresentare un utile campo di collaborazione fra servizi educativi del territorio e ricerca universitaria – ma li hanno rintracciati dentro la quotidianità delle storie di vita delle persone che hanno descritto, all'interno delle tipologie di “casi” su cui intervengono ricorsivamente e alla luce delle difficoltà di cui hanno scritto e su cui hanno discusso.

In questo caso il metodo adottato, la sua “cultura” implicita legata alla storia di attivismo politico da cui origina la sua costruzione, è stato uno strumento fertile per articolare una analisi – ed un linguaggio capace di esprimerla – che non alieni l'esperienza umana dietro i tecnicismi o il gergo dell'intervento sociale ed educativo.

In questo senso è lo stesso metodo che forse ha dato spunti possibili perché l'educare e il sapere educativo ritornino a farsi discorso pubblico condiviso, accessibile e di interesse per tutti, ma anche dotato di una propria logica, etica e modo di procedere. Il farsi discorso pubblico e culturale complessivo del sapere educativo può forse rispondere alla domanda di fondo con cui gli educatori sono arrivati alla formazione: Qual è il campo del nostro sapere? Come passare dall'esperienza alla cultura educativa?

Bibliografia

- Alien, W. S. (1968). *Come si diventa nazisti*. Einaudi.
- Barros, R. (2012). From Lifelong Education to Lifelong Learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *RELA. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research.
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Sense Publishers.
- Bolle, P. (Ed.) (1995). *Grenoble et le Vercors. De la Résistance à la Libération 1940-1944*. PUG.
- Burrin, P. (1986). Poings levés et bras tendus. la contagion des symboles au temps du front populaire. *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°11, juillet-septembre, 5-20. <https://doi.org/10.3406/xxs.1986.1481>
- Chosson, F. (Ed.), (1995). *Peuple et culture, 50 ans d'innovations au service de l'éducation populaire*. Peuple et culture.
- Comte, B. (1991). *Une utopie combattante. L'École des cadres d'Uriage, 1940-1942*. Fayard.
- Deleste A. (1989). *Uriage, une communauté et une école dans la tourmente 1940-1945*. Presse Universitaire de Nancy.
- Dumazedier, J. (1957). Aspects de la Promotion Culturelle et de L'éducation Populaire. *International Review of Education*, 3, 33-44. <https://doi.org/10.1007/BF01417013>
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir?* Éditions du Seuil.
- Dumazedier, J. (1970). L'éducation permanente. *Convergence*, 3(1), 17.



- Dumazedier, J. (1972). L'éducation permanente et le système d'éducation en France. In Unesco, *L'école et l'éducation permanente : quatre études* (pp. 13-101). Unesco.
- Dumazedier, J. (1975). Aspect sociologique de l'éducation permanente : une révolution culturelle oubliée. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4(3), 249-263.
- Dumazedier, J., & Samuel, N. (1976). *Société éducative et pouvoir culturel*. Seuil.
- Eller-Goldenberg, L. (1985). *Histoire des auberges de jeunesse en France, des origines à la Libération (1929-1945)*. Publications de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Nice.
- Fabre, R. (1994). Les mouvements de jeunesse dans la France de l'entre-deux-guerres. *Le Mouvement Social*, 168, 9-30. <https://doi.org/10.2307/3779307>
- Fejes, A., & Nicoll, K. (Eds.) (2008). *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. Routledge.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books.
- Forquin, J. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 3(6), 9-44. <https://doi.org/10.3917/savo.006.0009>
- Galimberti, A. (2017). Transizioni professionali tra le promesse del lifelong learning e il capitalismo cognitivo. Quali sfide per il sapere pedagogico? *MeTis*, 7(1).
- Grenard, F. (2019). *Les Maquisards. Combattre dans la France occupée*. Vendémiaire. <http://www.jstor.org/stable/3441172>
- Josse, R. (1966). L'École des cadres d'Uriage (1940-1942). *Revue d'histoire de La Deuxième Guerre Mondiale*, 16(61), 49-74. <http://www.jstor.org/stable/25730025>
- Maurel, C. (2010). *Éducation populaire et puissance d'agir: les processus culturels de l'émancipation*. L'Harmattan.
- Meletta, C. (2004). Une biennale de l'engagement militant: le Front populaire de la jeunesse de Paris (1935-1937). *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 74, 7-13. <https://doi.org/10.3406/mat.2004.975>
- Metz, P. & Dumazedier, J. (2002). *Engagement-Méthode-Style. Sciences de l'Homme et Société*. Université Sorbonne Nouvelle (Paris III).
- Peuple et Culture (2003). *Penser avec l'entraînement mental. Agir dans la complexité*. Chronique Sociale.
- Rigby, B. (1989). The Reconstruction of Culture: Peuple et Culture and the Popular Education Movement. In N. Hewitt (Ed.), *The Culture of Reconstruction* (pp. 140-152). Palgrave Macmillan.
- Sanchez, C. (2008). Pour conquérir les jeunes, faut-il faire moins de politique? La jeunesse communiste sous le Front populaire. *Histoire@Politique*, 1(4), 5. <https://doi.org/10.3917/hp.004.0005>.
- Sue, R. (2003). In memoriam Joffre Dumazedier (1915-2002). *Revue française de sociologie*, 1(44), 139-142. <https://doi.org/10.3917/rfs.441.0139>
- Tuschling, A., & Engemann, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the european union. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 451-469.
- Vergnon, G. (2002). *Le Vercors. Histoire et mémoire d'un maquis*. L'Atelier.

