

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024 - Rivista semestrale

**DIRETTORE
EDITOR-IN-CHIEF**

Maurizio Fabbri

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

**COMITATO DIRETTIVO
EDITORIAL MANAGEMENT**

Livia Cadei

Università Cattolica del Sacro Cuore

Michele Cagol

Libera Università di Bolzano

Giuseppina D'Addelfio

Università degli Studi di Palermo

Francesca Dello Preite

Università degli Studi di Firenze

Paola Dusi

Università degli Studi di Verona

Isabella Loiodice

Università degli Studi di Foggia

Maria-Chiara Michelini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Paola Milani

Università degli Studi di Padova

Stefano Oliverio

Università degli Studi di Napoli Federico II

Riccardo Pagano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Maria Grazia Riva

Università degli Studi di Milano Bicocca

Antonia Rubini

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Marcello Tempesta

Università del Salento

Paola Zini

Università Cattolica del Sacro Cuore

**COMITATO EDITORIALE
EDITORIAL MANAGEMENT**

Caporedattrice

Paola Dusi

Redattori / Redattrici

Michele Cagol

Pietro Corazza

Giorgia Coppola

Francesca Dello Preite

Marta Ilardo

Chiara Carla Montà

Antonia Rubini

Alessia Tabacchi

Paola Zini

Per l'invio delle proposte

For management and submission of proposals

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges/about/submissions>

Consultazione numeri rivista

To read the issues

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges/issue/current>

Codice ISSN 2975-0113

OPEN ACCESS

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. SIPeGeS the official Journal of Italian Society of General and Social Pedagogy (www.sipeges.it).



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 • 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it

Editing e stampa Pensa MultiMedia
Progetto grafico di copertina Enzo De Giorgi

COMITATO SCIENTIFICO • EDITORIAL BOARD

- Luca Agostinetti • *Università degli Studi di Padova*
Monica Amadini • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Giuseppe Annacontini • *Università degli Studi di Foggia*
Massimo Baldacci • *Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*
Antonio Bellingeri • *Università degli Studi di Palermo*
Elisabetta Biffi • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Luigino Binanti • *Università del Salento*
Vanna Boffo • *Università degli Studi di Firenze*
Chiara Bove • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Amelia Broccoli • *Università degli Studi di Roma Tre*
Franco Cambi • *Università degli Studi di Firenze*
Marco Catarci • *Università degli Studi di Roma Tre*
Enrico Maria Corbi • *Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa*
Daniela Dato • *Università degli Studi di Foggia*
Claudio De Luca • *Università degli Studi della Basilicata*
Antonietta De Vita • *Università degli Studi di Verona*
Liliana Dozza • *Libera Università di Bolzano*
Giuseppe Elia • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Massimiliano Fiorucci • *Università degli Studi di Roma Tre*
Laura Formenti • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Franco Frabboni • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Anna Grazia Lopez • *Università degli Studi di Foggia*
Pierluigi Malavasi • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Susanna Mantovani • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Elena Marescotti • *Università degli Studi di Ferrara*
Luigina Mortari • *Università degli Studi di Verona*
Sara Nosari • *Università degli Studi di Torino*
Diega Orlando Cian • *Università degli Studi di Padova*
Cristina Palmieri • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Luigi Pati • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Franca Pinto Minerva • *Università degli Studi di Foggia*
Andrea Porcarelli • *Università degli Studi di Padova*
Andrea Potestio • *Università degli Studi di Bergamo*
Valeria Rossini • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Luisa Santelli Beccegato • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Adriana Schiedi • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Domenico Simeone • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Fabrizio Manuel Sirignano • *Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa*
Massimiliano Stramaglia • *Università degli Studi di Macerata*
Maria Tomarchio • *Università degli Studi di Catania*
Pierpaolo Triani • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Simonetta Ulivieri • *Università degli Studi di Firenze*
Maria Vinciguerra • *Università degli Studi di Palermo*
Roberto Baelo Álvarez • *Universidad de León (España)*
Maria Angels Balsells Bailon • *Università di Lleida (España)*
Ivan Fortunato • *Instituto Federal de Educação • Ciência e Tecnologia (IFSP) de São Paulo (Brasil)*
Mariane Frenay • *Université Catholique de Louvain la Neuve (Belgique)*
Pascal Guibert • *Université de Nantes (France)*
Joanne Hughes • *Università di Belfast (Irland)*
María Mercedes López Aguado • *Universidad de León (España)*
Stephen McKinney • *Università di Glasgow (Great Britain)*
Aliyah Morgenstern • *Université Sorbonne Nouvelle (France)*
Angelika Paseka • *Universität Hamburg (Deutschland)*



Indice

6 EDITORIALE

Isabella Loiodice, Pascal Perillo | Chiamata per Educatori e Pedagogisti: i professionisti dell'educazione "al servizio" del territorio | *Call for Educators and Educationalists: educational professionals "at the service" of territory*

10 **Fulvia Antonelli** | 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*

19 **Roberta Bertoli, Elena Luciano** | L'altro volto del tirocinio. Uno studio sul punto di vista dei tutor aziendali | *The other side of the internship. A study on the perspective of company internship supervisors*

26 **Enrico Bocciolesi, Sandra Pérez Hernández, Marina García Valdecasas Prieto** | Los educadores como agentes de emancipación. Una reflexión internacional | *Educators as agents of emancipation. An international perspective*

34 **Livia Cadei, Emanuele Serrelli, Alessia Tabacchi** | La competenza educativa nel lavoro d'équipe come risorsa evolutiva a servizio del territorio | *Competent educational équipe-working as a resource for the community*

43 **Mattia Favaretto** | Lavoro socio-pedagogico e movimenti civici. Il caso di Riprendiamoci la Città come ciclo di apprendimento espansivo | *Socio-pedagogical work and civic movements. The case of Riprendiamoci la Città as a cycle of expansive learning*

51 **Andrea Galimberti** | Sistemi e agenzie educative. Riflessioni pedagogiche su confini e connessioni tra servizi territoriali | *Systems and educational agencies. Pedagogical reflections on connections and boundaries between territorial services*

59 **Francesco Girardi, Sara Gemma** | La mediazione interculturale per la costruzione del progetto pedagogico in ambito penitenziario: il caso dell'IPM di Nisida | *Intercultural mediation for the construction of the pedagogical project in the prison environment: the case of the IPM of Nisida*

66 **Monica Guerra, Cristina Palmieri** | "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*

72 **Anna Grazia Lopez** | Il ruolo delle professioni educative nelle équipe multidisciplinari a sostegno delle donne vittime di violenza: uno studio di caso | *The role of educational professions in multidisciplinary teams supporting women victims of violence: a case study*

80 **Federica Ranzani** | Il ruolo dell'educatore nelle visite mediche di minori stranieri non accompagnati. La collaborazione interprofessionale come risorsa per la promozione di agency | *The role of educators in medical visits of unaccompanied foreign minors. Interprofessional collaboration as a resource for fostering agency*

88 **Maria Ricciardi** | Pedagogia Generativa, Sistemi Educativi e Territorio tra divari, povertà e ineguaglianze | *Generative Pedagogy, Educational Systems and Territory between gaps, poverty and inequalities*



Indice

- 98 **Riccardo Sebastiani, Riccardo Mancini** | Sinergie tra formazione universitaria e servizi integrati nei contesti sociali contemporanei | *Synergies between university education and integrated services in contemporary social contexts*
- 110 **Sara Serbati, Raffaella Scalzotto** | La competenza pedagogica in équipe multidisciplinare: apprendimenti da uno studio di caso | *The Role of Pedagogical Competence in Multidisciplinary Teams: Insights from a Case Study*
- 119 **Enza Sidoti** | La competenza emotiva nella formazione delle professioni educative e pedagogiche | *Emotional competence in the training of educational and pedagogical professions*
- 126 **Maddalena Sottocorno, Chiara Buzzacchi** | Comprendere la povertà educativa attraverso Freire. Una proposta per la formazione degli educatori professionali socio-pedagogici | *Understanding educational poverty through Freire. A proposal for the training of socio-pedagogical professional*
- 133 **Alessandro Tolomelli** | La scrittura di esperienza professionale per ri-attivare riflessività e senso pedagogico dell'azione educativa. Un'esperienza di ricerca-formazione degli educatori/trici extrascolastici | *Writing professional experience to reactivate reflexivity and pedagogical sense of educational action. An experience of research-training of extra-scholastic educators*
- 141 **Alessandro Versace** | Lo spazio neutro tra vincoli e risorse: analisi pedagogico-educative | *The child contact centres between constraints and resources: pedagogical-educational analyses*
- 148 **Elisa Zobbi, Andrea Pintus** | Voci di comunità. Una ricerca-formazione con i coordinatori di comunità educative per minori | *Voices from residential care. Action research with pedagogical coordinators*



Chiamata per Educatori e Pedagogisti: i professionisti dell'educazione "al servizio" del territorio

Call for Educators and Educationalists: educational professionals "at the service" of territory

Isabella Loiodice

Università degli Studi di Foggia, isabella.loiodice@unifg.it

Pascal Perillo

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli, pascal.perillo@unisob.na.it

In questo numero della Rivista della SiPeGeS "Cultura pedagogica e scenari educativi", prende forma un vivace dibattito messo al servizio della variegata e pluriarticolata realtà del sistema educativo del Paese, per condividere riflessioni storiche, teoriche ed empiriche, approcci metodologici ed esperienze sulle e delle figure dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista, in relazione a una pluralità di aree tematiche. La "chiamata" per i professionisti dell'educazione e della formazione, declinata nelle forme proposte dagli autori e dalle autrici dei contributi, si colloca in un quadro di impegno a tenere alto il dibattito culturale e scientifico sulle professioni educative e pedagogiche, nella convinzione che un adeguato riconoscimento sociale e una corretta regolamentazione giuridica dei professionisti possa garantire, a tutte le persone, l'esigibilità del diritto all'educazione.

La diffusività dell'educativo – da sempre presente come dimensione connotativa e fondativa di qualsivoglia epoca e società – richiede ormai in forma sempre più esplicita la presenza di professionisti dell'educazione che sappiano tradurre tale dimensione in forma competente ed esperta. Da questo punto di vista, la pluralità dei contesti formali, informali e non formali e la complessità che essi esprimono in ordine ai soggetti, agli ambiti e alle tipologie di intervento hanno via via determinato riflessioni di natura teorica/empirica e iniziative concrete finalizzate a dare piena attuazione a tale domanda di educazione.

Sebbene la ricerca pedagogica contemporanea si sia impegnata soprattutto a liberare il campo da quelle ambiguità concettuali e semantiche prodottesi nel passaggio dalla logica lineare e rigida delle società industriali e capitalistiche a quella fluida e frammentata delle società post-industriali e neocapitalistiche, la visione del pro-

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Loiodice, I. & Perillo, P. (2024). Chiamata per Educatori e Pedagogisti: i professionisti dell'educazione "al servizio" del territorio. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 6-9. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-01>.

Corresponding Author: Isabella Loiodice | isabella.loiodice@unifg.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-01

cesso formativo e delle pratiche educative risulta ancora profondamente sottoposta a slittamenti di senso che rischiano di farne perdere la cifra costitutiva. Solo recentemente, infatti, si è passati a una visione dell'educazione anche come pratica professionale esercitata da figure specializzate, ma questo passaggio culturale ha attraversato non pochi ostacoli, consentendo oggi (ancora solo in parte) di legittimare quanto si è prodotto in termini di ricerca scientifica e pratica professionale.

Sul piano del riconoscimento sociale e della regolamentazione giuridica degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti, già da qualche anno alcuni interventi normativi hanno iniziato a rispondere al bisogno di intervenire su quelle situazioni di ambiguità e disorganicità, generate dal pluriennale vuoto normativo, nel quale hanno trovato spazio disposizioni difformi sul territorio nazionale, soprattutto sul piano del riconoscimento dei titoli di studio ritenuti validi ai fini dello svolgimento di attività educativa professionale in molti ambiti strategici per il Paese. La Legge 27 dicembre 2017, n. 205 (*Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*), al comma 594 stabilisce che a lavorare in ambito educativo, formativo e pedagogico siano gli educatori professionali socio-pedagogici e i pedagogisti. Tali professionisti, infatti, sono adeguatamente qualificati a lavorare in ambito educativo e formativo, scolastico, socio-assistenziale e socio-sanitario (limitatamente agli aspetti socio-educativi), della genitorialità e della famiglia, culturale, giudiziario, ambientale, sportivo e motorio, dell'integrazione e della cooperazione internazionale.

La Legge 15 aprile 2024, n. 55 (*Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*), entrata in vigore l'8 maggio 2024, istituisce l'Ordine nazionale delle professioni pedagogiche ed educative e i relativi albi. Con la legge n. 55/24 si delinea ulteriormente quanto sancito dalla legge n. 205/2017, sia rispetto alla definizione delle figure professionali (artt. 1 e 3), sia rispetto ai requisiti per l'esercizio della professione (artt. 2 e 4). La legge sancisce, quindi, la natura abilitante dei titoli di studio, ossia della Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19), che forma l'educatore professionale socio-pedagogico, e delle Lauree Magistrali in Programmazione e gestione dei servizi educativi (LM-50), Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua (LM-57), Scienze pedagogiche (LM-85) e Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education (LM-93), che formano il pedagogista.

Si tratta di un passaggio del processo di regolamentazione delle professioni dell'educazione e della formazione molto importante, che avrà un impatto notevole sul piano della formazione universitaria, sul piano della riconfigurazione di servizi e strutture educative e sul piano della ricerca scientifica di area pedagogica.

Quanto alla formazione universitaria, l'impegno e la responsabilità di continuare a garantire una formazione degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti qualitativamente alta, adeguata alle esigenze e ai bisogni educativi che emergono dai mutamenti sociali e culturali, sono garantiti dalla costante collaborazione che prende forma nel Coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea per Educatori professionali socio-pedagogici e Pedagogisti (CoNCLEP) e nella Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (CUNSF). In questo senso, il sistema nazionale della formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della formazione garantisce lo sviluppo di conoscenze e competenze scientificamente solide, con profili professionali che sono sempre più chiari e riconoscibili in termini di ruoli e funzioni rispetto ai molteplici ambiti di intervento. I corsi di laurea triennale e laurea magistrale assicurano l'ancoraggio ai fondamenti epistemologici e metodologici dei saperi che costituiscono la struttura portante della formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione, una costante attenzione alle domande educative locali, un durevole raccordo con le istanze provenienti dal mondo del lavoro educativo in risposta ai bisogni di perfezionamento professionale e il continuo aggiornamento dei contenuti della formazione e dei percorsi di studio. Da questo punto di vista, in forza dell'aggiornamento delle tabelle delle classi di laurea e laurea magistrale di cui, rispettivamente, al Decreto Ministeriale n. 1648 del 19 dicembre 2023, e al Decreto Ministeriale n. 1649 del 19 dicembre 2023, tutti i corsi di studio sono in fase di adeguamento e aggiornamento. È chiaro che la pedagogia generale e sociale continua a sostanziare in maniera profonda la formazione degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti. Le tabelle delle classi di laurea, infatti, prevedono obiettivi formativi qualificanti che si declinano, rispetto agli obiettivi culturali della classe e alle attività formative indispensabili, come prioritariamente e prevalentemente di pertinenza della pedagogia generale e sociale.

Quanto alla riconfigurazione dei servizi e delle istituzioni educative e formative, è inevitabile che un nuovo quadro di riferimento della regolamentazione giuridica e del riconoscimento sociale delle professioni educative e pedagogiche dovrà necessariamente concretizzarsi nella riorganizzazione di un sistema complesso che dovrà



non solo applicare le disposizioni normative ma ripensarsi nella prospettiva di garantire alle cittadine e ai cittadini servizi e interventi adeguati a rispondere a esigenze e bisogni educativi e formativi. Il presupposto irrinunciabile per amministratori e gestori di servizi e istituzioni è quello di garantire condizioni organizzative ed economiche adeguate e dignitose per i professionisti dell'educazione e della formazione, orientando le procedure e le modalità di reclutamento dei professionisti e del loro inquadramento contrattuale, prestando attenzione alla natura specifica del lavoro educativo e formativo e ai relativi livelli di inquadramento stabiliti a livello Europeo, secondo lo *European Qualifications Framework* (EQF). Non è un caso che, in questa fase storica, sia possibile registrare l'adozione di nuove politiche sociali in aree di intervento che riguardano bambini, adolescenti, famiglie, persone con disabilità, persone anziane e in situazione di povertà e vulnerabilità. Come pure non mancano iniziative istituzionali che puntano a consolidare una cultura della prevenzione. È in fase di definizione, per esempio, l'organizzazione degli Ambiti Territoriali Sociali (ATS), che intendono garantire una struttura uniforme, a livello nazionale, di aggregazione di Comuni con la finalità di realizzare la gestione consociativa dei servizi sociali e socioeducativi. In tale contesto, alcuni importanti documenti di programmazione nazionale identificano come risorsa irrinunciabile l'équipe multidisciplinare, composta da assistente sociale, educatore professionale socio-pedagogico, pedagogista e psicologo e la conseguente necessità di utilizzare strategie di valutazione multidimensionale in una prospettiva di lavoro intersettoriale, capace cioè di rendere effettivamente integrato tra sociale, sociosanitario ed educativo-scolastico il sistema di welfare. Da qui emerge la necessità di prevedere una collocazione stabile alle professionalità educative nei servizi sociali pubblici, e non solo nei servizi del Terzo settore, e di definire le loro competenze e le conoscenze in modo coerente con i bisogni a cui sono chiamate a rispondere.

Quanto alla ricerca pedagogica, la pedagogia è tenuta sempre più a interrogarsi sulle dimensioni che concorrono a ricostruire un quadro generale utile per agire e consolidare il riconoscimento delle figure professionali di matrice pedagogica, contribuendo a rendere più solido e riconoscibile il lavoro educativo così da valorizzare il suo specifico contributo a livello sociale e territoriale, oltre che istituzionale e culturale. La natura e i caratteri del lavoro educativo non sono, e non possono essere, disunite alla questione teorica relativa all'identità del sapere pedagogico, rappresentandone un risvolto di chiara pregnanza pratica. In questo senso, si pone la necessità di tenere sempre vivo il dibattito accademico sul tema, attraverso ricerche e azioni istituzionali pedagogicamente fondate che possano rafforzare l'*unicum* dell'educazione quale oggetto di studio della pedagogia (agendo sulla dimensione epistemologica) e dotare i professionisti dell'educazione e della formazione di una postura epistemica, etica e metodica in grado di affrontare la complessità del mutamento sociale e culturale che concorre a incidere sui processi formativi delle persone (impattando sull'aspetto pratico della questione).

Per la ricerca pedagogica si tratta, dunque, anche di rispondere all'esigenza di emancipare l'educazione da quel ruolo meramente assistenziale, emendativo, riparativo, emergenziale che una certa visione miope ha voluto attribuirle, senza cogliere la specificità teleologica dei processi educativi e riconoscere dell'educazione la natura processuale, preventiva, trasformativa ed emancipativa. Tale esigenza – che al tempo stesso rappresenta un impegno e una responsabilità della comunità scientifica – diventa ancor più urgente con l'istituzione di ordini e albi professionali.

Risulta, quindi, necessario rafforzare il dialogo tra ricerca, formazione, professionalità e politica, al fine di valorizzare sia la vocazione critico-teorica della pedagogia sia la sua irrinunciabile vocazione pratico-politica, per contribuire all'elaborazione di una strategia complessiva di gestione, su scala nazionale, del sistema dei servizi educativi e formativi del Paese, con un coinvolgimento attivo di tutti gli attori responsabili. Un'adeguata lettura del fenomeno nel suo complesso richiede, infatti, la necessità di allargare il focus di attenzione della ricerca al più ampio sistema del lavoro educativo professionale.

È innegabile che, nel quadro di quel sapere composito che è la pedagogia, un sapere costituito da una molteplicità di conoscenze, epistemologicamente e metodologicamente fondate, organizzate in un sistema, il settore della pedagogia generale e sociale, con i suoi sotto-settori e le sue branche di approfondimento, è chiamata a svolgere un ruolo cruciale, nell'ottica di una pedagogia al servizio del territorio. È della pedagogia generale e sociale il compito e la responsabilità di fornire le basi teoriche, procedurali ed empiriche per lo sviluppo delle competenze pedagogiche, educative, formative, progettuali e d'istruzione, necessarie alla cura, alla crescita e alla promozione della persona e dei contesti, delle istituzioni e delle organizzazioni, in una prospettiva democratica d'inclusione sociale. Come stabilito dalle declaratorie di settore, la pedagogia generale e sociale è attenta



alla relazione reciproca fra prassi educative, teorie pedagogiche, sistemi formativi e corrispondenti implicazioni metodologiche. Sul versante euristico-metodologico, risulta centrale l'approfondimento delle connessioni tra riflessione teoretica e indagine empirica. La pedagogia generale e sociale svolge ricerche in contesti di varia natura, formale, non formale e informale, vale a dire nei contesti di azione professionale di educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti (oltre che degli insegnanti), in risposta alle sollecitazioni poste dall'ambiente, da scuole e famiglie, dalle comunità educanti, dalle agenzie formative, educative, socioeducative e sociosanitarie, dal mondo del lavoro, dalla realtà virtuale.

La pedagogia generale e sociale può e deve: sostanziare la formazione dei professionisti e contribuire alla definizione chiara dell'identità delle professioni educative e formative in termini di conoscenze, competenze, ruoli e funzioni; garantire una formazione iniziale e in servizio aggiornata e adeguata, alimentando la formazione (iniziale e continua) dei professionisti delle più avanzate conoscenze della ricerca pedagogica, di una ricerca che sia sempre più situata, che non ignori le condizioni fattuali e la natura sociale dell'educazione e della formazione, che garantisca conoscenze e competenze di base e specializzate; costruire le condizioni di possibilità dell'educazione e della formazione in-formando scientificamente tutti gli attori del sistema educativo, contribuendo fattivamente allo sviluppo di una cultura pedagogica diffusa nella società e non ignorando presupposti e ricadute sociali delle ricerche e delle azioni educative e pedagogiche; alimentare la qualità delle azioni educative e rispondere all'esigenza progettuale dell'anticipazione sociale; comprendere e gestire fattori e fenomeni che riguardano il risvolto professionale e la legittimità e il riconoscimento delle plurali epistemologie e metodologie della ricerca pedagogica; progettare e realizzare studi aperti alle domande del territorio, perseguendo finalità educative adeguate a rispondere alle esigenze educative delle persone e delle società e coltivando il rapporto fra ricerca accademica e politica nazionale e locale, fornendo coordinate epistemologicamente fondate che supportino le decisioni politiche. È la pedagogia generale e sociale a mobilitare un'alta dose di allerta critica, a fornire e a coltivare nel tempo le forme di ragionamento o di ripensamento sulle procedure che attrezzano all'esercizio del lavoro educativo professionale e che garantiscono ai professionisti dell'educazione e della formazione lo svolgimento di funzioni intellettuali con autonomia scientifica e responsabilità deontologica.

Le istanze, le urgenze, le preoccupazioni e le responsabilità richiamate nelle rapide e cursorie riflessioni affidate a questo editoriale trovano risposte rassicuranti nella trama delle argomentazioni proposte nei contributi ospitati in questo numero della Rivista. Il lettore potrà esercitarsi in un vero e proprio questionamento del tema, di cui si offre una panoramica esaustiva caratterizzata da respiro teoretico e intenti propositivi che attestano la capacità della pedagogia di superare le distanze fra ricerca accademica e mondo della pratica, tenendo fede alla responsabilità di porsi come sapere riflessivo e trasformativo.



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 “incidentali” 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.



L'altro volto del tirocinio.
Uno studio sul punto di vista dei tutor aziendali
The other side of the internship.
A study on the perspective of company internship supervisors

Roberta Bertoli

Università degli Studi di Parma, roberta.bertoli@unipr.it

Elena Luciano

Università degli Studi di Milano Bicocca, elena.luciano@unimib.it

ABSTRACT

In the initial training of future educators, the internship and the figure of the company tutor assume a central role in orienting to the profession and acquiring or consolidating knowledge, skills and competences (Miatto, Rossi, & Saltarelli, 2021; Palmieri et al., 2009). The paper will analyse data collected through interviews and questionnaires administered to company tutors regarding the experience of hosting trainees of the bachelor in Educational Sciences of the University of Parma. The outcomes will be problematised in the light of the strengths and criticalities encountered by professionals along the traineeship and the impact that such an experience of welcoming future educators in their work context has on the reflexivity and ongoing professional development of educational teams (Boffo, Han, & Melacarne, 2019; Mortari, 2004).

Nella formazione iniziale di futuri educatori e educatrici, il tirocinio e la figura del tutor aziendale assumono un ruolo centrale per orientare alla professione ed acquisire o consolidare conoscenze, abilità e competenze (Miatto, Rossi, & Saltarelli, 2021; Palmieri et al., 2009). Il contributo analizzerà i dati raccolti attraverso interviste e questionari somministrati a tutor aziendali in merito all'esperienza di accoglienza di tirocinanti del Corso di Studio in Scienze dell'educazione dell'Università di Parma. Verranno problematizzati gli esiti alla luce dei punti di forza e delle criticità incontrati dai professionisti lungo il tirocinio e dell'impatto che tale esperienza di accoglienza di futuri educatori nel proprio contesto lavorativo ha sulla riflessività e sullo sviluppo professionale continuo dei gruppi educativi (Boffo, Han, & Melacarne, 2019; Mortari, 2004).

KEYWORDS

Company tutor | Internship | Educators | Placement
Tutor aziendale | Tirocinio | Educatori | Placement

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Bertoli, R. & Luciano, E. (2024). L'altro volto del tirocinio. Uno studio sul punto di vista dei tutor aziendali. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 19-25. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-03>.

Corresponding Author: Roberta Bertoli | roberta.bertoli@unipr.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-03

Received: 26/09/2024 | **Accepted:** 02/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

1. Il valore formativo e professionalizzante del tirocinio

Nel percorso di formazione iniziale di futuri educatori e educatrici professionali socio-pedagogici, il tirocinio assume un ruolo centrale. Si tratta infatti di un percorso formativo rilevante nell'ambito dei piani degli studi dei corsi di laurea triennali della classe delle lauree L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione, perché si configura come occasione per connettere ciò che si è appreso nelle varie attività didattiche e formative offerte dal percorso accademico (attività didattiche, laboratoriali, di orientamento e di didattica integrativa) con la pratica incontrata nei servizi educativi, in una logica di integrazione tra conoscenze teoriche e traduzioni operative (Ferro Allodola, 2016; Palmieri et al., 2009). Per studenti e studentesse il tirocinio ha innanzitutto un "valore formativo-conoscitivo, poiché permette di approfondire e ampliare in modo mirato le proprie conoscenze e iniziare così il [...] percorso di traduzione dei saperi in competenze spendibili" (Bastianoni & Spaggiari, 2014, pp. 99-100): esso trova fondamento nell'apprendimento attraverso l'esperienza, una conoscenza di un sapere situato dal quale far emergere elementi teorici attraverso una circolarità educativa che, come sostiene Dewey (1938/2014), ha origine nella pratica e lì ritorna.

Attraverso l'esperienza formativa sul campo, nel vivo delle pratiche educative progettate e realizzate nell'ambito dei servizi educativi, formativi o scolastici di uno specifico territorio, il tirocinio pone i tirocinanti nelle condizioni di recuperare il valore di una razionalità pratica e dei saperi contestuali al fine di ricongiungere e integrare armonicamente teoria e pratica, avviandoli così verso quel necessario impegno critico-riflessivo che la professionalità educativa richiede e costruendo "la propria identità e il proprio profilo professionale attraverso un processo ricorsivo tra sapere teorico, esperienza pratica e attività riflessiva" (Oggioni, 2019, p. 76).

La riflessione sull'esperienza educativa e sui suoi significati consente di apprendere saperi e competenze necessari a promuovere azioni educative consapevoli, sviluppando al contempo quella capacità di analisi necessaria a comprendere una realtà in continuo cambiamento (Mortari, 2004; Palmieri et al., 2009; Palmieri, 2023) che prepara i tirocinanti a farsi pensatori critici e non esecutori di azioni. Si tratta di un esercizio utile non solo per sviluppare progressivamente un'identità professionale consapevole della complessità dell'educare ma anche per imparare a riconoscere il mito della razionalità, della certezza e della stabilità – oggi ancora attuale e urgente nel dibattito pedagogico – e per resistere ad esso (Striano et al., 2018).

L'osservazione e la sperimentazione della pratica educativa e l'analisi della stessa consentono lo sviluppo della competenza critico-riflessiva dei tirocinanti, favorita e sostenuta dai diversi attori coinvolti nel tirocinio, ovvero docenti e supervisor di tirocinio nel contesto universitario e professionisti dell'educazione nelle strutture ospitanti. Quella tra tirocinante, università e struttura ospitante si prefigura così come una relazione triadica fondamentale, che richiede progettazioni condivise e integrate affinché l'analisi dell'esperienza e dei suoi significati assurga a cifra essenziale del tirocinio: consentendo di riconoscere l'intreccio degli elementi espliciti e impliciti che compongono le pratiche educative situate nei contesti, nonché gli esiti in essi prodotti, consente di operare nell'incertezza delle domande e di cercare strategie possibili di intervento per far fronte ai compiti e perseguire obiettivi educativi e formativi (Palmieri, 2023).

La centralità del tirocinio nella formazione iniziale dei professionisti dell'educazione è peraltro oggi ribadita nell'ambito della recente legge n. 55/2024 relativa a disposizioni di ordinamento delle professioni pedagogiche e educative e all'istituzione dei relativi albi professionali. L'articolo n. 4 relativo ai requisiti per l'esercizio dell'attività di educatore professionale socio-pedagogico e di educatore nei servizi educativi per l'infanzia, infatti, indica il tirocinio come mezzo attraverso cui apprendere competenze professionali che devono essere debitamente valutate e attestate in modo congiunto dalla struttura ospitante e dagli organi accademici, in collaborazione con l'Ordine professionale attualmente in via di costituzione.

Del resto, in una visione del tirocinio inteso come *boundary crossing*, ovvero come attraversamento di confini (D'Aniello, 2019) tra diversi sistemi di attività così come lo sono l'università e il mondo del lavoro, sono favorite la consapevolezza del funzionamento di differenti contesti organizzativi, la trasformazione



delle nozioni già possedute dagli attori così come la costruzione di nuova conoscenza nei contesti coinvolti (D'Aniello, 2019). L'università, attraverso i tutor accademici (o tutor di tirocinio, Premoli & Simeone, 2019) e/o i supervisor di tirocinio, garantisce processi di circolarità tra teoria e pratica e accompagna all'esercizio riflessivo. Accanto a ciò, il tutor aziendale, ovvero il professionista educativo che assume il ruolo di referente per il tirocinio interno alla struttura accogliente, rappresenta una figura centrale nell'esperienza poiché si fa mentore, accompagnatore, sostegno all'orientamento alla professione e guida per la rilettura della pratica quotidiana nonché facilitatore dell'inserimento nella comunità professionale.

Tuttavia, nonostante la centralità riconosciuta del tutor aziendale, l'indagine rispetto al suo punto di vista nella letteratura scientifica di ambito pedagogico in relazione a educatori e pedagogisti risulta esigua (Renda et. al., 2016). Cosa significa per le strutture educative accogliere dei tirocinanti? Cosa implica, in termini di impegno e risorse, accompagnare un educatore in formazione? E quali sono le ricadute sulla vita del servizio educativo ospitante e sulla professionalità dei suoi operatori?

Nel presente contributo si intende muovere una riflessione partendo proprio dall'analisi delle opinioni e dei punti di vista di un campione di tutor aziendali di strutture educative che collaborano con i corsi di studio di area pedagogica dell'Università di Parma. Tale analisi si è svolta a partire da due fonti di dati: i questionari finali di valutazione dei tirocini compilati dai tutor aziendali che, nell'a.a. 2023/24, hanno accolto tirocinanti del Corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e dei processi formativi (L-19) e 14 interviste semi strutturate somministrate a 14 tutor aziendali sull'esperienza di accoglienza di studenti e studentesse di tale corso di laurea. L'analisi verrà qui sintetizzata per promuovere una prima riflessione sull'esperienza di accoglienza di tirocinanti da parte dei servizi al fine di coglierne difficoltà e punti di forza e introdurre possibili riprogettazioni dei tirocini e dell'offerta formativa accademica così come nuove forme di collaborazione tra Ateneo e territorio come azioni di orientamento e di *job placement*.

2. Analisi dei dati: i questionari

Il questionario che i tutor aziendali compilano in conclusione ai tirocini accolti prevede, oltre a una descrizione sintetica delle attività previste per il tirocinante, quindici domande aperte volte ad indagare le conoscenze, l'impegno e l'interesse del tirocinante, le possibilità di dialogo e riflessione sull'esperienza, le competenze acquisite attraverso il tirocinio e quelle richieste dal mondo del lavoro ma non adeguatamente fornite nella formazione universitaria, la volontà di accogliere nuovamente dei tirocinanti e di proseguire il rapporto dopo il termine del tirocinio sia con loro sia con il Corso di laurea.

Sono state considerate 44 risposte pervenute nell'a. a 2023-2024 da parte di tutor aziendali di varie tipologie di strutture ospitanti. È stata svolta un'analisi del contenuto cercando all'interno delle risposte aperte concetti ricorrenti come unità di analisi (Losito, 1993) e di cui viene riportata la frequenza tra parentesi.

Emerge che la totalità dei rispondenti accetterebbe nuovamente altri tirocinanti del medesimo Corso di Laurea e tra le motivazioni principali viene sottolineato come l'occasione del tirocinio formativo sia l'unica esperienza professionale che precede quella lavorativa vera e propria, durante la quale gli studenti hanno la possibilità di immergersi nelle pratiche lavorative (7).

Altri tutor aziendali, tra le motivazioni a favore di nuove esperienze di accoglienza di tirocinanti, sottolineano come l'occasione del tirocinio sia un'esperienza arricchente reciprocamente (4) nonché occasione di formazione continua, stimolo e crescita per tutto il gruppo di lavoro (8). Viene inoltre indicato come, attraverso i tirocinanti, gli enti abbiano la possibilità di mantenere un dialogo con le istituzioni accademiche e con il mondo della ricerca. Per il servizio risulta interessante il confronto con punti di vista esterni alla propria quotidianità educativa (per es. docenti universitari, ricercatori, supervisor di tirocinio), utile per interrogare le proprie cornici di riferimento ed esplicitare le scelte fatte all'interno del servizio ma anche per chiarire i propri assunti impliciti (4). Il tirocinio emerge quindi come esperienza pratica (10) che per-



metterebbe di verificare la coerenza tra il percorso didattico e la pratica operativa e capire se effettivamente i tirocinanti siano interessati e disponibili ad assumere con consapevolezza e responsabilità questa scelta lavorativa (2). Il tirocinante risulta essere una risorsa per il servizio, per gli utenti e per le figure educative (9) e ne viene esplicitata in qualche caso una buona preparazione iniziale motivante per l'equipe educativa accogliente (3).

Da un punto di vista più organizzativo e logistico, viene messa in evidenza la necessità di una maggiore condivisione degli obiettivi con l'università (4) e viene espressa la necessità di incrementare la relazione con il tutor accademico prima o durante lo svolgimento del tirocinio (6). Viene inoltre sottolineato come il tirocinio diventi anche un'occasione utile per trovare personale giovane e dinamico che potrebbe portare a nuove assunzioni (5). A tal proposito alla domanda specifica relativa all'intenzione di proseguire in futuro il rapporto con il tirocinante attraverso contratti o altra forma di collaborazione, la metà delle risposte sono risultate positive.

Si è inoltre considerata la domanda relativa a quali, secondo i tutor, siano le competenze richieste dal mondo del lavoro che non vengono adeguatamente fornite nella formazione universitaria. Se, in generale, emerge la fatica dei tirocinanti di mettere in pratica la teoria (7), tra gli aspetti specifici più carenti emerge la capacità di interagire con le figure familiari (7); le competenze di carattere comunicativo-relazionale in relazione ai bambini e al gruppo educativo di lavoro (11); competenze tecnico-professionalizzanti (4), ma anche la capacità pratica di lavoro con l'utenza in generale (6). Viene evidenziato come carente la capacità di progettazione e di lavoro in équipe. Vengono riportate inoltre come non adeguate la competenza riflessiva (2), la flessibilità e le conoscenze legate alla legislazione (2).

3. Analisi dei dati: le interviste

All'interno di un più ampio progetto di ricerca sono state somministrate 14 interviste a tutor aziendali provenienti da strutture ospitanti i tirocini nel territorio di Parma e provincia, diverse per area educativa di riferimento e forma gestionale. Attraverso le interviste si sono indagate le opinioni dei tutor relativamente al tirocinio nel percorso di formazione iniziale di futuri educatori e possibili ricadute di tale accoglienza sulla vita del servizio e sulla professionalità dei suoi operatori. È stata svolta un'analisi tematica riflessiva (Pagani, 2020) che prevede l'individuazione di temi ricorrenti che diventano categorie di analisi per individuare frasi significative da rileggere poi nell'insieme dei dati raccolti. Tale metodologia, infatti, prevede un processo ricorsivo sul testo partendo dai nodi tematici individuati. Per limiti di spazio, si propone di seguito una sintesi dei risultati di analisi in relazione agli interrogativi oggetto di questo contributo riportando tra parentesi la frequenza delle risposte e riportando brevi brani tratti dalle interviste stesse¹.

Emerge innanzitutto come la presenza del tirocinante sia interpretata dal tutor come occasione di ri-significazione della pratica quotidiana e di rilettura condivisa delle proprie azioni attraverso la possibilità di confronto e di continua apertura di domande (2). Come emerge nelle parole di alcuni tutor aziendali di tirocinio nei servizi per l'infanzia:

“a volte è un po' complesso ma è anche molto interessante perché stimola noi a definire meglio le nostre competenze nel gruppo di lavoro, ti aiuta a fare ordine in qualche modo”; “fate tutte le domande che potete perché (...) ci aiutate anche voi a destrutturare una pratica quotidiana e risignificarla”. “mi piace confrontarmi con le ragazze e con i ragazzi, che sono pochi, portano sempre cose nuove, anche

1 I 14 tutor coinvolti afferiscono a servizi di aree educative differenti: 5 tutor di area infanzia, 1 tutor di area disabilità, 1 tutor di area intercultura, 1 tutor di un servizio operante nella pediatria, 2 tutor di servizi rivolti a minori, 1 Tutor nella S.O. Genitorialità/Settore Sociale, 1 tutor di un servizio di accoglienza mamma-bambino, 1 tutor di un servizio che si occupa di disturbi alimentari.



noi abbiamo sempre da apprendere e ci portano dentro informazioni utili anche nei momenti di *équipe*” (Tutor in un servizio infanzia).

Il tirocinio offre “la possibilità di riflettere su se stessi e sul proprio lavoro mentre lo si porta a qualcun altro” (Tutor nella S.O. Genitorialità/Settore Sociale).

Il lavoro di astrazione tramite riflessione condivisa tra il tutor e il tirocinante durante la pratica quotidiana e durante le riunioni di *équipe* offre l’occasione di valorizzare le pratiche attuate nel servizio favorendo una rilettura alla luce delle teorie di riferimento e delle conoscenze pregresse dello studente.

Un tutor sottolinea come l’accoglienza di un tirocinio sia altresì occasione di visibilità e valorizzazione del proprio lavoro educativo, soprattutto quando ciò consente di “*essere visti*” nella più piena espressione del ruolo di educatori in un contesto meno noto dal punto di vista pedagogico, quale è quello del servizio sociale. L’occasione di sperimentarsi in contesti simili diventa peraltro occasione per i tirocinanti di scoprire sbocchi lavorativi nuovi:

in pochi pensano di andare a lavorare nell’aggregazione giovanile, almeno da quello che ho capito io dai tirocinanti, provano per diversificare e poi si trovano bene, per noi diventano forza lavoro, risorse da formare, giovani, perché poi per lavorare coi giovani servono i giovani (Tutor in un Centro di Aggregazione Giovanile).

Il ruolo di tutor permette inoltre di avere opportunità di confronto con altri enti presenti sul territorio (1), che diventano occasione di formazione continua per il tutor (1):

ne esco arricchita anche io negli scambi. Uno perché è sempre uno scambio tra persone e in più anche gli incontri che facciamo all’università” [...] “occasioni di formazione e di conoscenza di quello che c’è attorno, quindi non se si può dire come punto di forza questo mi viene da sottolinearlo (Tutor in un servizio infanzia).

Infine, la presenza di un tirocinante è colta altresì come potenzialità offerta all’intero gruppo di lavoro, che accoglie la possibilità di interrogarsi e farsi interrogare da nuove domande, intrecciando vecchi e nuovi punti di vista (1).

Raccontando, tu rivivi le tue esperienze quindi le rielabori, dai un senso che poi non avevano tanto nella tua testa però attraverso la condivisione col tirocinante, questo raccontare ti mette in una situazione in cui davvero rielabori certi vissuti, certi momenti, racconti la tua storia di professionista [...] E poi mi piace anche, e qui siamo sui lati positivi, perché discutiamo. Cioè c’è uno scambio (Tutor nella S.O. Genitorialità/Settore Sociale).

Ed è proprio il gruppo di lavoro che, nelle risposte dei tutor, emerge come contesto di condivisione della *tutorship* (11), laddove viene condivisa non solo la responsabilità dell’accompagnamento ma anche del ruolo stesso di tutor, il che prefigura un ruolo esteso e diffuso di tutor aziendale.

È un po’ la figura, all’interno dell’azienda, che deve avere in mente questa persona e accompagnarla anche nelle difficoltà [...] una cosa su cui noi spingiamo molto ma che anche fortunatamente avviene è tutto il gruppo di lavoro. Una parte importante è che [...] non sia solo il tutor, io chiedo anche ai colleghi come la vedono, se va tutto bene oppure no, sì lo definirei proprio come la persona che ha un po’ in mente a livello di pensiero e di conoscenza il tirocinante (Tutor in una associazione di Intercultura).

Fondamentalmente il ruolo di tutor non può essere fatto da solo, secondo me deve essere condiviso da tutta l’*équipe* perché, ad esempio, un coordinatore non è sempre presente per cui secondo me il



tutor, le figure dei tutor, devono affiancare e rielaborare, per cui è secondo me sano che non ci sia sempre solo una persona ma che lo studente possa essere affiancato da più persone in modo che possa vedere anche più professionalità (Tutor in un Centro di Aggregazione Giovanile).

Il tirocinio emerge infine nelle opinioni dei tutor aziendali anche come possibile occasione di conoscenza per future assunzioni e come opportunità per le aziende di incidere nella formazione di futuri professionisti.

4. Riflessioni conclusive

Alla luce della letteratura considerata e dei dati provenienti dai questionari e dalle interviste emerge come il tirocinio sia un'esperienza cruciale nella formazione di base per lo studente, non solo in quanto occasione generativa di nuovi apprendimenti ma anche di orientamento al ruolo e al contesto professionale.

Non meno importante è anche l'occasione offerta dal tirocinio di connettere domanda e offerta e di promuovere la conoscenza e le aspettative reciproche tra mondo del lavoro e futuri lavoratori e lavoratrici, il che appare di particolare rilevanza alla luce della recente difficoltà delle strutture educative nel reclutare professionisti. Le parole dei tutor confermano come oggi i servizi vivano una sorta di crisi del lavoro educativo e di fatica ad individuare, in particolare, educatori e educatrici; in questo senso, il tirocinio è visto dalle aziende anche come occasione per conoscere e formare possibili futuri professionisti e per coinvolgerli nel proprio progetto pedagogico-educativo fin dalla fase di formazione iniziale. Un numero significativo di tirocinanti, infatti, proprio grazie al tirocinio, prosegue i rapporti di lavoro, rendendo il tirocinio sicuramente una leva per il *placement* (Santoro, 2015) dei neolaureati, ma anche per le aziende.

Se il tirocinio è occasione per rendere consapevoli studenti e studentesse della propria scelta formativa e della propria preparazione, delle proprie risorse e criticità, per orientare a un futuro inserimento lavorativo e individuare di volta in volta "l'occupazione che meglio vestirà le ambizioni" del tirocinante (Deiana & Secci, 2023), lungo la sua accoglienza si crea uno spazio di narrazione del lavoro educativo da parte dei professionisti che lo ospitano: tale spazio diviene occasione di conoscenza e consapevolezza per il tirocinante ma offre al contempo al gruppo di lavoro l'opportunità di mettere in discussione le proprie cornici di riferimento e i propri assunti, sperimentando spesso fatica e disorientamento nel dialogo razionale forieri di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016).

Non di secondaria importanza appare infatti l'opportunità formativa che il tirocinio stesso offre alle aziende: il dilemma disorientante costituito dalle domande, dai dubbi così come dallo smarrimento o dalla fragilità del tirocinante sul campo (Mezirow, 2016) offre alle équipe educative riflessione e metariflessione rispetto al proprio agito e analisi delle prospettive di significato e dei valori fondativi della propria azione educativa. La possibilità di confrontarsi quotidianamente con un punto di vista esterno, ovvero con un soggetto che, anche indirettamente, interroga le pratiche educative, aiuta a rendere esplicito il significato tacito del proprio agire educativo, a risignificarlo alla luce di occhi ed esperienze inedite che il tirocinante porta con sé.

Svolgere il ruolo di tutor aziendale rimane comunque occasione di crescita per il gruppo di lavoro e di formazione dei futuri educatori. Emerge infatti sia dai questionari che dalle interviste come l'intero gruppo di lavoro sia spesso coinvolto nel ruolo di accompagnamento del tirocinante e dia vita a una sorta di tutorato "diffuso", che si traduce in un processo di continua rilettura della propria e altrui pratica educativa e di ripensamento delle scelte all'interno del gruppo di lavoro.

La sfida del tirocinio di futuri educatori e educatrici resta oggi aperta, anche alla luce dei cambiamenti che riguarderanno tale esperienza formativa nell'ambito dei Corsi di laurea di classe L-19, in vista delle disposizioni previste dalla recente legge n. 55/2024 sulle professioni pedagogiche e educative. Alla luce delle esperienze fin qui analizzate, pare tuttavia auspicabile la valorizzazione di una stretta, continua e vicendevole collaborazione tra università, servizi educativi e tirocinanti: la coprogettazione, il monitoraggio



e la valutazione congiunta dei percorsi di tirocinio rappresentano infatti un'opportunità di dialogo e scambio relativamente alle reciproche aspettative e azioni, il che promuove quello spazio di incontro e di ricerca capace – come sostenuto da D'Aniello (2019) – di dare vita a una conversazione sistemica sull'esperienza che sostiene nuove consapevolezze e arricchimenti tra tutti gli attori coinvolti.

Bibliografia

- Alga, M. L. (2023). Il tirocinio come occasione di ricerca all'interno di un partenariato formativo di comunità. In *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 16-18). Pensa MultiMedia.
- Bastianoni, P., & Spaggiari, E. (2014). *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*. Carocci.
- Biasin, C., & Serbati, A. (2020). La formazione universitaria alla competenza relazionale e comunicativa dell'educatore socio-pedagogico. Evidenze e riflessioni da un'analisi documentale nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 197-219. <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/9459/9067>
- Boffo, V., Han, S., & Melacarne, C. (2019). Adult Education Perspectives in a Changing World: from the Learning to the Job Competences. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(2), 1-9. <https://doi.org/10.13128/formare-25891>
- D'Aniello, F. (2019). Competenza ad agire insieme e senso di iniziativa: il tirocinio per attraversare i confini tra studio e lavoro. *Education Sciences & Society*, 10, 93-102. <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/8622/506>
- Deiana, S., & Secci, C. (2023). *L'inizio del cammino professionale. I tirocini curricolari delle lauree pedagogiche, prima e durante la pandemia*. UNICApres. <https://doi.org/10.13125/unicapress.978-88-3312-085-0>
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina. (Original work published 1938)
- Ferro Allodola, V. (2016). L'esperienza del tirocinio formativo universitario: le rappresentazioni di un gruppo di studenti. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 5(1).
- Legge 15 aprile 2024, n. 55. *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*.
- Losito, G. (1993). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. FrancoAngeli.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Raffaello Cortina.
- Miatto, E., Rossi, L., & Saltarelli, B. (2021). Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 88-95. https://doi.org/10.7346/fei-XIX-02-21_09
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Oggoni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Carocci.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior.
- Palmieri, C. (2023). Introduzione. Il tirocinio nella formazione dei professionisti dell'educazione: vincoli, sfide e prospettive attuali. *UNICApres/didattica*, 17-35. <https://doi.org/10.13125/unicapress>.
- Palmieri, C., Pozzoli, B., Rossetti, S.A., & Tognetti, S. (2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*. FrancoAngeli.
- Premoli, S., & Simeone, D. (2019). Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Annali on line della didattica e della formazione docente*, 11(18), 221-234.
- Renda, E., Salerni, A., & Malerba, D. (2016). Placement tutors' perceptions about University traineeship: a central point of view for a circular and integrated model. *Italian Journal of Research*, (16), 159-174. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1781>
- Santoro, D. (2015). Il tirocinio curricolare in tempi di crisi: Una leva strategica di placement. *Formazione Lavoro Persona*, 5(15), 129-134. <https://aisberg.unibg.it/retrieve/e40f7b85-c279-afca-e053-6605fe0aeaf2/Tirocinio%20curricolare.%20Un%20modello%20in%20costruzione%20Ottobre%202015.pdf>
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione: prospettive, modelli, pratiche*. Morcelliana.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.



Educatrices y educadores sociales como agentes de emancipación en la Europa contemporánea.

Una propuesta comparativa entre España e Italia

Social educators as agents of emancipation in contemporary Europe. A comparative approach between Spain and Italy

Sandra Pérez Hernández

UNAM, México – sandra.perezhe@ctac.fad.unam.mx

Marina García Valdecasas Prieto

Universidad de Jaén - Universidad de Granada, España - marinagvp2000@correo.ugr.es

Enrico Bocciolesi

Università degli Studi di Urbino 'Carlo Bo', Italia - enrico.bocciolesi@uniurb.it

ABSTRACT

This essay offers a critical and articulated reading of the professionalism of the social educator from an emancipatory approach. From a comparative perspective, the emancipatory dynamic promoted by Italy and Spain is highlighted in relation to these professional profiles in both countries. The formal structures of institutional recognition are defined locally and interpreted from an international perspective, in order to recover the specificity of professional and community action. In a context dominated by hegemonic proposals and considerations. This new vision of the extraterritorial and pedagogical dimension offers us the opportunity to continue defining paths coherently oriented towards the valorization of education and of those who use it professionally.

Este ensayo ofrece una lectura crítica y articulada de la profesionalidad del educador y la educadora social desde un punto de vista emancipador. En una perspectiva de lectura comparada, se destaca la dinámica emancipadora promovida por Italia y España, en relación con estos perfiles profesionales en ambos países. Las estructuras formales de reconocimiento institucional se definen a nivel nacional y se interpretan desde una perspectiva internacional, para recuperar la especificidad de la acción profesional y comunitaria. En un contexto dominado por propuestas y consideraciones hegemónicas, esta nueva visión de la dimensión extraterritorial y pedagógica nos ofrece la oportunidad de seguir definiendo caminos coherentemente orientados a la valorización de la educación y de quienes la utilizan profesionalmente.

KEYWORDS

Pedagogy | Social education | Pedagogue | Emancipation | International
Pedagogía | Educación social | Pedagogo | Emancipación | Internacional

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Pérez Hernández, S., García Valdecasas Prieto, M. & Bocciolesi, E. (2024). Social educators as agents of emancipation in contemporary Europe. A comparative approach between Spain and Italy. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 26-33. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-04>.

Corresponding Author: Sandra Pérez Hernández | sandra.perezhe@ctac.fad.unam.mx

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-04

Received: 21/09/2024 | **Accepted:** 01/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

1. Introducción

Los educadores y las educadoras sociales a lo largo de toda su trayectoria profesional mantienen un rol de facilitadores y facilitadoras del conocimiento, como agentes clave de la emancipación en la educación. Promueven la autonomía del pensamiento y la capacidad crítica del estudiante en las instituciones educativas. Según Freire, en su obra *Pedagogía del oprimido* originalmente publicada en la primera traducción al español en 1970 (2020), el autor argumenta que la educación no puede ser sólo una mera transmisión de conocimientos hacia el estudiante, sino que debe tratarse como un proceso dialógico en el cual la persona educadora y la persona educanda crean juntas el conocimiento. Según la propuesta de Caride (2018), con referencia a la evidente aclaración de una educación social que encuentra en la pedagogía social su marco teórico, se permite al estudiantado concebir y desarrollar una conciencia crítica que les abra la puerta para cuestionar las estructuras de poder y opresión de modelos educativos alienantes de carácter perjudicial. Por ello, estos y estas profesionales son agentes de emancipación necesarios en todas las instituciones educativas para frenar la permisión de modelos educativos verticales que no dan cabida a una pedagogía crítica.

Asimismo, el concepto de emancipación en el mundo de la educación está estrechamente relacionado a la noción de “empoderamiento”. Según el autor Giroux (2018), la pedagogía crítica empodera al alumnado al capacitarle para poder analizar con criterio las realidades sociales, políticas y económicas que les rodean. Ofreciendo la oportunidad de que el alumnado actúe en favor del cambio social. Los educadores y las educadoras sociales transmiten conocimientos de importante carácter, a la vez que facilitan el desarrollo de habilidades personales y profesionales en los y las estudiantes para convertirse en agentes activos de su propio destino. Para poder así convertirse en actores sociales capaces de transformar su entorno bajo el pensamiento crítico. El autor Jacques Rancière, en su obra *El maestro ignorante* (2008), señala una perspectiva complementaria a la pedagogía crítica al señalar que todo educador debe creer en la igualdad de las inteligencias. La emancipación en la educación, según Rancière, ocurre cuando el maestro deja de ser la única autoridad para dar paso a un coaprendizaje con el alumnado, involucrándose ambos en un proceso de aprendizaje colaborativo beneficioso para ambos. El educador o educadora social tienen la capacidad para guiar al alumnado para que confíe en su competencia de aprender de forma autónoma. Por ende, se fomenta la independencia en los escenarios educativos tradicionales que han perdurado a lo largo de los años.

La pedagogía liberadora entiende la educación como un acto de libertad en las aulas, en el cual se desafían las jerarquías con el objetivo de la búsqueda de la equidad. Los educadores y las educadoras, como por ejemplo la propuesta disruptiva de la autora hooks (2014), la cual sostiene que la educación en las clases debe ser un espacio de oportunidad para educar con resistencia, transgresión y transformación al alumnado, para que aprendan contenidos y desarrollen conciencia crítica. Todo esto para romper con la idea de que el y la profesional de la educación representan la autoridad incuestionable en el aula y el estudiantado es un mero receptor pasivo. A la vez que se fomenta tanto el respeto mutuo como la inclusión para eliminar las barreras de poder tradicionales que marginan a ciertos grupos sociales para acceder a una educación de calidad. En este sentido, los educadores y las educadoras sociales son grandes agentes de emancipación en las instituciones educativas, al tener tanto la oportunidad como la capacidad de abrir espacios para el diálogo, la reflexión y la acción crítica. Para alcanzar el objetivo de promover un aprendizaje que busca la liberación tanto individual como colectiva en una sociedad determinada.

De connotación moderna, la educación social emerge entre las sociedades democráticas y el establecimiento de las primeras grandes ciudades industrializadas o grandes regiones urbanizadas del siglo XIX. Y atiende los nuevos problemas políticos, culturales y sociales derivados del hacinamiento humano, la explotación y la injusticia laboral y sus efectos derivados como la pobreza, el desorden, la injusticia y la inseguridad.

En el caso de la educación social, un ámbito que se diferencia por un lado de la actividad pedagógica y por otro del quehacer social, se apela al cambio social y a la proclamación de los derechos civiles. En sus



prácticas educativas existe un predominante llamado a lo social, bajo la concepción de sociedad, una que se conforma de personas con una postura crítica, de plena consciencia y en el ejercicio de sus libertades.

En el campo fértil y actual de la educación social tienden a incidir diferentes tipos de prácticas como las sociales, las culturales, las pedagógicas, las asistenciales, por mencionar algunas; todas ellas tocan los límites entre lo pedagógico y lo social. Una de sus principales actividades, y que la distinguen es la acción-intervención social con una base ética que guía la comprensión de los eventos sociales y, a su vez, genera una particular sensibilidad a estos y a sus resoluciones. La educación social está sustentada en propósitos liberadores y emancipadores de la persona, es decir, en la búsqueda de mejorar la calidad de vida, el mantenimiento y recuperación de la salud y dar la misma oportunidad de acceso a programas sociales a los individuos de una sociedad.

El tipo de educación y prácticas de la educación social van más allá de lo curricular y escolar, son, más bien, aquellas que apelan al aprendizaje a lo largo de la vida, son de un carácter continuo y de amplio espectro al cubrir los diversos aspectos de la personalidad de los individuos.

Para reforzar la perspectiva de una pedagogía social y una educación social con un perfil de base, tanto crítico, como reflexivo y genere contextos y compromisos emancipatorios seguiremos a Giroux que, como una pedagogía performativa, interviene con opciones de mejora para las personas, con compromiso, comprensión y transformación al confrontar los problemas sociales en refuerzo de la autoreflexión emancipatoria.

Para comprender el papel de los educadores y las educadoras sociales como agentes de emancipación en el mundo de la educación, se han analizado estas profesiones particularmente en Italia y España. Esto es debido a la relevancia que han dado estos dos países en la búsqueda de la equidad social y el acceso a una educación crítica para toda su población. La emancipación como empoderamiento en la educación en ambas naciones se ve actualmente como un instrumento para salir del control social y de los modelos pedagógicos que no promueven una educación bajo un pensamiento crítico o una pedagogía liberadora. La cual incluye la aceptación de la naturaleza del conocimiento como una que es cambiante, y la educación como una práctica crítica, con una particular atención a los puntos de cruce de entre conocimiento, lenguaje, el espacio y el marco histórico. En la búsqueda de superar un mero conocimiento técnico y pasar a una práctica moral consciente y una postura política comprometida con miras a la realización colectiva de proyectos sociales.

En España, es reconocida la necesidad de equipos pedagógicos y educativos emancipadores que propulsen al estudiantado a salir de estructuraciones pedagógicas tradicionales en las aulas. Varias investigaciones españolas como las de Gil (2018), Pastrana (1997) o Luque et al. (2023) defienden que el territorio español está plagado de desigualdades regionales, en especial grandes diferencias en la educación que marcan el futuro de las y los jóvenes españoles. Ante esta desigualdad nacional española, el autor Guerra (2010), defiende que el pedagogo y la pedagoga deben ir más allá de la mera instrucción, y de adoptar el papel de mediador para promover un cambio social dentro de la institución educativa y crear una verdadera enseñanza. Una enseñanza que fomente el pensamiento crítico, una participación activa y divergente en el estudiantado, entre otras tantas necesidades, para germinar una educación que contribuya como herramienta de cambio social.

De igual forma, Italia presenta el mismo problema de desigualdad regional que España como ha sido evidenciado en los estudios de Carrión (2005), Donato y Ferrer-Esteban (2012) o García Nicolás (2016). Los equipos educativos y pedagógicos italianos deben hallar la forma de transformar las clases en espacios seguros para promover una pedagogía crítica y liberadora que crea en la resistencia ante la marginación de ciertos grupos sociales. Como a la vez, capacitar a los estudiantes a cuestionar las estructuras de poder de su alrededor, como el aprendizaje de saber cómo ejercer sus derechos. Sobre esta línea, el educador Don Milani es toda una figura de una pedagogía liberadora que lucha por la no exclusión social. Como ha sido reflejado en su obra de *Lettera a una professoressa* (1967), un libro que denunciaba la exclusión educativa de una niñez azotada por la pobreza, el analfabetismo y la exclusión social. Este autor promovía en sus textos y palabras una educación basada en la lucha por la justicia social, la cual hacía, a la vez, una llamada



de emergencia hacia los educadores y las educadoras para ser facilitadores del empoderamiento de las clases populares, enfrentando las desigualdades estructurales que sufría su país.

Como hemos visto anteriormente, en el ámbito educativo el papel de los equipos educativos y pedagógicos como agentes de emancipación ha sido objeto de análisis a lo largo del tiempo por la lucha de una enseñanza profunda, crítica y liberadora. Este cambio social puede iniciar desde las aulas, gracias a los educadores y educadoras sociales y pedagogos y pedagogas sociales que se convierten en agentes de liberación. Por ejemplo, Enrique Dussel habla a lo largo de su obra sobre cómo la pedagogía crítica puede impulsar el cambio en la sociedad. Sus obras como *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (1998), o *La pedagogía latinoamericana* (1980), reflejan duramente la necesidad del cambio social que necesita México.

2. Orientaciones legislativas para la profesionalidad del educador social

En Italia, la publicación del 23 de abril de 2024 de la Gaceta Oficial presenta las *Disposiciones en materia del orden de las profesiones pedagógicas y educativas e instituciones relacionadas a los campos profesionales*. En la que la ley L.55/2024 define la profesión del pedagogo como:

[...] el especialista de los procesos educativos que, opera con autonomía científica y responsabilidad deontológica, ejerce funciones de coordinación, asesoría y supervisión pedagógica para la planificación, la gestión, la verificación y la evaluación de intervenciones del campo pedagógico, educativo y formativo dirigidos a la persona, a la pareja, a la familia, al equipo, a la organización social y la comunidad en general. (L.55/2024, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana)

A la vez se reconocen los requisitos para ejercer la actividad pedagógica, en coherencia con el objetivo laboral, los cuales son presentados en el artículo 2, demarcado por el Marco Europeo de Cualificaciones¹ (Markowitsch y Luomi-Messerer, 2008). En el cual se formula un listado de los títulos de grado equivalentes para la práctica profesional de la pedagogía. La instauración de una clasificación de los educadores y las educadoras y los pedagogos y las pedagogas permite ejercer tanto al profesorado universitario y todas sus categorías que han impartido la disciplina pedagógica, como, por otro lado, quienes ejercen deben inscribirse al gremio del Orden de las y los profesionales en educación.

El artículo 3 del Decreto define al educador y a la educadora profesional socio-pedagógicos como “[...] un profesional operativo de nivel intermedio que desempeña funciones proyectuales y de consulta con autonomía científica y responsabilidad deontológica.” (p. 2) La ley considera que estos y estas profesionales realizan actividades de evaluación, proyección y organización para proyectos, entrevistas y servicios educativos y formativos en los ámbitos socioeducativos y socio asistenciales. Cuando las y los profesionales se involucran en ambientes sociosanitarios, ocurre solo en los casos de personas en dificultad o desventaja, y colabora con otras figuras profesionales y otras agencias u organizaciones. En esta ley se especifica que la educadora y el educador socio pedagógicos tienen un campo laboral tanto en la estructura pública como en la iniciativa privada, así como la posibilidad de ejercer de manera autónoma. Los requisitos para el ejercicio de la actividad en educación profesional socio-pedagógica y para los servicios educativos de la infancia se demarcan en el artículo cuatro el cual afirma que se debe poseer un título de grado y la acreditación previa de las prácticas profesionales. Así también, deben estar inscritas e inscritos a la entidad pública de-

1 El MEC coloca las cualidades del profesional en educación en el séptimo nivel de los ocho que componen dicho cuadro, el cual considera conocimientos altamente especializados y de vanguardia, y la aplicación del pensamiento crítico. Igualmente, las habilidades se consideran especializadas, dirigidas a la solución de problemas. Y como responsabilidades se encuentra la transformación y gestión en contextos complejos de trabajo y de estudio, así como contribuir al conocimiento y la práctica profesional.



nominada Orden de las profesiones pedagógicas y educativas, órgano instaurado en este mismo decreto, y está financiado con la contribución de los miembros bajo la vigilancia del Ministerio de Justicia.

El recorrido de España en cuanto a la conformación de una organización estatal inició en 1992, como la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores (FEAPES). En el 2001 la Federación es continuada por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) cuya misión era cubrir las necesidades jurídicas y organizativas de las asociaciones y los colegios que la conforman. La Asociación consideraba la ambigua diversidad y heterogeneidad de la práctica de la Educación Social y la multiplicidad de sus definiciones conceptuales, es así que buscaba los lugares comunes de la profesión. A finales del 2006 se consolida el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) gracias a la Ley 41/2006 publicada en la BOE 309 del 27 de diciembre. Desde entonces el Consejo está a cargo de la generación de estatutos, la administración de sus miembros colegiados, la continuación de congresos y otros eventos académicos, así como la publicación de revistas. A partir de la propuesta de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), en 2007, se propuso un código deontológico de la profesión.

El desarrollo de Colegios Oficiales y cursos de grado académico orientados a la definición de los perfiles laborales de educadora y educador social, en el específico y las problemáticas sociales han coadyuvado a la constitución los ya mencionados Consejos Generales de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales con el acrónimo CGCEES y así también de Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores, que por ejemplo, en Andalucía está representado con la CoPESA.

3. Educadores y educadoras sociales como agentes de emancipación: una mirada internacional

Desde el punto de vista del derecho español, para toda persona, la educación debe entenderse como “[...] el medio más adecuado para desarrollar al máximo las propias capacidades, construir la propia personalidad, dar forma a la propia identidad y configurar la comprensión de la realidad, integrando las dimensiones cognitiva, afectiva y axiológica”. (BOE, 2020, p.122868).

Según el *Boletín Oficial del Estado* español, para la sociedad, la educación debe:

[...] transmitir y, al mismo tiempo, renovar la cultura y el patrimonio de conocimientos y valores que la sustentan, sacando el máximo de posibilidades de sus fuentes de riqueza, fomentando la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promoviendo la solidaridad y evitando la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la cohesión social necesaria. (BOE, 2020, p.122868).

En distintos momentos surgen referencias, explicitadas en los numerosos textos normativos, respecto a los principios inseparables de igualdad, inclusión y calidad. Durante esta propuesta de lectura e interpretación, centrada en la estructura y constitución normativa del sistema español, optamos por dar cuenta de lo previsto en los textos normativos originales, incluyendo nuestras traducciones al italiano, a pesar de que éstas ponen de manifiesto una desviación, en diferentes ocasiones, de la perspectiva y contextualización teórica que habitualmente atribuimos a la pedagogía, la educación y la instrucción (Baldacci, 2012), discrepar así de una visión meramente normativa. Con la actualización de la ley se intenta garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada, la detección y atención de las dificultades de aprendizaje. Las leyes sugieren un camino orientado a la educación, hacia una formación global de la persona centrada en el desarrollo de habilidades; sin embargo, equilibrado en cuanto a la presencia de componentes educativos relacionados con la comunicación, el arte, las humanidades, las ciencias, la tecnología y la actividad física. La orientación general está destinada a los objetivos educativos de la Unión Europea y la UNESCO, posteriormente actualizados a los objetivos de Educación 2030. Los objetivos de estos marcos normativos son mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos, mejorar la formación de los docentes, el acceso



a las tecnologías de la información y la comunicación, y aumentar la matrícula en los estudios científicos, técnicos y artísticos. El marco normativo tiene como objetivo la educación a lo largo de toda la vida y el fomento de oportunidades para una ciudadanía más consciente. La liberación, concienciación y emancipación de los seres sociales está fundamentalmente ligada a la propuesta educativa que solicita la sociedad contemporánea.

Durante la redacción del presente ensayo científico, numerosos son los eventos bélicos, las huelgas, las crecientes diferencias sociales, las reducciones de las libertades personales, la limitación de los movimientos de muchas y muchos ciudadanos provenientes de diferentes países. Alrededor, el entorno social, sigue aplicando reglas y normas que deberían favorecer a diario la inclusión de todas y todos, la divergencia de pensamiento, la posibilidad de superación de la ceguera moriniana. No obstante, Bertin en 1968 se detuvo al definir un pensamiento orientado a la dimensión problemática, uno de los focos de su propuesta filosófica y educativa estaba orientado a la comprensión de la forma de actuar de cada ser humano en un entorno dinamizado por la sociedad dentro de un pensamiento de complejidad (Baldacci et al., 2023). La emancipación, hoy en día, debería de estar representando la superación de una mirada egocéntrica propia de un entorno capitalista, donde cada individuo se convierte en objeto, llamando a la mente lo que en distintos momentos se definió como objetivación del ser humano.

4. Retos y consideraciones reflexivas

Según Jara Holliday en las palabras de Freire se encuentran numerosas respuestas para lo no dicho, entonces todo lo oculto de la educación social, el sustrato del dogma, lo subyacente que actúa en el nivel social interfiriendo con las tareas de inclusión, liberación y emancipación.

La propuesta de Paulo Freire de una educación liberadora que construye las capacidades de las personas como sujetos protagonistas de la transformación social de la historia, implica una formación integral de múltiples dimensiones en que los procesos pedagógicos puedan desarrollar todas nuestras capacidades humanas. Sería un contrasentido llevar a cabo procesos educativos autoritarios, impositivos o doctrinarios, para generar procesos de participación democrática y convivencia realmente humana. De ahí la crítica a la educación “bancaria”, por vertical, rígida y memorística, por antidialógica (Freire, 1970). De ahí la propuesta de una educación problematizadora, dialógica y horizontal, que vincula la práctica con la teoría, que desarrolla el pensamiento crítico como pensamiento propio, la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2017) y la vocación de humanización, y que, por tanto, desarrolla las capacidades humanas transformadoras que nos permitan ser sujetos de la historia y no objetos de una historia determinada por otras fuerzas y actores. (Jara-Holliday, 2021, p. 29)

Como declinado en 2020 en el marco del Congreso de Riaices en la Universidad de Sonora, con respeto a cuestiones educativas hacia el 2030, debemos de entender a la educación para toda la vida (Bocciolosi, 2023), el horizonte del aprendizaje debe orientarse hacia el desarrollo integral de cada persona, en un esfuerzo continuo por ofrecer oportunidades y respuestas a cada proyecto de vida. Esta formación también se proyecta en el ámbito social y profesional, al tratarse de dos escenarios y ámbitos naturales de desarrollo integral. Es necesario un análisis más detallado para evaluar las propuestas que se están planteando en cada contexto, a la espera de los resultados de nuevos estudios internacionales. Se trata de ofrecer competencias valiosas que permitan a todos elaborar un proyecto de vida valioso que vaya más allá del mero empleo y desempeño en el mundo de las profesiones. Ser ciudadano es mucho más que ser un trabajador, hábil y experimentado en una actuación específica, pero requiere tener otros conocimientos intrapersonales e interpersonales para divertirse y tener éxito en la vida social. Con miras a la continuidad educativa, que se observa en la necesidad de perpetuar más allá de la obligatoriedad de la carrera, hay una clara atención a la inclusión del otro y el reconocimiento de una profesionalidad que internacionalmente es insustituible.



Animar a todas las personas a formar parte de un mismo tejido social sin ningún tipo de discriminación, valorando las diferencias, a tener la oportunidad de sentirse miembro activo de una ciudadanía palpitante, a pesar de las crecientes y generalizadas dificultades en las que el personal docente sigue siendo un faro de libertad personal, comunitaria y emancipadora.

Referencias bibliográficas

- Antonio, M. R., Ramón, P. P., Luisa, S. G. M., José, C. B., Tiberio, F. M., & Concepción, D. G. M. (2014). *La formación práctica del educador social, del pedagogo y del psicopedagogo*. Editorial UNED.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Baldacci, M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Mondadori Università.
- Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., & Salatin, A. (2016). *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Bocciolesi, E., Michelini, M. C., Odini, L., & Oliverio, S. (2023). Per un'idea di insegnante. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 48-61.
- Bocciolesi, E. (2023). The Pedagogy of Literacy and the Anti-Hegemonic Factors: Establishing a Reflective Purpose Focused on Social Emancipation Through International Development. In A. Garcés-Manzanera, M. Encarnación Carrillo García (Eds.), *New Approaches to the Investigation of Language Teaching and Literature* (pp. 310-322). IGI Global.
- Bolaños, D. J., & Solera, C. R. R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento educativo*, 53(2).
- Caride, J. A. (2018). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica* (Vol. 6). Editorial Gedisa.
- Carpeño, E. R. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Tendencias Pedagógicas*, (25), 35-56.
- Carrión, J. M. M. (2005). Estaturas, desigualdad regional y desarrollo económico en Italia y España durante el siglo XX. *Mediterráneo Económico*, (7), 206-228.
- Donato, L., & Ferrer-Esteban, G. (2012). Desigualdades territoriales en España e Italia: nuevas evidencias a partir de la evaluación PISA-2009. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(19), 105. <https://doi.org/10.5-944/reec.19.2012.7580>
- Dussel, E. D. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Nueva América.
- Dussel, E. D. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Esteban Bara, F., & Gil Cantero, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE - The purposes of education and Spain's LOMLOE educational legislation: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 13-30. <https://www.jstor.org/stable/48645736>
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.
- Gabarda Méndez, V., García Tort, E., Ferrando Rodríguez, M. de L., & Chiappe Laverde, A. (2021). El profesorado de Educación Infantil y Primaria: formación tecnológica y competencia digital. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 19-31. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12261>
- García Nicolás, C., (2016). La competitividad territorial y el Plan Europeo de Inversiones frente a la desigualdad regional. Investigaciones Regionales. *Journal of Regional Research*, (35), 177-201.
- Gil, J. A. F. (2018). Educación y desigualdades regionales en España. *Cuadernos de Pensamiento Político*, (60), 37-56.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Routledge.
- Guerra, M. Á. S. (2010). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata.
- Holliday, O. J. (2021). Paulo Freire y una educación liberadora para la que no hay recetas. In N. Arata (Ed.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire* (pp. 29-34). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88cr0.7>
- hooks, b. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2009). La fundamentación filosófica de los nuevos planes de estudios. En A. Medina, M^a. L. Sevillano y S. De la Torre. (coords.), *Una universidad para el siglo XXI: EEES* (pp. 17-19). Madrid: Universitas.



- Lázaro Herrero, L. (2012). La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea: estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(19), 193. <https://doi.org/10.5944/reec.19.2012.7583>
- Luque, O. G., Martínez, Ú. F., & Lechuga, M. L. (2023). Desigualdad social y territorial de la educación en España. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(2), 166-195.
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE - The competency-based curriculum approach. An analysis of the LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 55-68. <https://www.jstor.org/stable/48645738>
- Markowitsch, J., & Luomi-Messerer, K. (2008). Origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones. *Revista Europea de Formación Profesional*, (42), 37-63.
- Mendizabal, M. R. L. (2016). La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual. *Holos*, 5, 52-69.
- Milani, D. L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Mondadori.
- Pastrana, M. G. (1997). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España* (Vol. 133). Ministerio de Educación.
- Rancière, J. (2008). *El maestro ignorante*. Mimesis.
- Salazar, A. L., Restrepo, A., Keck, C. S., Díaz, A., Kornbluth, D. L., & Díez, E. J. (2018). *Educación crítica y emancipación*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96gbs>



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, ripositiona 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 territori¹. 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 Sanitariaecc) 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 assolute 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)*² 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).

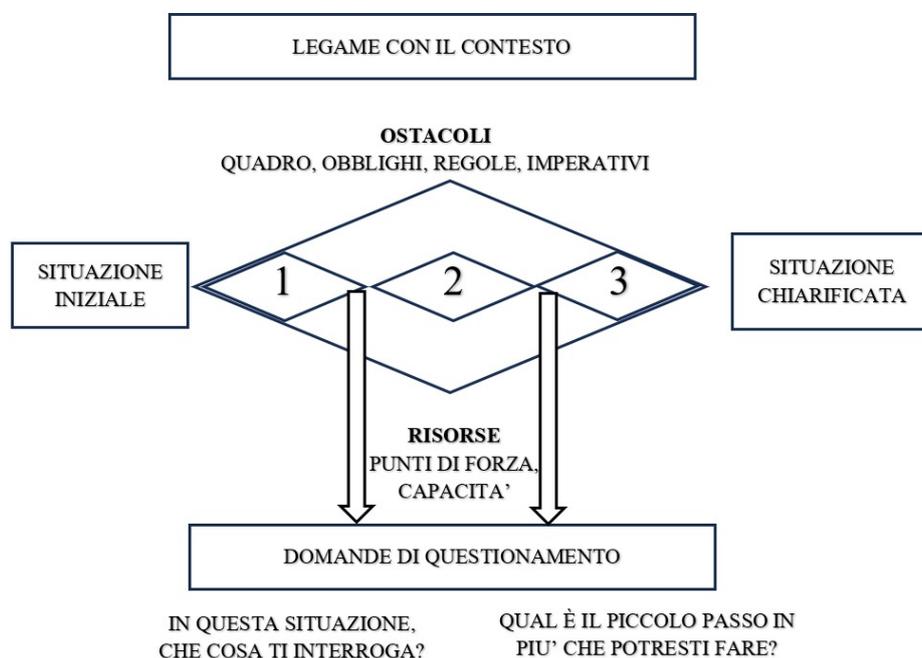


Fig. 1: Schema del processo di accompagnamento alla problematizzazione della situazione secondo M. Paul (2024) – *traduzione nostra*

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*. DeBöeck 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*. DeBöeck.



Lavoro socio-pedagogico e movimenti civici. Il caso di Riprendiamoci la Città come ciclo di apprendimento espansivo

Socio-pedagogical work and civic movements. The case of Riprendiamoci la Città as a cycle of expansive learning

Mattia Favaretto

Libera Università di Bolzano, mfavaretto@unibz.it

ABSTRACT

The article presents the socio-pedagogical work conducted with the civic network Riprendiamoci la Città, active in the Municipality of Venice since 2022, to promote the systemic change of ATS VEN 12 in the face of widespread social emergency. The research uses Activity Theory to reconstruct and support the mobilisation of RLC as an expansive learning process through a participatory approach based on observations, document analysis and interviews with local activists. The results highlight the pedagogist's change of position from external observer to full participant and his contribution to the establishment of RLC as a proactive movement. Its partial outcome indicates the need for a cross-sectoral formative intervention involving civic actors and the bodies responsible for the quality of life in the city, both internal and external to the ATS.

L'articolo presenta il lavoro socio-pedagogico svolto con la rete civica Riprendiamoci la Città, attiva nel Comune di Venezia dal 2022, per promuovere il cambiamento sistemico dell'ATS VEN 12 a fronte dell'emergenza sociale diffusa sul territorio. La ricerca utilizza la Teoria dell'Attività per ricostruire e sostenere la mobilitazione di RLC come ciclo di apprendimento espansivo attraverso un approccio partecipativo basato su osservazioni, analisi documentale e interviste all'3 attivista locali. I risultati evidenziano il mutamento di posizione del pedagogista da osservatore esterno a completo partecipante e il suo contributo all'affermazione di RLC come movimento di proposta. L'esito parziale di questo percorso indica la necessità di un intervento formativo cross-settoriale che coinvolga attori civici ed enti responsabili della qualità di vita cittadina, sia interni che esterni all'ATS.

KEYWORDS

Venice | Expansive learning | Socio-pedagogical work | Quality of life | Social Territorial Ambient
Venezia | Apprendimento espansivo | Lavoro socio-pedagogico | Qualità della vita | Ambito Territoriale Sociale

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Favaretto, M. (2024). Lavoro socio-pedagogico e movimenti civici. Il caso di Riprendiamoci la Città come ciclo di apprendimento espansivo. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 43-50. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-06>.

Corresponding Author: Mattia Favaretto | mfavaretto@unibz.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-06

Received: 10/09/2024 | **Accepted:** 28/11/2024 | **Published:** 12/12/2024

Introduzione

Il compito di unə pedagogista sociale consiste nell'interpretare, partecipare e facilitare le trasformazioni dei territori in cui agisce intervenendo nei processi di apprendimento e sviluppo comunitari con adeguati strumenti teorico-pratici (Hämäläinen, 2012). Con questo breve articolo intendo, dunque, condividere la mia esperienza socio-pedagogica di supporto alla rete civica veneziana Riprendiamoci la Città (RLC), attivatasi di recente per promuovere una migliore qualità di vita cittadina. Dalla fine del 2022 a oggi, infatti, RLC ha sollecitato e sostenuto nuove azioni integrate degli enti di pubblica sicurezza, servizio socio-sanitario e pianificazione urbanistica per affrontare l'emergenza sociale nelle aree comunali di competenza dell'ATS VEN 12¹. La domanda che ha guidato il mio coinvolgimento in quanto ricercatore e attivista nelle iniziative di questa rete della società civile locale è la seguente:

Come può unə pedagogista sociale favorire il cambiamento sistemico del proprio Ambito Territoriale Sociale (ATS)?

Tale quesito, fondamentale per la professione socio-pedagogica, ha trovato una prima risposta nel lavoro formativo svolto in ottica diagnostica con i membri di RLC negli ultimi due anni.

1. Ambiti Territoriali Sociali e professionalità educative

Al fine di inquadrare il problema alla luce dello stato dell'arte sugli Ambiti Territoriali Sociali, è stata condotta una revisione della letteratura scientifica prodotta in Italia dal 2014 al primo semestre del 2024. Data la specificità degli enti coinvolti si è utilizzato un approccio comprensivo per identificare le pubblicazioni rilevanti, inserendo i termini "ATS" e "Ambit* Territorial* Social*" nei principali database di ricerca – Scopus, Web of Science e Proquest. Dei 1068 contributi individuati, ne sono stati selezionati 45 in base alla lettura degli abstract e alla valutazione delle fonti citate. Questi studi sono stati inclusi in quanto focalizzati sulle attività di uno o più ATS e sulle loro collaborazioni con enti istituzionali esterni. Solo 3 delle ricerche analizzate affrontano il coinvolgimento di educator3 e pedagogist3 nelle iniziative coordinate dai rispettivi Ambiti (Belleri, 2021; Nesti, Bassoli & Visentin, 2023), evidenziandone anche il ruolo marginale nei servizi di medicina territoriale (Lauri, 2018).

Per compensare la scarsità di riviste italiane indicizzate nei database elencati, ho esaminato analogamente i trentasei giornali di fascia A dei settori concorsuali 11D1 e 11D2 pubblicati in Italia tra il 2014 e il 2024, escludendo quelli non reperibili online². Gli articoli individuati si concentrano sulla formazione continua di educator3 e pedagogist3 degli ATS (Petrella, Zenarolla, Capparotto & Milani, 2022; Ferruccio & Ursino, 2023), con particolare attenzione allo sviluppo delle competenze progettuali (Guerra & Luciano, 2019; Serbati, Moreno, Salvò, Bolelli, Bello & Milani, 2022), sul loro coinvolgimento negli interventi formativi per contrastare le dipendenze in età adolescenziale (Cuccaro, Gentilozzi & Gomez Paloma, 2024) e sulla gestione inter-istituzionale dei servizi sociali in ambito scolastico (Bellino, 2021). Inoltre, cinque studi approfondiscono il ruolo dell3 operator3 nella co-progettazione, attuazione e valutazione d'impatto del progetto P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione), che ha interessato 465 Ambiti in tutte le Regioni e Province autonome e oltre diecimila famiglie in situazione di vulnerabilità (Serbati, 2016; Milani, 2017; Sirtoli, Serbati, 2017; Petrella, 2022; Serbati & Petrella, 2021). Tuttavia, l'esiguo numero complessivo di questi contributi (11) attesta l'attenzione secondaria finora dedicata, in ambito accademico, all'inserimento delle professionalità educative negli Ambiti Territoriali Sociali.

1 L'ATS VEN 12 comprende i Comuni di Marcon, Quarto d'Altino e Venezia.

2 Sia il *Giornale Italiano Dei Disturbi Del Neurosviluppo* sia *Medic. Metodologia Didattica E Innovazione Clinica* non sono consultabili attraverso i rispettivi siti web. Solo una parte delle loro pubblicazioni sono reperibili attraverso Google Scholar. Poiché tutte le altre trentasei riviste italiane di fascia A sono interamente consultabili online, si è deciso di escludere entrambi i giornali dalla revisione della letteratura per garantirne la sistematicità.



2. Emergenza sociale e mobilitazione civica

La letteratura di settore offre un quadro limitato delle competenze e delle azioni necessarie per valorizzare il lavoro socio-pedagogico nella gestione integrata dei servizi territoriali. Inoltre, la sua natura spesso informale può ostacolare il riconoscimento civico e amministrativo di tale contributo significativo per il benessere di una comunità. Il caso dell'ATS VEN 12 si rivela, dunque, emblematico date le politiche locali attuate per affrontare il crescente stato di emergenza sociale in diverse aree comunali (Comune di Venezia, 2024). I dati più recenti mostrano un quadro critico per il territorio veneziano: nel 2023, la città ha registrato il tasso di mortalità per overdose più elevato d'Italia (Geoverdose, 2024), il secondo per decessi tra le persone senza fissa dimora (Fio.Psd. ETS, 2024) e si è posizionata al nono posto nella classifica nazionale sulla criminalità (Il Sole 24 Ore, 2024). Questa combinazione di fattori rende Venezia una dei capoluoghi italiani più pericolosi per chi vive ai margini, evidenziando l'urgente necessità di interventi strutturali.

Tuttavia, nell'ultimo decennio, l'adozione di un approccio repressivo (Città Metropolitana di Venezia, 2019) ha coinciso con un progressivo smantellamento di servizi socio-sanitari specializzati (Busacca & Da Roit 2021; Campomori & Della Puppa, 2014), e con un ritardo nell'adeguamento degli interventi abitativi per contrastare esclusione sociale e spopolamento (Regione del Veneto, 2022). Il cambio di orientamento amministrativo ha avuto un impatto significativo sulla partecipazione civica alla governance comunale, in particolare sotto due aspetti: l'aumento della sfiducia cittadina rispetto alla capacità di coordinamento inter-istituzionale, sia all'interno dell'Ambito che delle sue relazioni con enti esterni; la frammentazione di gruppi chiave della società civile veneziana costretti a denunciare l'incremento del senso di insicurezza pubblica, del disagio sociale e del degrado urbano.

Decisi segnali di cambiamento sono emersi solo alla fine del 2022 grazie all'iniziale confronto tra due organizzazioni locali, Altobello in Cammino e il Gruppo di Lavoro di Via Piave, e alla più ampia mobilitazione che ne è conseguita. Durante quel semestre, la pubblicazione di due lettere aperte e lo svolgimento di un'assemblea pubblica sul tema dell'emergenza sociale nelle municipalità di Mestre-Carpenedo e Marghera hanno costituito la base di partenza di Riprendiamoci la Città (Fenzo, 2022). La costruzione della rete ha preso avvio dalla condivisione di un bisogno comune, ovvero lo sviluppo di iniziative civiche per far fronte alle sfide dell'insicurezza, del disagio e del degrado in maniera innovativa. Nei mesi successivi, si è definito lo scopo di RLC, che consiste nel perseguire una strategia integrata per il miglioramento della qualità della vita cittadina, articolata in tre obiettivi concreti: la tutela della sicurezza urbana in ottica preventiva; il ripristino di servizi socio-sanitari all'avanguardia; il recupero del patrimonio abitativo pubblico tramite azioni di rigenerazione partecipata. L'affermazione della rete come forza extra-istituzionale in grado di condizionare il dibattito politico e le attività degli enti locali si può ricondurre a una data precisa, il 24 febbraio 2023. In quella giornata più di cinquemila persone hanno preso parte alla manifestazione per la vivibilità della città indetta dai quindici gruppi fondatori di RLC e a cui hanno aderito altre quaranta realtà attive nel Comune di Venezia (Godnik & Bucca, 2023). A seguito di questa rivendicazione unitaria, singole associazioni e nuclei appartenenti alla rete civica hanno coordinato dieci eventi di approfondimento e incontro volti a promuovere la sicurezza, i servizi e la rigenerazione (Chiarin, 2023). La fase di attivazione si è conclusa con una seconda assemblea pubblica a dicembre 2023, durante la quale RLC ha individuato proposte tangibili da presentare agli enti responsabili della coesione sociale: il Comune, la Prefettura, l'Azienda Sanitaria Locale e l'Azienda Territoriale per l'Edilizia Residenziale (VeneziaToday, 2023).

3. Interventi a rete per una migliore qualità della vita

Riprendiamoci la Città può essere intesa come un'iniziativa fondata sulla critica dell'approccio tradizionale adottato dagli attori civici e istituzionali per affrontare l'emergenza sociale nell'area di pertinenza dell'ATS VEN 12. La Teoria dell'Attività permette di esaminare l'evoluzione di questo processo, evidenziando come



le azioni della rete influenzino la gestione dell’Ambito e si adattino a tali cambiamenti nel corso della mobilitazione (Engeström, Brunila & Rantavuori, 2024). Inoltre, ciò fornisce appositi strumenti concettuali per predisporre, assieme all3 rappresentanti di RLC, dei percorsi di intervento formativo che mirino ad agevolarne lo sviluppo e la risoluzione dei problemi identificati (Sannino, Engeström & Lemos, 2016)

Attraverso le osservazioni di diciassette riunioni organizzative, gli approfondimenti di cinque interviste e lo studio dei documenti prodotti, ho delineato il percorso della rete come un ciclo di apprendimento espansivo (Engeström, 1987/2015, pp. 249-263). La ricostruzione mi ha consentito di tracciare la trasformazione delle azioni di RLC, rilevando come l’oggetto di queste si sia progressivamente modificato. Nella prima fase di contestazione, la maggior parte dei gruppi fondatori tendeva ad interpretare l’emergenza sociale del veneziano secondo tre prospettive distinte, enfatizzandone la dimensione securitaria, sanitaria o urbanistica. Tuttavia, tramite l’analisi collettiva svolta in vista della prima assemblea pubblica di RLC, diverse organizzazioni hanno cominciato a riconoscere l’insicurezza, il disagio, e il degrado come concause del deterioramento del tessuto cittadino. La conseguente elaborazione della strategia integrata di RLC per fare fronte a tale sfida critica ha avuto due ulteriori effetti: la rete ha concordato di richiedere l’intervento coordinato degli attori istituzionali responsabili della sicurezza urbana, dei servizi sociali, e della rigenerazione partecipata; ciò ha configurato Riprendiamoci la Città non più come movimento di protesta, bensì di proposta, fin dalla “manifestazione dei cinquemila”. Infatti, l’espansione del suo oggetto è avvalorata dalla nuova propensione di RLC a occuparsi non tanto dell’emergenza sociale, quanto della qualità della vita delle varie municipalità veneziane (Zennaro, 2024).

La pressione esercitata dalla rete è diretta sia agli enti che afferiscono all’Ambito Territoriale Sociale 12, come l’ULSS 3 e l’ATER Venezia, sia alle amministrazioni pubbliche incaricate di indirizzarne le attività. Secondo RLC sono il Comune, la Prefettura ed eventualmente la Regione Veneto a dover predisporre un tavolo di lavoro sulla vivibilità cittadina per favorire, assieme alla società civile, la sostenibilità e l’efficacia di interventi strutturali. Ad esempio, se l’estensione giornaliera del servizio di assistenza socio-sanitaria su strada si rivela un importante risultato di RLC, ciò non incide sul recupero delle case pubbliche né sul contrasto alla criminalità organizzata nelle zone più a rischio. Riconoscere la qualità della vita come finalità condivisa dagli interventi sociali a rete implica, dunque, che le relative attività di programmazione, concertazione e coordinamento siano co-gestite dall’ATS VEN 12 e dagli enti identificati da Riprendiamoci la Città.

4. Posizionalità socio-pedagogica tra ricerca e attivismo

L’attivazione di RLC ha comportato una maggiore consapevolezza civica rispetto alla necessità di un cambiamento sistemico dell’Ambito Territoriale Sociale veneziano. Ciò che ha caratterizzato l’evoluzione della rete è stata la modalità dialogica, talvolta conflittuale, con cui venivano condotti la maggior parte degli incontri organizzativi. Data l’eterogeneità dei gruppi coinvolti, era prevedibile che i confronti iniziali sul tema dell’emergenza sociale sfociassero in accesi dibattiti sulle sue cause e le soluzioni più opportune. Nonostante, la scrittura collettiva del manifesto, la sua lettura pubblica al termine del primo corteo e le dichiarazioni concordate per i media hanno permesso di raggiungere un produttivo equilibrio tra critica e comprensione reciproca.

Ho cominciato a seguire le attività di RLC come completo osservatore, assistendo all’assemblea preparatoria della manifestazione dei cinquemila. Da attivista esterno alla rete ero fortemente interessato alle mobilitazioni della società civile rispetto all’emergenza sociale in corso; in quanto pedagogista ritenevo fondamentale studiarne il processo formativo e, se possibile, sostenerlo. Con il consenso dell3 su3 rappresentanti, ho potuto svolgere delle osservazioni partecipanti nel corso delle quattro riunioni di gennaio e febbraio 2023. La mia posizione di relativa neutralità si è rivelata utile in fase di preparazione del corteo, date le incertezze su chi avrebbe letto il manifesto: insieme all3 tre portavoce degli obiettivi strategici – si-



curezza urbana, servizi sociali e rigenerazione partecipata – alcuni partecipanti mi hanno proposto di introdurre pubblicamente le attività condotte da RLC; un compito di rilievo che ho accettato non senza qualche reticenza:

“La preoccupazione di chi abita, lavora e frequenta la nostra città è crescente a causa dello stato di abbandono in cui purtroppo versano molte sue aree e per il ripetersi di episodi che rendono la vita quotidiana difficile e insicura. Il lavoro comune di comitati, associazioni, cittadine e cittadini ha lo scopo di promuovere iniziative di contrasto al degrado e di rivitalizzazione delle aree in questione così da fornire all’amministrazione proposte costruttive che si fondano sulle esperienze già sviluppate dal lavoro che molte e molti di noi svolgono nei quartieri.”

Introduzione di Riprendiamoci la Città, Mestre – Venezia, 24.02.2023

Dopo quest’episodio e sull’onda dell’entusiasmo generale dovuto all’ampio seguito della manifestazione, il mio coinvolgimento si è fatto più attivo, nel tentativo di supportare RLC a livello organizzativo. Da partecipatore osservante ho redatto vari report degli incontri avvenuti tra marzo e dicembre 2023, sollecitato discussioni su questioni critiche per il prosieguo della mobilitazione e collaborato alla stesura della lettera per richiedere alla Prefettura un confronto sulla qualità della vita cittadina.

“Eccellentissimo Signor Prefetto,

Ci rivolgiamo a Lei in qualità di cittadine e cittadini, associazioni e comitati preoccupati per la situazione attuale della nostra città. Vorremmo porre all’attenzione delle autorità competenti alcuni temi critici che richiedono un intervento immediato per migliorare la qualità della vita cittadina e la sicurezza della comunità tanto nel breve quanto nel lungo termine.”

Premessa, bozza della lettera di RLC alla Prefettura, Mestre – Venezia, 10.2024

Dallo scorso gennaio, conclusa la raccolta dati per il progetto in corso, ho deciso, invece, di diventare un partecipante a pieno titolo. La diagnosi preliminare di Riprendiamoci la Città come sistema di attività mi ha consentito, infatti, di contribuire alle sue recenti iniziative, consapevole delle dispute interne, degli ostacoli istituzionali a cui far fronte e delle risoluzioni auspicate. In quanto attivista di RLC ho consigliato di lavorare sui nuovi eventi pubblici in gruppi tematici, mi è stato richiesto di facilitare l’eventuale scrittura di un libro sull’esperienza del movimento e sono stato intervistato al riguardo da un giornale locale.

“Continueremo a chiedere un ripensamento del modo in cui gli enti istituzionali affrontano il problema della qualità della vita. Coinvolgeremo istituzioni e cittadinanza in tavoli di confronto permanente [con] Ulss, Prefettura, Ater e tutti gli attori e i rappresentanti del Comune. Se non dovesse esserci la volontà di collaborazione da parte di queste realtà con la cittadinanza, coinvolgeremo nuovamente i cittadini in iniziative pubbliche in cui dimostreremo il nostro disagio”.

Estratto d’intervista (Zennaro, 2024)

Il mutamento di posizionalità rispetto alla rete cittadina è un esito della procedura diagnostica propeudeutica a un eventuale intervento formativo finalizzato a espandere l’attività di RLC (Favaretto, 2024). Favorire il cambiamento sistemico nella gestione dell’ATS VEN 12 richiede, infatti, che tale mobilitazione per una migliore qualità di vita sia sostenuta nel lungo periodo e agisca cross-settorialmente (Engeström & Sannino, 2021). Conoscere quali campagne locali hanno preceduto RLC, il contesto socio-culturale in cui opera e i suoi sviluppi potenziali serve, quindi, a co-costruire un percorso formativo che risponda ai bisogni dei partecipanti. Essere parte integrante di questo movimento garantisce non solo una collaborazione duratura tra attivisti e ricercatori, sin dalle prime fasi d’intervento, ma anche il sostegno indispensabile per suscitare un ampio interesse civico e istituzionale.



5. Conclusioni

La riorganizzazione degli Ambiti Territoriali Sociali promuove un approccio multidisciplinare, in cui le professionalità educative svolgono compiti chiave di progettazione e gestione degli interventi integrati a livello locale. Tuttavia, le esperienze socio-educative documentate in Italia non riguardano il ruolo di tali figure nel facilitare l'attivazione civica in contesti vulnerabili e privi di adeguati supporti istituzionali. In quest'ottica, la ricerca-attivista condotta con Riprendiamoci la Città punta a catalizzare un cambiamento sistemico nell'ATS VEN 12, sollecitando l'adozione di nuove strategie e strutture amministrative per affrontare l'emergenza sociale nel veneziano. Un pedagogista sociale può, infatti, inserirsi in processi di mobilitazione già avviati per diagnosticarne le cause, le condizioni attuali e gli sviluppi potenziali in vista di un intervento formativo che contribuisca a trasformare l'assetto civile e politico. La necessità di co-costruire gli strumenti analitici e operativi per sostenere questo percorso di cambiamento a lungo termine fa della Teoria dell'Attività un quadro adeguato alle esigenze di partecipazione di ricercatori e attivisti.

Quest'articolo si focalizza su uno dei quattro casi di studio selezionati nell'ambito del progetto di dottorato sull'autoformazione nei movimenti civici attivi a Venezia. I dati analizzati nel corso dell'indagine diagnostica e i risultati del progressivo inserimento in RLC sono, dunque, da confrontare con gli esiti delle ricerche svolte assieme alle altre tre reti cittadine. Tale comparazione ha un triplice scopo: offrire un più ampio riscontro sulla modalità di partecipazione ai movimenti esaminati e sui limiti e rischi metodologici che essa comporta; stabilire i principi chiave della ricerca-attivismo alla base degli interventi formativi di quarta generazione; elaborare una o più proposte di intervento che facilitino lo sviluppo separato e/o unitario delle attività di mobilitazione civica.

Lo studio di Riprendiamoci la Città fornisce degli elementi preliminari per ridefinire la ricerca socio-pedagogica nell'ambito della teoria storico-culturale. La rinnovata centralità della pratica attivista negli interventi formativi cross-settoriali e multilivello richiede specifici adeguamenti metodologici: 1) la diagnosi iniziale deve permettere all'ricercatori sia di facilitare l'analisi delle sfide critiche di un'attività (es. l'emergenza sociale per RLC), sia, in quanto partecipanti, di concordare con i suoi membri nuove modalità e concetti operativi per affrontarle (es. la qualità della vita); 2) poiché i ricercatori diventano a tutti gli effetti soggetti di tale attività, essi collaborano per identificare le sue direzioni di sviluppo e determinare gli obiettivi e il contenuto dell'intervento (es. l'istituzione di un tavolo di lavoro sulla vivibilità cittadina); 3) infine, sostenendo l'espansione dell'attività, anche i ricercatori imparano a formulare nuovi schemi e modelli interpretativi, sviluppando un'agentività condivisa con i altri partecipanti (es. promuovendo una manifestazione civica). Spetta, perciò, a ricercatori e attivisti rielaborare gli strumenti teorici e pratici messi a disposizione dalla Teoria dell'Attività per supportare l'apprendimento espansivo di associazioni, reti e coalizioni civiche impegnate a migliorare il benessere delle proprie comunità e la vivibilità dei territori in cui agiscono.

Bibliografia

- Belleri, G. (2021). Una new public governance della cronicità. Nuovi assetti organizzativi per l'integrazione verticale delle cure. *Recenti progressi in medicina*, 112(2), 134-139. DOI: 10.1701/3559.35375.
- Bellino, A. (2021): Contagi di scuola. Ripensare il sistema di istruzione nella prospettiva del dialogo interistituzionale. *Dirigenti Scuola*, 40, 210-214.
- Busacca, M. & Da Roit, B. (2021): Investire e innovare in un welfare state debole. l'esperienza dei vecchi e dei nuovi operatori sociali. *Autonomie locali e servizi sociali*, 3, 531-551. DOI: 10.1447/102652.
- Campomori, F. & Della Puppa, F. (2014). Innovazione Sociale ed empowerment dei cittadini. il caso dell'Etam di Venezia. *La rivista di servizio sociale*, 2, 17-37. Available online at <https://iris.unive.it/handle/10278/3660608>.
- Città Metropolitana di Venezia (2019, April 2): *Patto Metropolitano Venezia Sicura*, Retrieved September 9, 2024,



from <https://live.comune.venezia.it/sites/live.comune.venezia.it/files/newsletter/Patto%20metropolitano%20Venezia%20sicura.pdf>

- Chiarin, M. (2023, April 18). Mestre crede alla rigenerazione dal basso. Tutte le iniziative: dove come e perché. *La Nuova Venezia*. https://nuovavenezia.gelocal.it/venezia/cronaca/2023/04/18/news/mestre_marghera_rigenerazione_urbana_programma_iniziative_cene-12760827/
- Comune di Venezia (2024, July 15): *Servizio pronto intervento sociale, inclusione e mediazione*. Retrieved September 9, 2024, from <https://www.comune.venezia.it/it/content/servizio-pronto-intervento-sociale>
- Cuccaro, A., Gentilozzi, C., & Gomez Paloma, F. (2024). Adult training in prevention of pathological addictions in adolescence: an ec-based design experience for the Ambito Sociale 10 Fabriano. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 8(2), 1-18. DOI: 10.32043/gsd.v8i2.1197
- Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Engeström, Y., Brunila, M. & Rantavuori, J. (2024). The politics of expansive learning. A study of two social movements. In A. Levant, K. Murakami, M. McSweeney (Eds.), *Activity theory. An introduction*. Stuttgart.
- Favaretto, M. (2024): The Expansion of the Venetian Civil Society: Towards a CHAT-based Diagnostic Procedure for City-wide Formative Interventions. In G. Koulaouzides, D. Soeiro (Eds.), *Reimagining Transformative and Emancipatory Adult Education for a World to Come* (pp. 91-98). Fylatos Publishing.
- Fenzo, F. (2022, December 10). Gruppi e comitati cittadini uniti contro degrado e spaccio, appuntamento martedì: «Riprendiamoci al città». *Il Gazzettino*. https://www.ilgazzettino.it/nordest/venezia/gruppo_via_piave_manifestazione_riprendiamoci_la_citta_martedi_degrado_spaccio-7104927.html#?refresh_ce
- Ferruccio A. & Ursino F. (2023): Il valore della ricerca partecipata nel lavoro sociale: l'esperienza dei tavoli di didattica. In *Educazione Aperta*, 14, 97-118. DOI: 10.5281/zenodo.8225323.
- Fio.Psd. ETS – Federazione Italiana Organismi per le Persone Senza Dimora, Ente del Terzo Settore (2024, June 11). *La Strage Invisibile – 415 morti nel 2023*. Retrieved September 10, 2024 <https://www.fiopsd.org/la-strage-invisibile-2023/>
- Geoverdose. (2024). *Rappresentazione Geografica in Tempo Reale Della Mortalità Acuta per Droghe in Italia*. Retrieved September 10, 2024, from <https://www.geoverdose.it/>
- Godnik, I., & Bucca, G. (2023, February 25): Mestre, migliaia in corteo contro il degrado e per la sicurezza [Video]. *RaiNews*. Retrieved September 9, 2024, from <https://www.rainews.it/tgr/veneto/articoli/2023/02/mestre-migliaia-in-corteo-contro-il-degrado-e-per-la-sicurezza-ce8b62eb-0cf3-4aa3-83c7-1843a9358878.html>
- Guerra, M. & Luciano, E. (2019). Costruire competenze adulte formandosi intorno a competenze bambine. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 140-154. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/3656>.
- Hämäläinen, J. (2012): Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. In *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1). DOI: 10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.002
- Il Sole 24 ORE. (2024). *Qualità della Vita 2024. Indice della criminalità*. <https://lab24.ilsole24ore.com/indice-della-criminalita/classifica/>
- Lauri, D. (2018). Case Mediche e PRessT a Milano. L'esperienza della CMMC, una cooperativa di medici di medicina generale. *Ricerca & Pratica*, 34(2), 67-75. <https://www.ricercaepratica.it/archivio/2887/articoli/29120/>.
- Milani, P. (2017). Il Programma P.I.P.P.I. un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12 (2), 9–24. DOI: 10.13128/RIEF-22390.
- Nesti, G., Bassoli, M., & Visentin, M. (2023): Il Reddito di Cittadinanza e il processo di attuazione locale. Un'analisi delle capacità amministrative. *Stato e mercato, Rivista quadrimestrale*, 2, 143-180. DOI: 10.1425/108267.
- Petrella, A. (2022): Nonostante il Covid. Progettare con famiglie e bambini in situazione di vulnerabilità tra lockdown e azioni trasformative. *Ricerche Pedagogiche*, 56, 91-119.
- Petrella, A., Zenarolla, A., Capparotto, L. & Milani, P. (2022): Il Reddito di Cittadinanza come opportunità di formazione, capacity building e integrazione fra servizi. L'esperienza del corso nazionale per case manager. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 20(1), 59-72. DOI: 10.36253/rief-12239



- Regione del Veneto. (2022, December 20): *Piano strategico delle politiche della Casa nel Veneto 2023 - 2028*. Retrieved September 9, 2024, from <https://bur.regione.veneto.it/BurVServices/pubblica/DetailDgr.aspx?id=491370>
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>
- Serbati, S. (2016). Il supporto sociale informale: esperienze e prospettive in P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 11(2), 95-116. DOI: 10.13128/RIEF-19524.
- Serbati, S., Moreno, D., Salvò, A., Bolelli, K., Bello, A. & Milani, P. (2022). Leggere la multidimensionalità degli interventi con le famiglie con bambini tra 0-3 anni in situazione di povertà. Voci e esperienze delle operatrici partecipanti alla ricerca RdC03. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 21(2), 7-21. DOI: 10.36253/rief-12247.
- Serbati, S. & Petrella, A. (2021). La vicinanza solidale in contesti di vulnerabilità familiare. La partecipazione nella comunità come strada per ricostruire i tessuti sociali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), 273-299. DOI: 10.36253/rief-9884.
- Sirtoli, S. & Serbati, S. (2017). Percorsi di valutazione partecipata nei gruppi dei genitori per il sostegno alla genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12(2), 59-75. DOI: 10.13128/RIEF-22393.
- VeneziaToday (2023, December 4). "Riprendiamoci la città", la rete dei comitati: «Qualcosa si è mosso, serve prevenzione». *VeneziaToday*. <https://www.veneziatoday.it/zone/mestre/riprendiamoci-la-citta-la-rete-dei-comitati-qualcosa-si-e-mosso-serve-prevenzione.html>
- Zennaro, G. (2024, February 25): Marcia dei cinquemila. Il bilancio di un anno. *Il Gazzettino*. IX



Sistemi e agenzie educative.
Riflessioni pedagogiche su confini e connessioni tra servizi territoriali
Systems and educational agencies.
Pedagogical reflections on connections and boundaries
between territorial services

Andrea Galimberti

Università degli Studi di Milano-Bicocca, andrea.galimberti1@unimib.it

ABSTRACT

The article presents some reflections on the nexus between educational work and the territorial network using the theoretical lenses offered by systemic epistemology. In particular, while maintaining a focus on educational agencies, some dilemmas and critical nodes inherent in the relationships within an interprofessional network characterized by heterogeneous mandates and multiple organizational affiliations will be highlighted. These theoretical and practical reflections will be developed by focusing on experiences elaborated during supervisions and training-research activities.

Il contributo presenta alcune riflessioni sul nesso tra lavoro educativo e rete territoriale utilizzando le lenti teoriche offerte dall'epistemologia sistemica. In particolare, mantenendo una centratura sulle agenzie educative, verranno messi a tema alcuni dilemmi e nodi critici inerenti i rapporti all'interno di una rete interprofessionale caratterizzata da mandati eterogenei e appartenenze organizzative plurime, in vista della realizzazione di interventi coordinati e congiunti. Tali riflessioni, di natura teorico-prassica, si svilupperanno focalizzando esperienze elaborate in momenti di supervisione e ricerca-formazione.

KEYWORDS

Territories | educational agencies | interprofessional network | educational work | systemic epistemology
Territori | agenzie educative | rete interprofessionale | lavoro educativo | epistemologia sistemica

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Galimberti, A. (2024). Sistemi e agenzie educative. Riflessioni pedagogiche su confini e connessioni tra servizi territoriali. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 51-58 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-07>.

Corresponding Author: Andrea Galimberti | andrea.galimberti1@unimib.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-07

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

1. Le agenzie educative come sistemi

L'epistemologia sistemica ha sin dalle sue origini intrecciato il proprio sviluppo con una molteplicità di discipline, offrendo anche all'area delle scienze sociali numerosi costrutti teorici per descrivere, interpretare e analizzare fenomeni come le forme comunicative, i *pattern* relazionali, i processi di apprendimento e le dinamiche organizzative (Heims, 1994). Attualmente è molto difficile effettuare “una corretta ricognizione di ciò che la cibernetica ha provato a pensare” (Ferrari, 2023, p. 53) poiché nel tempo si sono avvicinate e combinate diverse prospettive – come gli studi sull'autopoiesi di Maturana e Varela (1992) o l'introduzione dei costruttivismi nella seconda cibernetica (von Foerster, 1987) – e si è configurato un sapere diffuso e disperso: “un'entità fantasma infestante una moltitudine di discorsi, le cui tracce possono essere scorte un po' ovunque, spesso e volentieri non riconosciute come tali” (Fabbris & Giustiniano, 2023, p. 9). Nel momento in cui si fa riferimento all'epistemologia sistemica occorre, dunque, muoversi in tale complessità, chiarendo – per quanto possibile – gli assunti di fondo che ci guidano nell'interpretare un fenomeno in termini di “sistema”.

Anche la pedagogia ha da tempo messo in dialogo il proprio divenire teorico-prattico con questi presupposti, delineando una molteplicità di linee di sviluppo orientate a interpretare, progettare e valutare gli eventi educativi (Galimberti, 2024). Tale fertile contaminazione ha avuto certamente effetti anche sul lavoro sul campo, contribuendo all'emergere di una sensibilità ecosistemica centrata su un'attitudine a estendere la portata dell'agire educativo oltre ai confini del proprio setting (Iori, 2018), su una propensione a riflettere in termini di dinamiche inter-retro-attive (Contini et al., 2014; Giunta, 2020; Rigamonti & Formenti, 2020) e su un'attenzione allo scarto tra intenzioni ed effetti educativi (Massa, 2003; Baldacci, 2012; Margiotta, 2015; Barone, 2017).

In estrema sintesi, potremmo affermare che concettualizzare un servizio educativo utilizzando mappe sistemiche significa considerare elementi teorici costruiti nel tempo che delineano la sua organizzazione nei termini di un'*unitas multiplex* caratterizzata da alcune proprietà specifiche. Si tratta di una configurazione fondata non tanto su connessioni generiche, bensì su *pattern* “densi di teoria” (Demozzi, 2014; Urbani Ulivi, 2019), la cui fisionomia e articolazione prevede che:

- le relazioni siano caratterizzate da dinamiche inter-retro-attive e ricorsive, seguendo una circolarità complessa che non può essere letta in termini lineari mezzi-fini/causa-effetto;
- il sistema si regga su una molteplicità di equilibri dinamici che configurano una “metastabilità” in cui non è semplice capire chi o cosa agisce come fattore di stabilizzazione o come elemento di cambiamento;
- i differenti modi in cui l'intenzionalità educativa si declina lungo la progettazione, l'allestimento e la gestione di scene educative si strutturano su differenti livelli che non coincidono con l'orizzonte osservativo e percettivo di un singolo protagonista presente sulla scena (l'educatore, l'educando, ecc.). Ne conseguono “cecità selettive” (von Foerster, 1987) che impediscono di cogliere la totalità dei processi in gioco;
- emergano, all'interno del con-vivere sistemico, forme (relazionali, identitarie) non anticipabili o parzialmente prevedibili, nel contesto di un'auto-organizzazione che non può essere completamente governata da nessuna “ingegneria” educativa.

Assumere tale peculiare forma come proprio riferimento significa invitare i professionisti dell'educazione a considerare una serie di posizionamenti teorici e pratici che si rivelano spesso contro-intuitivi. Tra questi va sottolineata la necessità di rapportarsi con la dinamica finalità/equilibrio, innescata dall'intenzione di costruire proposte in linea con il mandato sociale, mantenendo al contempo la coerenza con alcune premesse di fondo. Nel momento in cui un'agenzia educativa identifica un *telos* a cui tendere, approntando setting e strumenti dedicati, sarà, infatti, impegnata a preservare una molteplicità di equilibri non sempre



visibili, espliciti o anticipabili, in quanto emergenti dall'operatività stessa del sistema lungo plurimi ambiti relazionali (l'équipe, la rete, la scena educativa, ecc.) e su più livelli (istituzionale, organizzativo, educativo, ecc). Tali istanze possono entrare in tensione, alimentando processi che corrono sempre il rischio di “avvitarsi” sull'autoreferenzialità:

Siccome i sistemi sociali in generale e le società in particolare si costituiscono per mezzo di autoreferenza autopoietica, ogni osservatore deve affrontare la questione di come questi sistemi riescano a venire a capo di problemi come la tautologia e la paradossalità, problemi che sorgono necessariamente quando un sistema deve operare soltanto sulla base dell'autoreferenza, cioè, deve fondare tutte le sue operazioni nell'autoreferenza (Luhmann, 2021, p. 46).

L'autoriferimento è costitutivo di qualsiasi sistema sociale, ma in un'agenzia educativa va sempre continuamente monitorato e interrogato, in quanto il *telos* che ne identifica la funzione non si esaurisce mai al proprio interno, bensì è sempre rivolto all'esterno: è sempre, cioè, inteso a preparare i soggetti a incontrare e vivere altri ambiti sociali, come, ad esempio, il mondo fuori dalla comunità, il lavoro al termine della scuola, ecc. Dunque l'operatività educativa si sviluppa sempre alla luce di un orizzonte interattivo, relazionale e simbolico più ampio e ciò implica la necessità di volgersi continuamente oltre i propri confini.

2. Non solo connessioni: contesti e confini

Per tematizzare la questione del confine occorre, innanzitutto, ribadire che la “forma sistema” non è identificabile come una semplice serie di “connessioni”, bensì attraverso collegamenti che delimitano se stessi rispetto a un ambiente di riferimento (Luhmann, 2021, p. 25). Si tratta dunque di dispiegare uno sguardo orientato a una visione complessa fondata sulla complementarietà di differenti mappe (Galimberti, 2024). Da un lato, infatti, è opportuno disporre di una mappa “congiuntiva” che sottolinei la necessità di comprendere l'organizzazione nei termini delle molteplici relazioni che la attraversano e la costituiscono. Dall'altro, è indispensabile riferirsi anche a una mappa “disgiuntiva” strutturata su una concezione “differenziale” di sistema, interpretato come “una unità che assume un significato soltanto in vista di una differenza, ovvero in vista della differenza tra sistema e ambiente” (Luhmann, 2021, p. 32).

Questa “visione binoculare” (Bateson, 1976) porta a descrivere qualsiasi sistema vivente come al contempo chiuso e aperto, ovvero come vincolato a mantenere la propria fisionomia organizzativa (fronte interno) mentre è in dialogo con i propri ambienti di riferimento (fronte esterno):

non si può capire il principio di ogni organizzazione di sé, quindi di ogni organizzazione vivente ponendo apertura senza chiusura (l'essere sarebbe allora in balia delle causalità esterne) o al contrario chiusura senza apertura (l'essere soffocherebbe in mancanza di scambi) (Morin, 2001, p. 229).

Il principio di autoreferenza afferma che, in una certa misura, ciò che è esterno è visto da un sistema sempre a partire dalla propria auto-organizzazione e dai presupposti che la sorreggono. Mentre opera, esso specifica, attraverso la propria azione, delle distinzioni creando un contesto, ovvero un insieme di pertinenze che identificano ciò che è appropriato, sensato, utile, bello o funzionale. L'operatività, in altre parole, delinea sempre “un dentro che separa da un fuori, che identifica e marca delle differenze, che distingue tra quanto è pertinente e quanto non lo è” (Zoletto, 2003, p. 73).

Ogni servizio e ogni ambito educativo, dunque, è un contesto di significati, una rappresentazione di senso che dà significato a gesti, parole, fatti e azioni. Ogni servizio e ambito è l'insieme di norme e re-



lazioni che ne regolano il funzionamento e danno contenuto agli atti comunicativi e ai comportamenti che si esplicano al suo interno (Calaprice, 2020, p. 111).

Per comprendere dunque lo specifico “confine” di un’agenzia educativa occorre considerare le “marche contestuali” emergenti dalla rete di mediatori allestita dai professionisti nella strutturazione della scena formativa e che la distinguono da ciò che avviene altrove (Palmieri & Prada, 2008). In particolare, una tra le principali caratteristiche del contesto educativo è l’orientamento a costituire uno spazio e un tempo in grado di alludere al “mondo della vita” (Bertolini, 1988) senza coinciderci, generando una dimensione finzionale che, grazie alla logica del “come se” (Antonacci, 2020; Bruzzone, 2023), permette di effettuare sperimentazioni (della relazione, di sé, delle proprie capacità e competenze, ecc.) in un ambiente protetto. Una sfera esperienziale che – proprio a causa della sua “artificialità” – rischia di venire separata rigidamente da ciò che esterno, innalzando così il proprio grado di autoriferimento (Baroni, 2021). Al tempo stesso, tuttavia, la stessa “marca contestuale”, di natura transizionale e metaforica, ha sempre la potenzialità di rendere il confine “poroso”, aprendosi a ciò che è avvenuto o avverrà in altri contesti (Guerra, 2020), in un costante andirivieni che permette un dialogo all’insegna della differenza.

Tale “differenza intesa a connettere” non è, tuttavia, di semplice realizzazione. Innanzitutto, essa prende forma a partire da presupposti interni al servizio: ogni professionista che presidia il proprio contesto potrà solo formulare ipotesi in relazione a domande come: “cosa sarà utile per l’educando quando tornerà in famiglia?”; “in che modo utilizzerà questi apprendimenti nella rete amicale?”; “in che modo integrerà le informazioni e i significati provenienti dall’incontro con altri professionisti (insegnanti, psicologi, ecc.)?”. Le transizioni tra contesti – con le relative traslazioni dei processi di apprendimento – implicano sempre una dimensione aleatoria in quanto è nella situazione specifica che, di volta in volta, si delineerà la possibilità (o l’impossibilità) di tradurre i messaggi e i significati acquisiti in cornici di senso differenti. Inoltre, la necessità di mantenere elastico e poroso il confine tra servizio educativo e “mondo della vita” fa sì che non sempre il rapporto tra questi ambiti sia chiaro e ben delimitato; esso si strutturerà attraverso un reciproco rinvio in cui sarà possibile osservare oscillazioni contestuali e il sorgere di paradossi, aporie e contraddizioni (Zoletto, 2003; Scardicchio, 2019).

Dunque, se si opera in un orizzonte che intende proporre esperienze generative – ovvero esperienze che aprono ad altre esperienze (Dewey, 2004) – con l’intenzione di tracciare una continuità dell’agire pedagogico nel tempo e nello spazio, è necessario porsi continuamente l’interrogativo su come sia possibile facilitare tali processi. La risposta non è banale ed è indispensabile muoversi con metodo, strutturando mediazioni e spazi riflessivi dedicati (Mortari, 2003; Palmieri, 2018; Riva, 2021), nella consapevolezza che accadranno continuamente fraintendimenti, confusioni, incidenti a cui dedicare cura e attenzione.

3. Il lavoro di rete: opportunità e nodi critici

Ogni agenzia educativa si colloca all’interno di una rete territoriale interprofessionale caratterizzata da mandati eterogenei e appartenenze organizzative plurime, in vista della realizzazione di interventi coordinati e congiunti. Come leggere il lavoro territoriale e di rete partendo dagli assunti teorici accennati nei paragrafi precedenti e da una centratura educativa? Quali nodi critici si possono delineare? Come valorizzare il potenziale delle opportunità emergenti?

Svilupperò questi aspetti facendo riferimento a momenti di supervisione e formazione che ho organizzato in anni recenti e, in particolare, a una ricerca-formazione¹ svoltasi nel 2021 presso l’università degli

1 La ricerca-formazione da me progettata condotta e coordinata dalla Prof.ssa Maria Grazia Strepparava (Dipartimento di Medicina e Chirurgia - Università degli Studi di Milano-Bicocca).



Studi di Milano-Bicocca e rivolta a operatori impegnati in servizi attivi sul tema adolescenza (consultori, presidi di neuropsichiatria, tutela minori, servizi educativi) e dislocati su tre differenti ATS regionali.

Un tema di fondo che ho visto emergere con frequenza negli incontri con i professionisti riguarda proprio la difficoltà di coordinamento tra servizi: i passaggi e le assegnazioni di “casi” spesso implicano un intreccio di aspettative reciproche (in merito a “chi dovrebbe fare cosa”) che non sempre si armonizzano con auto-rappresentazioni e pratiche consolidate nel tempo. Nei paragrafi precedenti si è visto come tale ostacolo nasca anche dal fatto che l’azione altrui sia sempre interpretata a partire dalla propria operatività, dunque individuando come “corretto” ciò che è coerente a una logica interna, (sempre in parte autoreferenziale, nonostante le migliori intenzioni di relativizzare il proprio punto di vista). Questa dimensione è spesso misconosciuta e difficile da far divenire oggetto di riflessione in quanto l’idea di “rete” è frequentemente associata a quella di un sistema integrato in cui la reciproca funzionalità delle parti viene assunta come un requisito e non nei termini di una difficile connessione che attraversa confini differenti. Ad esempio, una soluzione comune alla mancanza di coordinamento è spesso identificata nella possibilità di avere “maggiore” informazione che circola tra i servizi, istituendo tavoli di lavoro specifici o aumentando su vari fronti le occasioni comunicative. Senza negare l’utilità di tali azioni – che spesso non vengono finanziate con fondi strutturali e sono lasciate alla “buona volontà” dei professionisti che vi dedicano tempi extra lavorativi – occorre anche mettere in evidenza come, alla loro base, ci sia l’idea che “più” comunicazione aiuti a sintonizzare maggiormente le differenti pratiche professionali.

Tuttavia, se assumiamo fino in fondo le premesse sistemiche, non possiamo scegliere aprioristicamente una posizione di questo tipo: essa, infatti, porta a ragionare in termini quantitativi e a collocare in secondo piano i *pattern* comunicativi e relazionali in essere. In alcuni casi il tentativo multiprospettico può dar luogo a esiti soddisfacenti, ma frequenti sono i vissuti di frustrazione e malcontento, così come i conflitti o i tentativi di imporre il proprio punto di vista facendo leva sul proprio status professionale (Dovigo, 2018). Non si tratta, infatti, solo di integrare le differenti competenze attraverso il dialogo (constatando che il neuropsichiatra ha la propria *expertise*, diversa da quella dell’educatore del centro di aggregazione e dello psicologo del consultorio), ma di osservare come i reciproci posizionamenti derivino da un *habitus* professionale strutturato su rappresentazioni, regole, norme, codici acquisiti nel tempo e fondati in gran parte su conoscenze tacite (Gherardi, 2019) che rendono problematica la comprensibilità “esterna” del proprio agire (Caronia, 2023). Dunque sono sempre in gioco premesse implicite di cui i professionisti stessi sono poco consapevoli e rispetto alle quali l’incontro di rete è una potenziale occasione di scoperta e di esplorazione, ma anche di sfida e potenziale contestazione. Un dialogo di “secondo livello” (Rigamonti & Formenti, 2020) sugli assunti che modellano le proprie pratiche non è semplice da realizzare e richiede la disponibilità di ri-considerare ciò che orienta la cultura del proprio servizio e il proprio ruolo in un sistema più ampio.

Durante le supervisioni e le formazioni di cui mi sono occupato, ho incontrato anche soluzioni diverse dal “tavolo di rete” e intese a prospettare pratiche di condivisione innovative, allontanandosi da un *habitus* consolidato. Ad esempio, in alcuni progetti si è sperimentata la figura del manager di rete (“case manager”)² che si è occupata di seguire situazioni specifiche con una visione integrata, ovvero posizionandosi dal punto di vista dei destinatari delle azioni professionali. Una figura che si trova a dover costruire riferimenti inediti, in quanto, da un lato, non può contare su un punto di vista onnicomprensivo e, dall’altro, non può nemmeno basarsi su abitudini pregresse radicate in un contesto. Un ruolo che necessita, dunque, di capacità riflessive e dell’attitudine a ri-posizionarsi continuamente, cercando di intrecciare il punto di vista dell’utente (per il quale spesso si assume un ruolo di *advocacy*) con la logica di molteplici servizi, rintracciando di continuo le tensioni, i paradossi e i contrasti tra una pluralità di comunicazioni e relazioni in gioco.

2 Una figura mutuata dall’ambito sanitario e sperimentata in bandi regionali relativi a famiglie in difficoltà. In questa sede è interessante segnalare come all’interno della menzionata ricerca-formazione in cui partecipavano attivamente professionisti di area sociale, psicologica, medica, riabilitativa ed educativa si segnalasse con frequenza come la professionalità educativa fosse la più adatta a ricoprire tale ruolo.



Un altro esempio interessante riguarda la possibilità di sperimentare metodi partecipativi³ che coinvolgono attivamente bambini/e, ragazzi/e e le loro famiglie sin dalle prime fasi della progettazione: in questi casi ai professionisti è chiesto di muoversi al di fuori della prassi consolidata nel tempo (rivedendo le fasi di presa in carico, valutazione, definizione del percorso, strutturazione della rete, ecc.) e di interagire nella co-costruzione di un percorso il più possibile integrato. Uno dei principali obiettivi di questi approcci, soprattutto nell'area della Tutela Minori, consiste nel rispondere a istanze di maggior giustizia sociale (Biffi, 2024) attraverso il coinvolgimento diretto di chi solitamente non ha voce, alimentando la capacità di agire e di negoziare dell'intero sistema. Anche in questo caso non si tratta di esperienze semplici da realizzare, in quanto, di fronte alla richiesta di distanziarsi dal proprio *habitus* professionale, possono sempre sorgere resistenze e opposizioni dovute al rischio di tradire il *telos* del proprio servizio, di perdere una quota di controllo (e potere) su quanto accade o di percepire disorientamento e mancanza di confini (ad esempio: dove inizia/finisce la propria responsabilità e dove inizia/finisce quella del collega?). Anche in questi casi, dunque, occorre evitare di ragionare in termini lineari e di adottare una logica meramente implementativa che si prefigge di realizzare un modello precostituito trascurando i contesti in cui esso andrà a prendere forma.

Le innovazioni del lavoro di rete, dunque, da un lato si propongono di attivare al meglio le risorse del territorio, riconfigurando rigidità esistenti e tentando costantemente di limitare l'autoriferimento dei servizi, ma, al tempo stesso, perturbano assetti ed equilibri strutturati nel tempo. Si tratta sempre di azioni che portano con sé un ricco potenziale in termini di cambiamento, ma i cui effetti non possono mai considerarsi scontati.

4. Conclusioni

L'epistemologia sistemica ci aiuta a tematizzare l'interdipendenza tra i servizi all'interno di una rete territoriale, sollecitando un'attitudine problematizzante. Di fronte alle tensioni e ai contrasti che spesso sorgono tra professionisti impegnati su fronti differenti è sempre più diffusa una lettura normativa: «si ritiene che le parti debbano assolvere al loro compito nel tutto [...] in base a questa metafora organicista si può, per così dire, dedurre un catalogo di doveri» (Luhmann, 2014, p. 246). Una visione complessa, tuttavia, si discosta da un tale tipo di presupposto in diverse direzioni. Innanzitutto, distanziandosi dall'idea che i servizi della rete siano in pieno controllo dei propri obiettivi e non in un difficile (e instabile) equilibrio tra la propria funzione sociale e la molteplicità di presupposti impliciti che ne garantiscono la coerenza organizzativa. In secondo luogo, considerando che i professionisti stessi poggiano la propria *expertise* su *habitus* radicati in un contesto e strutturati in larga parte su assunti (epistemologici, ontologici, etici e politici) inconsapevolmente acquisiti – Bateson (1976) direbbe “deuteroappresi” – che agiscono in modo implicito nei loro posizionamenti (dunque anche sui modi attraverso cui vorrebbero “mettere ordine” nella rete). Infine, sottolineando come qualsiasi volontà di “aprirsi” al territorio implichi sempre il difficile (e paradossale) tentativo di osservare il proprio contesto alla luce di altri punti di vista, in una dinamica ipotetica che è sempre, in parte, autoreferenziale.

In questa cornice teorica, una visione lineare che mira a realizzare un sistema di servizi territoriali fondandolo sulla “trasparenza” ed efficienza dei processi comunicativi, o che individua soluzioni da “implementare” per collaborare meglio (come nell'esempio del *case manager* o degli approcci partecipativi) corre sempre il rischio di scontrarsi con l'irriducibilità dei contesti in gioco. Più precisamente, in questi casi, si rischia di porre in secondo piano il fatto che i differenti punti di vista dei professionisti siano sempre difficili da articolare (in quanto densi di apprendimenti impliciti) e spesso forieri di dinamiche caotiche in luogo dell'ordine a cui si vorrebbe tendere.

3 Mi riferisco, ad esempio al modello della “Family group conference” che prevede un coinvolgimento della famiglia e di tutta la rete dei professionisti, per approfondire il modello vedi Maci (2011).



In tale scenario, la professionalità educativa sembra avere un interessante potenziale da mettere in gioco, connesso alla peculiarità dei propri processi di contestualizzazione. La necessità di istituire e mantenere “confini porosi”, orientando sempre la dimensione finzionale che caratterizza la scena educativa verso ciò che è esterno, attraverso un costante rinvio semantico, rende necessaria, infatti, una continua tematizzazione contestuale. Per educatori e pedagogisti è ineludibile il continuo bisogno di interrogarsi sulla relazione tra l’artificialità del proprio setting e il “mondo della vita” (che comprende anche la sfera di azione degli altri servizi). Un andirivieni prospettico esposto continuamente a quei “grovigli contestuali” (Bateson, 1996) che sempre si generano nel tentativo di separare e al contempo connettere: eventi paradossali, dilemmatici, ma anche creativi. In questo senso, tale incessante esercizio può rivelarsi fondamentale per alimentare una flessibilità utile al dialogo tra servizi, una vera e propria “competenza di rete”. Un’attitudine che non si risolve semplicemente nella capacità integrare la molteplicità delle differenze in gioco attraverso strategie normative e prescrittive: si tratta, piuttosto, di riuscire a vedere e tematizzare anche le cecità selettive dei professionisti, le aporie e i dilemmi che sorgono nel tentativo di “fare sistema”, saggiandone le irriducibilità, i punti di resistenza, i rinvii possibili e le discontinuità. Dunque, una capacità di interpretare e tradurre gli impliciti connessi all’*habitus* organizzativo di ogni servizio, così come le forme relazionali che possono generare al tempo stesso conflitti e occasioni di apprendimento emergenti (Chello, 2019) dal potenziale generativo.

I sistemi non lineari – ovvero tutti i sistemi viventi, compresi i sistemi sociali – non sono mai del tutto controllabili e la loro imprevedibilità contribuisce a dispiegarne la vitalità. Accettare tale presupposto non significa abbandonarsi a dinamiche inevitabilmente caotiche e nemmeno rinunciare a costituire una prospettiva capace di dialogare con altri sistemi (come il sistema economico o politico). Si tratta tuttavia di seguire la “vocazione politica” del terzo settore (Polizzi, 2022) prospettandosi una voce che, inevitabilmente, non sarà univoca, ma plurale e alla costante ricerca di nuove e contingenti forme di armonizzazione.

Bibliografia

- Antonacci, F. (2020). *Il cerchio magico, Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell’educazione*. Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Barone, P. (2017). Un “teatro senza autore”: una lettura metaforica della materialità dell’educazione. In A. Ferrante, J. Orsenigo (Eds.), *Dialoghi sul postumano* (pp. 193-202). Mimesis.
- Baroni, W. (2021). *Sociologia del lavoro educativo*. Carocci.
- Bateson, G. (1976). *Verso un’ecologia della mente*. Adelphi. (Original work published 1972)
- Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco*. Raffaello Cortina. (Original work published 1956)
- Biffi, E. (Ed.). (2024). *L’educazione tra sostenibilità e giustizia sociale*. Franco Angeli.
- Bruzzo, D. (2023). Rediscovering the meaning of education. The aims of teaching in an era of “learnification”. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 27(1), 1-4.
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all’imprevedibile*. Franco Angeli.
- Caronia, L. (2023). La “comprensibilità esterna” della pedagogia nell’era dell’accountability: costruzione linguistica delle evidenze e neutralizzazione dell’ordine morale della decisione educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 12-19.
- Chello, F. (2019). *La “genuina contingenza” del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell’educatore*. Pensa MultiMedia.
- Contini, M., Demozi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Franco Angeli.
- Demozi, S. (2014). Learning the “language of connections”. The value of art in the thinking of Gregory Bateson. *Studi sulla Formazione*, 1, 23-29.
- Dewey, J. (2004). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia. (Original work published 1938)



- Dovigo, F. (2018). Great expectations. An analysis of child protection cases concerning immigrant children in Italy as a discursive practice. *Qualitative Social Work*, 17(3), 439-451.
- Fabbris, L., & Giustiniano, A. (2023). Cibernetica. Prospettive sul pensiero sistemico. *Philosophy kitchen*, 18, 7-11.
- Ferrari, M. (2023). La cibernetica prima della cibernetica. Filosofia, scienza e tecnica in Norbert Wiener (1914-1943). *Philosophy Kitchen*, 18, 37-55.
- Foerster, H. von (1987). *Sistemi che osservano*. Astrolabio. (Original work published 1981)
- Galimberti, A. (2024). *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*. Franco Angeli.
- Gherardi, S. (2019). The Texture of Practice. In S. Gherardi (Ed.), *How to Conduct a Practice Based Study: Problems and Methods* (pp. 177-200). Elgar Publishing.
- Giunta, I. (2020). *Discontinuità pedagogiche. Integrare ecologia umana ed ecologia dei saperi per far fronte alle nuove emergenze formative*. Pensa MultiMedia.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Franco Angeli.
- Heims, S.J. (1994). *I cibernetici, un gruppo e un'idea*. Editori Riuniti. (Original work published 1991)
- Iori, V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Erickson.
- Luhmann, N. (2021). *Comunicazione ecologica. Può la società moderna affrontare le minacce ecologiche?* Franco Angeli. (Original work published 2008)
- Luhmann, N. (2014). *Introduzione alla teoria della società*. Pensa Multimedia. (Original work published 2009)
- Maci, F. (2011). *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile. Il modello delle Family Group Conference*. Erickson.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Massa, R. (2003). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Unicopli.
- Maturana, H., & Varela, F. (1992). *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*. Astrolabio. (Original work published 1972)
- Morin, E. (2001). *Il metodo 1. La natura della natura*. Raffaello Cortina. (Original work published 1977)
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Franco Angeli.
- Palmieri, C., & Prada, G. (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Mimesis.
- Polizzi, E. (2022). Le alleanze di advocacy: la vocazione politica del Terzo settore. *Aggiornamenti Sociali*, 11(73), 606-614.
- Rigamonti, A., & Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nelle comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 113-132.
- Riva, M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Franco Angeli.
- Scardicchio, A.C. (2019). L'oscurità acceca oppure/eppure libera. Paradossi logici e 'creatività sistemica' intorno ai nessi tra vincolo e possibilità. *MeTis Mondì Educativi*, 9(1), 394-410.
- Urbani Ulivi, L. (Ed.). (2019). *The systemic turn in human and natural sciences. A rock in the pond*. Springer.
- Zoletto, D. (2003). *Il doppio legame. Bateson, Derrida*. Bompiani.



La mediazione interculturale per la costruzione del progetto pedagogico in ambito penitenziario: il caso dell'IPM di Nisida

Intercultural mediation for the construction of the pedagogical project in the prison environment: the case of the IPM of Nisida

Francesco Girardi*

Less Società Cooperativa Sociale, francescogirardi@lessimpresasociale.it

Sara Gemma

Università degli Studi di Macerata-Università degli Studi di Napoli "Parthenope", s.gemma@unimc.it

ABSTRACT

The Multidisciplinary Team (EM) in the form of a community of practice (Wenger, 1999), favouring the interaction of different professional agents, has proved to be an effective device for sustainable educational interventions. This practice, nevertheless, has not yet found a complete and systematic connection with the system of Social and Territorial Plans envisaged by framework law 328/2000. This contribution proposes a focus on the role of the Cultural Mediator-Educator within the EM, crucial for the holistic taking on of migrant subjects (Agostinetto, 2022). This figure, in fact, above all in the prison setting (Iavarone & Di Gennaro, 2023), should not be relegated to the mere management of conflicts that have already occurred, but should be permanently integrated in the planning of socio-educational services together with the entire territorial educational chain and the individual ATSS.

L'Equipe Multidisciplinare (EM) in forma di comunità di pratica (Wenger, 1999) favorendo l'interazione di diversi agenti professionali, si è rivelato un dispositivo efficace di interventi educativi sostenibili. Tale pratica, però, non ha ancora trovato un compiuto e sistematico raccordo col sistema dei Piani Sociali e del territorio previsti dalla legge quadro 328/2000. Il presente contributo propone un focus sul ruolo del Mediatore-Educatore Culturale all'interno dell'EM, cruciale per la presa in carico olistica anche dei soggetti migranti (Agostinetto, 2022). Tale figura, infatti, soprattutto nel setting penitenziario (Iavarone & Di Gennaro, 2023), non andrebbe relegata alla sola gestione di conflitti già agiti, ma integrata stabilmente nella progettazione dei servizi socio-educativi insieme con tutta la filiera educativa territoriale e i singoli ATS.

KEYWORDS

Intercultural education | Unaccompanied children | Educational practices
Educazione interculturale | Minori stranieri non accompagnati | Pratiche educative

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Girardi, F. & Gemma, S. (2024). La mediazione interculturale per la costruzione del progetto pedagogico in ambito penitenziario: il caso dell'IPM di Nisida. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 59-65 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-08>.

Corresponding Author: Francesco Girardi | francescogirardi@lessimpresasociale.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-08

Received: 19/09/2024 | **Accepted:** 28/11/2024 | **Published:** 12/12/2024

* La concettualizzazione del presente scritto è da attribuire ad entrambi gli Autori, tuttavia, si attribuiscono: il *paragrafo* 1 a Francesco Girardi, il *paragrafo* 2 a Sara Gemma, il *paragrafo* 3 ad entrambi gli autori.

1. Istituti Penali Minorili e territorio

Il carcere come non-luogo esprime le sue contraddizioni maggiori proprio in relazione all'ordinamento penitenziario minorile. Il superamento della prospettiva del carcere per i minorenni, ribadito con forza nei documenti degli Stati generali sull'esecuzione penale organizzati dal Ministero di Grazia e Giustizia nel 2016¹, ha continuato a scontrarsi con la filosofia securitaria del *no more excuses* e la politica *law and order*, generando nel corso del tempo una contraddizione permanente in grado di paralizzare nella sostanza la riforma dell'istituto. Già nelle raccomandazioni del tavolo 14 si afferma chiaramente che:

L'elaborazione dei progetti educativi, nonché la loro attuazione, devono uniformarsi ai principi di non interruzione dei processi educativi in atto: minima offensività del processo, rapida fuoriuscita dal circuito penale, residualità della detenzione. La specializzazione della giustizia minorile si individua anche nel tratteggiarsi come sistema operativo integrato tra i Servizi Minorili e con tutti i Servizi socio-educativi e sanitari del territorio, con le istituzioni scolastiche e di formazione professionale, con le agenzie per l'impiego. L'USSM assume, rispetto al minore sottoposto a procedimento penale, un ruolo di collettore per garantire che gli interventi avviati siano adeguati, coerenti, continuativi nel corso e al termine della misura penale (...)².

Eppure, ancora oggi, a distanza di quasi 15 anni, la programmazione dei servizi sociali dei territori stenta a coordinarsi con i servizi sociali della Giustizia minorile, mentre i quasi 25 anni della legge 328/2000 hanno consegnato all'universo degli operatori dei servizi sociali la progressiva costruzione di un metodo di concertazione e programmazione dei servizi, uno strumentario e un linguaggio in grado di influenzare marcatamente e positivamente le prassi operative, le valutazioni degli interventi e la qualità complessiva di servizi e risorse a disposizione dei territori.

L'attuale dibattito sullo stato del sistema carcerario italiano e nello specifico sul funzionamento delle misure detentive per i minori, ci accompagna in una preoccupante e pericolosa zona "extra-territoriale". Ed è proprio in questa zona grigia, che la filosofia dell'intervento integrato – tra una molteplicità di soggetti in grado di accompagnare nel tempo i percorsi, il metodo della programmazione, la valutazione degli interventi per la rieducazione e il reinserimento nella società e la qualificazione professionale delle risorse – continua a faticare ad affermarsi.

Il sistema penitenziario, e in particolar modo il sistema degli I.P.M. e dell'esecuzione penale minorile, risultano in grave affanno nella realizzazione non solo dei progetti trattamentali all'interno degli istituti penitenziari, ma soprattutto di quelli sociali di collegamento tra carcere e territorio. Il paradigma securitario si è rafforzato nella capacità di polarizzare le decisioni pubbliche: ne consegue che alle prigioni, senza la necessità di complesse rifondazioni teoriche, sono state nuovamente delegate – in molti Paesi europei e non – quelle funzioni d'incapacitazione e di segregazione dei devianti che hanno costituito le ragioni della loro comparsa e del loro successo quali "istituzioni totali" (Foucault, 1975).

Ad aggravare questa situazione di ingiustizia si sono aggiunte negli ultimi 10 anni le dinamiche connesse alla composizione dei flussi migratori e all'incremento della presenza di minori stranieri non accompagnati (MSNA)³ in area penale. La fragilità dei minori, sommata alla precarietà della condizione di migranti, determina spesso importanti iniquità nel processo penale e ancor più nell'esecuzione. Tali disparità di trattamento, originate spesso da contraddittorie disposizioni amministrative e dalla difficoltà di trovare accesso alle misure alternative alla detenzione, sono all'origine della crisi del sistema carcerario minorile, così come

1 https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_19_3.page#r11a, Stati Generali sull'Esecuzione Penale, Documento finale, 2016.

2 Stati Generali sull'Esecuzione Penale, contributo tavolo 14, Esecuzione penale nel procedimento minorile, 2015.

3 Con l'espressione «minore non accompagnato», in ambito europeo e nazionale, si fa riferimento allo straniero (cittadino di Stati non appartenenti all'Unione europea e apolide), di età inferiore ai diciotto, che si trova, per qualsiasi causa, nel territorio nazionale, privo di assistenza e rappresentanza legale (art. 2, D.Lgs. n. 142/2015 e art. 2, L. n. 47/2017).



venuto alla ribalta della cronaca negli ultimi dodici mesi, con rivolte carcerarie, evasioni e continui atti di autolesionismo, o suicidio.

La necessità nel processo penale minorile di garantire l'assistenza affettiva e psicologica in tutte le fasi procedurali in cui è richiesta la presenza del minore, cioè in tutte le fasi nelle quali si adottano decisioni di rilievo per il medesimo che consapevolmente vi deve partecipare, è disattesa da una organizzazione della giustizia che troppo spesso, proprio per gli stranieri, per salvare la forma, ne mortifica il senso.

Proprio la presenza dei minori stranieri ha reso ancora più evidente l'inadeguatezza del sistema pedagogico e di reinserimento sottostante al carcere minorile e sono loro a costituirsi maggiormente quali vittime che scontano con la detenzione (ancor più dei loro coetanei italiani) l'assenza di un progetto di cittadinanza inclusiva e aperta.

Difatti, la nostra società si è allenata a produrre vite di scarto (Bauman, 2011), e nello scartare si accentuano gli echi di un oppressore che nell'opprimere non sa di disumanizzarsi. Soprattutto in uno spazio di detenzione, per scongiurare reazioni anti-pedagogiche come la rabbia, la protesta e l'isolamento, bisognerebbe rinsaldare le relazioni educative esperte collocando ancor di più il processo di apprendimento all'interno della relazione tra individuo e contesto (Federighi, 2016).

In breve, l'istituzione penitenziaria può farsi roccaforte e presidio educativo solo se di volta in volta è aperta a adattare, rimodellare, a seconda del setting, non la trasmissione o l'appropriazione del modello, ma l'elaborazione e la ri-negoziazione del modello stesso (Orefice, 1978). Soltanto in questo modo, infatti, si restituisce ai soggetti reali il diritto di esercitare l'autodeterminazione.

2. MSNA in carcere e il ruolo del Mediatore-Educatore Culturale

Gli stakeholders coinvolti nei processi di esecuzione penale, siano essi operatori del sistema penitenziario, mediatori, o decisori politici, dichiarano di riferirsi al modello pedagogico e alle prassi educative quale fulcro essenziale per il funzionamento degli IPM e per l'efficacia dei relativi percorsi trattamentali.⁴

Il cambiamento rispetto al detenuto esposto a processi di apprendimento informale in carcere è inteso come processo trasformativo ciclico che riflette iterativamente e criticamente sulla validità di assunzioni, punti di vista e valori, continuamente riconsiderabili e rinnovabili (Torlone, 2016).

Pertanto, la possibilità per la ricerca pedagogica di attingere a dati e osservazioni relative al funzionamento dei percorsi educativi all'interno degli istituti di pena sconta attualmente un rilevante deficit, attribuibile ai seguenti elementi:

- a. Mancanza di un osservatorio nazionale strutturato sui modelli pedagogici e sulle prassi educative presenti negli IPM ;
- b. Frammentarietà della progettazione educativa attivata;
- c. Difficoltà di accesso dei ricercatori/trici alle strutture per organizzare l'osservazione e il monitoraggio indipendente delle azioni;
- d. Assenza di modelli pedagogici dichiarati e mancanza di trasparenza e accessibilità della progettazione degli interventi educativi adottati;
- e. Mancanza di un piano di valutazione comparativo con individuazione degli *outcomes*.

4 Con il D.P.R. n. 230/2000, 'Regolamento sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà', sono state emanate lettere circolari del D.A.P. e del Dipartimento di Giustizia minorile, ed è stato previsto il 'Progetto pedagogico d'Istituto', alla cui definizione annuale si procede a cura dei direttori degli Istituti penitenziari, con l'indicazione delle attività trattamentali da sviluppare in favore dei detenuti minorenni.



Come ipotesi di semplificazione, si considereranno gli interventi educativi adottati come “almeno funzionanti”; definizione che viene qui proposta per riferirsi a percorsi educativi in grado di garantire almeno la collaborazione al processo e lo scambio comunicativo, durante la mera fase trattamentale.

L'occasione di ricerca specifica trova spunto dalle numerose rivolte avvenute nel corso dell'ultimo anno ed iniziate, in particolar modo, dall'evasione dei “giovani marocchini” verificatasi nell'IPM Beccaria di Milano nel periodo di Natale 2022. L'anno dopo, nella notte tra il 19 ed il 20 gennaio 2023, 2 ragazzi reclusi hanno dato fuoco a un materasso nel reparto infermeria dell'istituto. Sembra che i due ragazzi fossero tossicodipendenti e abbiano avuto una crisi di nervi dovuta all'astinenza. Il clamore mediatico e i provvedimenti conseguenti hanno determinato il trasferimento massivo presso altre strutture penitenziarie dei detenuti ritenuti responsabili.

Ma facciamo un passo indietro. Il modello di carcere che già nel 2020 un gruppo di studio interdisciplinare aveva avuto l'occasione di osservare, era quello che nel frattempo ispirava la serie televisiva “Mare Fuori” (Iavarone & Di Gennaro, 2023): a Nisida erano presenti detenuti di ambo i sessi e nessuno tra i minori intervistati (tutti di sesso maschile) era di provenienza straniera.

Dalle interviste condotte con i ragazzi incontrati a Nisida è possibile rilevare come tutto il focus di attenzione sia concentrato sul contesto sociale e culturale, in primo luogo la famiglia. La famiglia e il territorio di appartenenza sono i cardini dello sviluppo della loro personalità e della loro (in)capacità di esercitare un adeguato controllo cognitivo sulle emozioni. Come si evince dallo studio: “La strutturazione dell'identità di questi ragazzi sembra muoversi all'interno di un contesto che approva il comportamento criminale, e che vede nel carcere quasi un rito di passaggio verso l'età adulta” (Iavarone & Di Gennaro, 2023, p. 159). A seguito dei trasferimenti dei MSNA dal carcere di Milano del gennaio 2023, il carcere descritto in *Ragazzi che sparano* cambia completamente assetto, entra in crisi, e rischia una deriva fuori controllo.

Per quanto concerne l'area educativa, gli educatori che lavorano presso l'IPM sono 10 e non tutti operativi. I mediatori culturali non sono previsti in pianta organica, ma accedono all'istituto grazie ad una convenzione retribuita con la cooperativa sociale Less⁵. Ed è proprio da questa fonte e dall'esperienza di uno dei loro mediatori culturali più esperti, che ci è data la possibilità di riflettere su un racconto maturato in oltre un anno di attività di educazione/mediazione culturale.

Ci affidiamo alle parole di Omar, per avere un immediato sguardo sul contesto e sulle storie incontrate: “Raccontare l'ambiente di detenzione è come raccontare cosa avviene in una casa d'altri, ci vuole molta delicatezza”, esordisce subito il mediatore, e continua, “Io vado di base una volta a settimana il martedì, quando c'è bisogno anche il venerdì [...]. A Gennaio 2023 sono stato contattato dall'UIEPE perché c'era un'urgenza massima di avere un mediatore culturale a Nisida [...]”.

I limiti del presente lavoro non consentono di riportare l'intero percorso di indagine, la cui metodologia d'intervento e le principali variabili considerate sono state riassunte nello schema di analisi in Figura 1:

5 La Cooperativa sociale LESS si occupa di accoglienza e inclusione per RTPI da 25 anni ed è attiva in progetti di mediazione culturale in carcere dal 2020. L'autore è socio fondatore di LESS e partecipa ai gruppi di supervisione interna dei progetti attivati.





Figura 1. Schema della metodologia d'intervento della mediazione interculturale

La direzione dell'IPM, infatti, si era trovata a gestire una situazione di conflitto permanente che investiva non soltanto la contrapposizione tra i gruppi dei ristretti (italiani e stranieri), ma anche la dichiarata opposizione dei nuovi arrivati alle regole del carcere e all'autorità degli operatori e delle guardie. Il dispositivo interno di funzionamento dell'IPM era messo in crisi: non era possibile né fare funzionare le vecchie routine consolidate, né decodificare i messaggi dei nuovi arrivati.

In particolare, nel 2022 la dinamica degli ingressi registra una netta prevalenza di italiani negli IPM meridionali (Nisida, Bari, Catania, Palermo, Caltanissetta) e parimenti tale prevalenza si conferma nella dinamica delle presenze medie. Tale dato ci consente di individuare, dal punto di vista della composizione dei gruppi oggetto di intervento, un *Modello Nord* e uno *Sud* che hanno confermato la loro distinta caratterizzazione fino alla crisi datata nel dicembre del 2022. Per quanto riguarda gli IPM meridionali, la presenza predominante di giovani italiani risulta caratterizzata da: legami di prossimità familiare ai clan territoriali; abitudine a relazioni basate su gerarchie criminali; accompagnamento da parte dei legali nell'alleggerimento del percorso di detenzione; presenza dei familiari (i quali, spesso, intervengono come elemento perturbante nei progetti di rieducazione). Quindi, anche le modalità di accesso all'esperienza criminale dei minori stranieri, attivi nel contesto meridionale, è maturata attraverso il filtro sub-culturale del controllo del territorio, operato dai clan malavitosi. Pertanto, la presenza dei/delle mediatori/trici culturali a supporto dei ristretti stranieri aveva fino ad allora prevalentemente soddisfatto esigenze di traduzione linguistica e si limitava al supporto di casi specifici: un modello pedagogico, quindi, basato sulla riduzione del conflitto interno.

Un ultimo interessante dato di contesto, da considerare quale rilevante indicatore indiretto dei dispositivi di funzionamento interno delle istituzioni carcerarie prese in esame, ci viene fornito da un'indagine di Antigone pubblicata da *Altreconomia*⁶ sull'incremento della spesa pro capite per farmaci antipsicotici negli Istituti per minori. Come illustra la Figura 2, l'aumento percentuale dei valori di spesa è assolutamente preoccupante, in alcuni casi si passa dal 375% del Ferrante Aporti al 224% del Beccaria.

6 *Altreconomie*, Gli psicofarmaci negli Istituti penali per i giovani reclusi, (<https://altreconomia.it/gli-psicofarmaci-negli-istituti-penali-per-i-giovani-reclusi/>).



IPM	Città	2021	2022
Ferrante Aporti	Torino	5,67	21,29
Beccaria	Milano	12,34	27,64
Bicocca	Catania	5,83	8,03
Meucci	Firenze	47,5	37,77
Nisida	Napoli	1,92	0
Media Minori IPM		14,65	18,95
Media Adulti in carcere		24,3	24,5

Figura 2 - Spesa per antipsicotici pro capite negli IPM in euro

Risulta evidente che, quando la trasformazione repentina dei parametri di contesto esterno è in grado di riverberare anche rapidi e inattesi effetti sul sistema chiuso interno, si riduce la capacità delle routine educative di riferimento di fare presa sulle nuove condizioni della popolazione dei ristretti, mandando così in crisi il “Progetto Pedagogico d’Istituto”. La situazione sopra descritta, allora, ha favorito l’introduzione di strategie emergenziali di contenimento, che aggirano il modello pedagogico di base in uso e assecondano suggestioni in antitesi con l’impianto democratico del trattamento. Nel caso di studio, le decisioni adottate nelle pratiche di contenimento del conflitto si sono manifestate attraverso due tipologie di *shortcuts*:

- a. Repressione (violenza fisica, verbale, per sradicamento);
- b. Medicalizzazione (attraverso l’uso diffuso di terapie farmacologiche e psichiatriche).

Se ne deduce, quindi, che il focus degli interventi in carcere vada mantenuto costantemente e con lucidità sulla centralità di un modello pedagogico olistico e multidisciplinare, soprattutto in contesti multiculturali e intersezionali (Fabbri & Romano, 2021; Agostinetti, 2018, 2022), che sappia adeguare di continuo le competenze degli operatori alla mutazione del setting d’intervento.

A questo punto ci si chiede: vi sono, a livello nazionale, pratiche di monitoraggio di modelli educativi che li rendano adeguatamente funzionanti al contesto e esportabili in ogni setting-detentivo?

Per questi motivi, investire nella formazione di mediatori e mediatrici culturali con competenze di pedagogia interculturale è cruciale non solo per garantire il processo rieducativo sulle basi di un adeguato decentramento culturale e una convivenza consapevole e generativa, ma anche per l’accompagnamento all’esterno e il reinserimento nella società sulla base di progetti di vita di medio termine improntati alla costruzione di comunità. L’ingaggio adottato in carcere ha utilizzato spesso la relazione mediata con le famiglie di origine, lontane e impossibilitate a comunicare direttamente con i figli: le stesse madri, infatti, il più delle volte, hanno giocato un ruolo cruciale nella legittimazione del ruolo dei/delle mediatori/trici ed educatori/trici culturali.

Inoltre, con il passare dei primi mesi, l’IPM ha attivato ulteriori collaborazioni con Equipe Multidisciplinari, in grado di sviluppare interventi educativi complessi di sostegno dei detenuti attraverso un lavoro grupale. Anche in questo caso, la metodologia ha visto il coinvolgimento costante degli operatori carcerari, delle guardie e del personale educativo, allo scopo di facilitare e disambiguare messaggi e comportamenti critici.

L’intervento educativo complesso che ne è scaturito ha destrutturato la contrapposizione italiani/stranieri e ha consentito di riattivare i percorsi educativi interni all’IPM su basi più critiche e riflessive. Una maggiore enfasi alla riflessione sulla diversità e sulla consapevolezza delle proprie emozioni nell’area del *saper essere*, si è affiancata alle routine spesso troppo basate sul *saper fare*.



Il sentimento diffuso nel personale penitenziario, a valle di un percorso accidentato e complesso durato oltre un anno, è di maggiore consapevolezza dei propri limiti di comprensione e attenzione alle differenze culturali.

3. Conclusioni

Il Laboratorio permanente per la costruzione di competenze e profili professionali che si è consolidato nell'esperienza della legge 328/2000 offre un interessante spunto per valorizzazione e mettere a sistema, in maniera non episodica, la figura professionale del Mediatore-Educatore Culturale all'interno dell'Equipe Multidisciplinare in forma di comunità di pratica (Wenger, 1999), anche e soprattutto nei servizi per la giustizia minorile. Proprio in tal senso, si cominciano a leggere le embrionali sperimentazioni in alcuni recenti avvisi di co-progettazione con il Terzo Settore e gli ATS emanati dagli UIEPE.

Da tempo, infatti, si faticava a comprendere che i migranti, in quanto sradicati e portati in un contesto di nuovo isolamento, attraverso la negazione del rapporto con le famiglie di origine (un trauma che veniva rinnovato dall'impossibilità di accedere alle comunicazioni con il paese di provenienza), promuovevano, allora, comportamenti violenti e autolesionisti, esprimendo direttamente l'esigenza di accedere agli psicofarmaci, piuttosto che a percorsi di autodeterminazione.

Pertanto, la metodologia di Ingegno, Ascolto e Sostegno, messa in campo dai/dalle mediatori/trici culturali si è configurata come una valida reazione all'insorgere di variabili esogene in grado di scuotere l'impalcatura di un edificio che da troppo tempo stava considerando il suo assetto come fisso e ripetibile. Tuttavia, non si propone qui l'esattezza di un modello, quanto si evidenzia l'efficacia risolutiva di quest'ultimo in situazioni di conflitto. La disumanizzazione va contrastata, allora, innervando stabilmente la formazione specifica di operatori e operatrici in ambito interculturale, istituendo, tra le altre cose, un Osservatorio nazionale sulle prassi pedagogiche negli IPM, così da renderle valutabili e misurabili, riducendo lo iato esistente tra gli effetti desiderati, i comportamenti dichiarati e quelli agiti.

Bibliografia

- Agostinetto, L. (2018). La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati. *Studium educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 61-72.
- Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2022). *Vite di scarto*. Laterza.
- Federighi, P. (2016). Il carcere come città educativa. In F. Torlone (Ed.), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti* (pp. 11-31). Firenze University press.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e Punire*. Einaudi.
- Iavarone, M.L., & Di Gennaro, G. (2023). *Ragazzi che sparano. Viaggio nella devianza grave minorile*. FrancoAngeli.
- Ministero della Giustizia, from https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/Analisi_Servizi_minorili_15.08.2023G.pdf.
- Orefice, P. (1978). *Educazione e territorio*. La Nuova Italia.
- Romano, A., & Fabbri, L. (2021). Intersezionalità e pratiche professionali. In *Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 197-209). Editpress.
- Rondi, L. (1 ottobre 2023). *Altreconomie. Gli psicofarmaci negli Istituti penali per i giovani reclusi*, <https://altreconomia.it/gli-psicofarmaci-negli-istituti-penali-per-i-giovani-reclusi/>.
- Torlone, F. (2016). Il 'carcere trattamentale' tra pedagogia, diritto penale e learning organisation. In F. Torlone (Ed.), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Firenze University press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- XIX Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione, *È vietata la tortura*, <https://www.antigone.it/upload/Antigone.XIX.Rapporto.pdf>.



“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

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
- 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
- Mancino, E., & Rizzo, M. (Eds.). (2023). *Educazione e neoliberalismi. 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.



Il ruolo delle professioni educative nelle équipes multidisciplinari a sostegno delle donne vittime di violenza: uno studio di caso

The role of educational professions in multidisciplinary teams supporting women victims of violence: a case study

Anna Grazia Lopez

Università degli Studi di Foggia, annagrazia.lopez@unifg.it

ABSTRACT

Despite the decades-long debate on the role of the educator in the process of developing personalities capable of self-determination, we find ourselves, in practice, confronted instead with a culture that tends to ignore his or her function. This paper aims to describe the results of the exploratory survey conducted as part of the Prin PNRR Phoenix. A new kind of "rebirth" for women and children living in conditions of marginalization on the services in support of maternal women victims of gender-based violence, aimed at detecting, in general, the training needs of the professionals present in the multidisciplinary teams in the CAVs of the city of Foggia and province and, specifically, to understand what "space" is reserved for the figure of the educator and pedagogue in the action of existential redesign of maternal women victims of violence.

Nonostante il dibattito, ormai decennale, sul ruolo che ricopre l'educatore nel processo di sviluppo di personalità capaci di autodeterminazione, ci ritroviamo, nella prassi, a confrontarci invece con una cultura che tende a ignorare la sua funzione.

Il presente contributo intende descrivere i primi risultati dell'indagine esplorativa condotta nell'ambito del Prin PNRR Phoenix. *A new kind of "rebirth" for women and children living in conditions of marginalization* sui servizi a sostegno delle donne madri vittime di violenza di genere, che tra le sue finalità ha avuto quella di rilevare i bisogni formativi delle professionalità presenti nelle équipes multidisciplinari presenti nei CAV della città di Foggia e provincia di comprendere quale "spazio" è riservato alla figura dell'educatore e del pedagogo nell'azione di riprogettazione esistenziale delle donne madri vittime di violenza.

KEYWORDS

Educators | Multidisciplinary team | Existential design | Gender-based violence
Educatori | équipes multidisciplinare | Progettazione esistenziale | Violenza basata sul genere

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Lopez, A.G. (2024). Il ruolo delle professioni educative nelle équipes multidisciplinari a sostegno delle donne vittime di violenza: uno studio di caso. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 72-79 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-10>.

Corresponding Author: Anna Grazia Lopez | annagrazia.lopez@unifg.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-10

Received: 13/10/2024 | **Accepted:** 26/11/2024 | **Published:** 12/12/2024

 sipeges

società italiana di pedagogia generale e sociale

Premessa

I Centri Antiviolenza e le Case rifugio per donne vittime della violenza maschile nascono nel corso degli anni Settanta quando, in seguito alla pratica dell'autocoscienza, le donne si resero conto della comune condizione di subordinazione ai mariti, ai padri, ai fratelli e che questa era conseguenza di una cultura fondata sul patriarcato (hooks, 2021). La consapevolezza di un destino comune favorì la nascita di un sentimento "di sorellanza" (Libreria delle donne di Milano, 1987; Paolucci, 1991) fondato sulla solidarietà e che si trasformò, tra quelle che durante quegli anni portarono avanti le istanze delle donne, in "amicizia politica". Si comprese, infatti, che in quel "chiacchierare tra donne" era possibile trovare soluzioni concrete che potessero rispondere ai bisogni di quelle di loro la cui subordinazione si traduceva in violenza. Soluzioni che furono immaginate fuori dai luoghi di potere ufficiali, fuori dalle istituzioni, che in quegli anni rappresentavano i luoghi di controllo dei corpi femminili.

È in questa ricerca di "spazi di fuga" che nascono le Case rifugio e i Centri Antiviolenza, luoghi che si sono trasformati nel tempo in "spazi incarnati" definiti dai racconti dalle esperienze delle donne che li abitano – operatrici e donne vittime di violenza (Andreola & Muzzonigo, 2021) –, in cui:

si costruiscono saperi, progettualità, speranze e competenze. [...] "laboratori sociali" in cui si sperimentano relazioni virtuose e azioni di prevenzione e formazione attraverso interventi locali e territoriali mirati. Il servizio dell'accoglienza, non tanto semplicistico peraltro, diventa politica attraverso la costruzione di un patto con la donna accolta e con tutti i soggetti coinvolti nella rete territoriale, messa in movimento dai Centri per rispondere ai bisogni della donna. Unici depositari di saperi ed esperienze, acquisiti nel corso degli anni, i Centri hanno saputo creare relazioni utili con le istituzioni e con tutti i soggetti che a vario titolo sono coinvolti nella prevenzione e nel contrasto della violenza alle donne" (<https://www.direcontrolviolenza.it/wp-content/uploads/2014/06/LizKelly-DefinizioneCentroAntiviolenza.pdf>, p.2).

Ancora oggi i Centri Antiviolenza e le Case rifugio rappresentano luoghi in cui si fa *politica*, perché l'intento di coloro che operano in questi servizi non è solo dare un sostegno alle donne che decidono di denunciare la violenza subita da quella domestica, sempre più diffusa, a quella economica, allo stupro, allo stalking ma anche promuovere la formazione di una rete territoriale che abbia come obiettivo aiutare le donne a uscire dalla violenza. Contestualmente, interagendo con più attori sociali, questi servizi svolgono un'attività di *sensibilizzazione* e di *prevenzione*. Difatti, l'azione congiunta con le forze dell'ordine, con i servizi sanitari, con i servizi sociali, con i centri per l'impiego, consente alle operatrici dei Centri Antiviolenza e delle Case rifugio di sensibilizzare e di formare coloro che operano in queste istituzioni sulle cause di questa violenza che, ricordiamo, è *basata sul genere* e si fonda su un'idea di relazione intergenere distorta, che legittima la subordinazione della donna all'uomo (Ulivieri, 2016).

1. I servizi Antiviolenza: Centri Antiviolenza (CAV) e Case rifugio

Questa attività di sensibilizzazione e di formazione portata avanti dai Centri Antiviolenza e dalle Case rifugio ha reso manifesta la complessità del loro ruolo che possiamo ricondurre a due tipi di intervento educativo: uno *riparativo* e uno *preventivo*.

Il primo, l'intervento *riparativo*, consiste nel dare accoglienza alle donne vittime di violenza e nel promuovere progressivamente, e a partire dal loro vissuto, un percorso volto a condurre a riconoscersi come soggetti in grado di cambiare la propria storia di vita. Si tratta di un vero e proprio percorso di *empowerment*, attraverso il quale le donne giungono alla riscoperta e valorizzazione di quelle risorse *personali* oscure dal vissuto di violenza e a utilizzarle ai fini dell'acquisizione dell'autodeterminazione e dell'autonomia (Lopez, 2004). Il percorso prevede l'accoglienza delle donne e dei/delle loro figli/figlie, l'orientamento al



lavoro, il sostegno legale, le consulenze psicologiche e il sostegno alla genitorialità e si avvale di un metodo, che è quello proprio della pratica femminista: il racconto di sé. Difatti, l'azione di accompagnamento che viene offerta da questi servizi (Centri Antiviolenza e Case rifugio) si ispira a una metodologia basata sulla “relazione tra donne”, fondata sia dei rapporti tra le operatrici e le donne che si rivolgono ai CAV, sia delle operatrici stesse” (Busi, Pietrobelli & Toffanin, 2021, p. 26). Una relazione che non può prescindere dall'*ascolto attivo* delle narrazioni delle donne che hanno subito violenza, come mezzo attraverso il quale portarle progressivamente a uscire dalla condizione di solitudine e smarrimento causato dai maltrattamenti subiti, fino ad arrivare alla riprogettazione della propria vita.

È nella relazione con l'educatrice di questi servizi, ma anche con la psicologa, l'avvocata, l'assistente sociale che le donne riescono a identificare e poi sviluppare quelle potenzialità senza le quali non sarebbe possibile scoprire la propria *agency* (Bruner, 1996) vale a dire percepirsi come soggetti capaci di agire autonomamente.

Il secondo, l'intervento *preventivo*, riguarda l'azione di sensibilizzazione, prevenzione e formazione svolta nelle istituzioni educative dai nidi alle Università ma anche nei servizi presenti sul territorio e che fanno parte della rete d'istituzioni coinvolte nel percorso di fuoriuscita dalla violenza. L'intervento preventivo assume, in questo caso, anche un valore *politico* in quanto promotore sia di un cambiamento *culturale* che *strutturale*, perché agisce sui modi con cui le istituzioni intervengono. Difatti, l'utilizzo di una metodologia che vede le operatrici agire sul campo, maturando competenze specifiche che distinguono dalla professionalità delle operatrici di altri servizi come quelli sociali o di orientamento fa sì che questi centri si distinguano anche come spazi di autonomia (Busi, Pietrobelli & Toffanin, 2021, p. 26) in cui portare avanti una politica “di genere”.

1.1 Qualche dato

I Centri Antiviolenza e le Case rifugio “costituiscono il fulcro della rete territoriale della presa in carico delle donne vittime di violenza” (<https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/violenza-sulle-donne/la-fuoriuscita/centri-antiviolenza-e-case-rifugio/>).

Nel corso del 2022 i Centri Antiviolenza italiani hanno accolto complessivamente 20.711 donne, di cui 1 su 3 a reddito zero (Istat, 2022).

Secondo l'Osservatorio nazionale per le Politiche sociali, il numero di questi servizi cresce di anno in anno. Difatti, da 302 Centri segnalati dalle Regioni nel 2018, si è passati a 396 nel 2023 (<https://www.welforum.it/centri-antiviolenza-i-numeri-e-le-risorse-che-mancano-allappello>).

Stessa cosa per le Case rifugio e per i presidi assistenziali che ospitano le donne vittime di violenza e dei/delle loro figli/figlie. Secondo dati elaborati dall'Istat per il Dipartimento delle pari opportunità, è emerso che dal 2017 al 2022 sono aumentate le Case rifugio del 94% passando da 232 a 450 e che contestualmente è cresciuta la professionalità sia delle coordinatrici che si occupano di gestire le Case sia delle operatrici che vi lavorano. Oltre alle coordinatrici che sono presenti in 356 case, vi sono le educatrici (79,4%) che svolgono il ruolo di supportare le donne nella loro funzione genitoriale, le psicologhe (73,3%), le avvocate (49,5%) e le assistenti sociali (39,6%) (Istat, Dipartimento delle Pari Opportunità, 2024). La presenza di queste professionalità rappresenta uno standard di qualità dei servizi che supportano le donne vittime di violenza introdotto dal Consiglio d'Europa nel documento firmato da Liz Kelly e Lorna Dubois nel documento “*Combating violence against women: minimum standard for support services*” (2008).

Riguardo, invece, alla figura professionale dell'educatrice la ritroviamo anche nei servizi presenti sul territorio che collaborano con i Centri Antiviolenza e con le Case rifugio, come i servizi per l'orientamento al lavoro, per il supporto alla genitorialità e i servizi che si occupano delle vittime di violenza assistita¹.

1 Secondo il Coordinamento Italiano dei Servizi contro il Maltrattamento e l'Abuso all'Infanzia, per violenza assistita si



2. La ricerca Prin PNRR “*Phoenix. A new kind of ‘rebirth’ for women and children living in conditions of marginalization*”

Il contributo presentato in questa sede rientra nell’ambito del PRIN PNRR “*Phoenix. A new kind of ‘rebirth’ for women and children living in conditions of marginalization*” (Araba fenice. Un nuovo tipo di ‘rinascita’ per donne e bambine/i che vivono in condizioni di emarginazione)² e si propone di mettere a punto un modello di rete di servizi di accompagnamento e di sostegno delle madri e dei loro bambini che vivono in contesti di marginalità estrema e a rischio di violenza. Gli interventi previsti intendono agire trasversalmente su due priorità della Missione 5 del Piano Nazionale per la Ripresa e la Resilienza: *politiche di genere e infanzia*, attraverso percorsi di reinserimento sociale e lavorativo, con una particolare attenzione alle competenze di self-empowerment e di auto imprenditorialità, e percorsi di accompagnamento alla genitorialità (Silva, Segata & Riccio, 2022). Il contesto di marginalità di riferimento dell’unità di ricerca di Foggia è quello dei Centri Antiviolenza e delle Case rifugio.

Al fine di perseguire le finalità previste, il progetto ha identificato preliminarmente una serie di azioni volte innanzitutto a esplorare la rete istituzionale e socio-assistenziale territoriale a sostegno delle donne madri in condizione di vulnerabilità, attraverso la mappatura dei servizi esistenti e delle competenze professionali, in essere e in divenire, delle operatrici che vi lavorano al fine di individuare potenzialità e criticità. Si è pertanto condotto uno studio delle banche dati territoriali disponibili online (Regione Puglia, 2024) relative ai Centri Antiviolenza e alle Case Rifugio attive sul territorio pugliese³. Di queste sono state selezionate come campione quelle relative alla provincia di Foggia.

Una volta individuato il campione, si è provveduto all’elaborazione della scaletta dell’intervista⁴ da realizzare per la raccolta dei dati e all’organizzazione di due *focus group*⁵ iniziali rivolti a tutte le operatrici presenti in questi servizi (educatrici, pedagogiste, avvocate, psicologhe, assistenti sociali). Tali attività di rilevazione sono state tese a esplorare, a partire “dal basso”, criticità e potenzialità vissute nella filiera interistituzionale a sostegno delle donne madri vittime della violenza maschile. Si è voluto approfondire la capacità di lavorare in *équipe* all’interno dei servizi Antiviolenza ma anche in rete, con professionisti come

intende “il fare esperienza da parte del/la bambino/a di qualsiasi forma di maltrattamento, compiuto attraverso atti di violenza fisica, verbale, psicologica, sessuale ed economica, su figure di riferimento o su altre figure affettivamente significative adulti e minori”. (https://cismai.it/assets/uploads/2015/02/Requisiti_Interventi_Violenza_Assistita_Madri1999.pdf)

- 2 La proposta progettuale intende intervenire trasversalmente su due priorità previste dal PNRR Italia: *politiche di genere e infanzia*, prevedendo 1) percorsi di reinserimento sociale e lavorativo delle donne che vivono in condizioni di vulnerabilità, con una particolare attenzione alle competenze di self-empowerment e di autoimprenditorialità (Agenda 2030, Goal 4.3, 4.4.; PNRR Missione 5.2) e 2) percorsi di accompagnamento alla genitorialità (Agenda 2030, 4.7). I “contesti di marginalità estrema” presi in considerazione, a partire dall’expertise delle Unità di Ricerca sono: Centri Antiviolenza del Comune di Foggia, Roma Tre nelle Case protette e istituti in ambito penitenziario, l’Università di Firenze nelle Case di accoglienza per le donne con background migratorio.
- 3 Al 2022, nella Regione Puglia, i Centri Antiviolenza autorizzati risultano essere 28 e gli sportelli 52. Di questi, sono presenti nel Comune di Foggia e provincia, 4 Centri Antiviolenza autorizzati (Impegno Donna, Filo d’Arianna, Rinascita Donna, Cav “Carmela Morlino”) e 9 sportelli distribuiti nell’Ambito di Foggia, Cerignola, Lucera, Manfredonia, Vico del Gargano, San Severo e San Marco in Lamis. Per quanto riguarda le Case rifugio, nell’area presa in considerazione, vi è solo una.
- 4 Il *focus group* ha inteso indagare l’idea di cura delle operatrici e raccogliere indicazioni sulle possibili strategie risolutive ai problemi riscontrati. Così, dopo aver ottenuto le informazioni sul ruolo rivestito nei servizi, il conduttore del *focus group* ha rivolto alcune domande volte a conoscere le parole che le operatrici associavano alla cura e i bisogni di cura emersi nel corso della loro attività. A queste domande ha fatto seguito un’altra volta ad approfondire la percezione che le operatrici avevano della loro formazione e se la ritenevano sufficiente a rispondere ai bisogni di cura emergenti manifestati dalle donne madri vittime di violenza e quelli dei/delle loro figli/e. E, infine, è stato chiesto se avevano proposte da suggerire per la soluzione delle criticità che avevano riscontrato nelle diverse fasi di supporto alle donne vittime di violenza e i/le loro figli/e.
- 5 Il gruppo di lavoro delle tre Unità di ricerca ha deciso di utilizzare il *focus group*, perché si è ritenuto che fosse la metodologia più adatta a raccogliere informazioni ma anche opinioni e giudizi sulla rete e sul lavoro di *équipe* multidisciplinare. Sia nel primo che nel secondo *focus group* hanno partecipato 10 operatrici (educatrici, pedagogiste, avvocate, psicologhe, assistenti sociali).



le forze di polizia, operatori sanitari, consulenti dei servizi di orientamento, chiamati ad accompagnare le donne nella fuoriuscita dalla violenza.

3. La dimensione educativa nell'équipe multidisciplinare

Nel corso del primo *focus group*, volto a raccogliere informazioni sulla rete dei Centri Antiviolenza e delle Case rifugio, è emersa l'importanza del lavoro di équipe in considerazione della complessità delle emergenze affrontate quotidianamente e la pluralità dei saperi (di tipo medico, giuridico, educativo, psicologico) che queste emergenze richiedono. Difatti, nel corso dell'incontro, le operatrici hanno sottolineato l'importanza dell'interazione tra le diverse professionalità presenti nell'*équipe* multidisciplinare al fine di garantire l'efficacia dell'intervento ed evitare quel "vissuto di onnipotenza/impotenza [...]" che, spiega O5 (Operatrice e psicologa, Centro Antiviolenza, *Focus group* 1), è ciò che si prova quando si è di fronte a donne maltrattate che "arrivano in una condizione di estrema fragilità, e che quindi sono molto deleganti anche con tutte le loro responsabilità".

Dagli interventi delle operatrici emerge l'importanza del confronto con le altre, sia per trovare soluzioni ai problemi posti da chi si rivolge a questi servizi, sia perché "parlare" con l'équipe fa sì che ci si senta meno sole nel prendere delle decisioni che spesso possono essere vitali per le donne e i/le loro figli/figlie (Contini, 2009).

Sul piano pratico, O1 (Educatrice, Casa rifugio; *Focus group* 1) ha messo in luce l'importanza di "avere un'équipe che, se tu (...) hai un problema, chiami l'avvocata giusta, l'operatrice che si occupa del lavoro e che quindi ha degli accordi con i Caf, con i centri per l'impiego, (...) ti fa essere anche più precisa nelle risposte".

O6 (Operatrice accoglienza, Centro Antiviolenza, *Focus group* 1), inoltre, sottolinea il ruolo fondamentale del confronto costante tra competenze differenti:

E un'altra cosa che, secondo me, può aiutare sono gli incontri che si fanno mensilmente [l'operatrice si riferisce agli incontri mensili organizzati dai Centri Antiviolenza con tutte le operatrici], dove un po' preveni anche i problemi. Perché, quando ti rendi conto che qualche situazione [è particolarmente difficile], ne parli con le [altre], perché noi abbiamo puntualmente tutte le riunioni d'équipe. Che possono essere o limitate [al gruppo] del centro Antiviolenza per il quale noi lavoriamo oppure allargate, diciamo, a tutte le operatrici e anche le volontarie. Questo significa che tu esponi i casi e (...) ti possono arrivare dei suggerimenti inaspettati e inusuali. Per cui, anche questa è una cosa che ci salva la vita, secondo me (...). In fondo è vero che è una bolla un po' il Centro Antiviolenza, ancora di più la Casa rifugio, però è sempre vita vera. Per cui, la delega a chi ne sa di più di noi un po' ci salva la vita, perché anche noi operatrici [...] abbiamo per quanto siamo resilienti, e per quanto siamo accomodanti e per quanto abbiamo cura (...) assolutamente bisogno dell'équipe, non solo, [ma anche] della rete, della rete che regge, perché sennò noi da sole non andiamo da nessuna parte.

Il desiderio di una formazione che vada oltre quello della competenza comunicativa finalizzata a migliorare il lavoro di *équipe* emerge dalle due educatrici presenti nel *focus group* 1. Difatti, O2 (Educatrice, Casa rifugio) afferma: "Mi piacerebbe essere più competente (...) per saper anche in che modo accompagnare la persona, per saper a chi rivolgermi (...). Che qui il lavoro di *équipe* sia fondamentale, questo è indubbio, perché sennò saremmo impazzite tutte in una settimana". La necessità di un sapere specialistico emerge anche da O7 (Psicologa, Centro Antiviolenza, *Focus group* 1), la quale ritiene che sia importante il lavoro di *équipe* ma anche avere conoscenze di tipo giuridico per poter rispondere in modo più efficace e rapido alle domande delle donne che si rivolgono al Centro:



Io sono d'accordo un po' con tutte le colleghe, Sicuramente il lavoro d'equipe è importante perché ti permette anche di essere meno responsabili, quindi serve. Però, molte volte, queste donne vogliono comunque delle risposte immediate, (...) cercano (...) delle soluzioni veloci, quindi si alla preparazione a 360°, però oltre ai vari contatti (...) l'aspetto legale secondo me è quello che preme di più. Non solo per tutelare loro, ma per tutelar[e noi].

Chi si prende cura, chi ha la responsabilità della cura dell'altro ha bisogno di avere uno spazio per sé, un momento in cui ritrovare se stessa, anche per evitare il rischio di *burn out* (D.i.Re, 2014, p.62).

Come scrive O5 (Psicologa, Centro Antiviolenza, *Focus group 1*): “Tante volte, il prendersi un po' di tempo ti aiuta anche ragionare meglio”. E a salvaguardare se stesse. Nel secondo *focus group* volto ad approfondire i bisogni di formazione delle operatrici, alla domanda su ciò che mancava nella loro formazione, due di loro hanno ammesso di aver bisogno di una *supervisione* che le aiuti a gestire meglio le emozioni provate durante il loro lavoro: O.5 (Avvocata, Centro Antiviolenza, *Focus group 2*): “Forse accanto alla formazione, qualcosa che ancora non ho imparato (...) è, a differenza forse delle psicologhe, a mettere meglio i filtri. (...) a non portarmi tutto dentro...questa è supervisione, forse più che formazione psicoterapeuta devo fare” (O5, Avvocata, Centro Antiviolenza, *Focus group 2*). E aggiunge O4, Consulente psicologa, Centro Antiviolenza, *Focus group 2*): “Per noi operatrici, un momento di supervisione anche congiunto, in cui ci si sostiene”⁶.

Un'altra operatrice interviene dicendo di preferire un approfondimento delle competenze trasversali ma anche una maggiore attenzione alla “pratica”:

“Sono d'accordo con le risposte date fino adesso. Io parlerei di competenze trasversali nel senso di utilizzo della comunicazione efficace [che] è, insomma, alla base (...) dell'accoglienza. (...). Si fanno mille corsi di formazione però poi una volta che lavori (...) hai difficoltà a mettere in campo quello che si è studiato” (O8, Educatrice, Casa rifugio, *Focus group 2*).

Altro aspetto che emerge dalle interviste è il bisogno di lavorare in sinergia con i professionisti coinvolti nella “filiera” che sostiene le donne a uscire dal vissuto di violenza. Come chiarisce O10 (Assistente sociale, Centro Antiviolenza, *Focus group 1*):

Partendo dal presupposto che in effetti noi al Centro Antiviolenza lavoriamo in équipe (...). Non possiamo pensare di avere tutti gli esperti collocati nel Centro Antiviolenza, sarebbe anche dispersivo. L'importante è saper lavorare anche con l'esterno, la famosa rete, con altri servizi. Se la donna ha bisogno di fare la visita dal ginecologo tu la devi saper indirizzare, non è che dobbiamo tenere noi il ginecologo all'interno del Centro Antiviolenza. Lavorare appunto con i servizi sociali, lavorare con le forze dell'ordine, è importante, perché molte volte quando una donna si rivolge per esempio in questura per sporre denuncia, per fortuna la mandano al Centro Antiviolenza e quindi ecco comunque si cerca di lavorare insieme.

6 Secondo il Rapporto di sintesi delle informazioni rilevate nell'ambito del progetto “ViVa, Monitoraggio, Valutazione e Analisi degli interventi di prevenzione e contrasto alla violenza contro le donne”, la metodologia di lavoro deve prevedere la *supervisione* e l'*autovalutazione* delle operatrici. La supervisione, condotta da personale esterno, nello specifico ha la funzione di qualificare il Centro Antiviolenza e, più in generale, i servizi antiviolenza, garantendo la formazione permanente e, allo stesso tempo, proteggendo le operatrici dai rischi di *burn out* (ViVa, IRPPS, CNR, Dipartimento per le Pari Opportunità, 2019). Gli incontri mensili in cui sono coinvolte, e cui fanno cenno le operatrici, intervistate, riguardano l'autovalutazione, che consiste, invece, nella riflessione condotta all'interno del servizio stesso, sulle attività svolte e sull'impatto che queste hanno sui percorsi seguiti dalle donne vittime di violenza.



Non sempre esiste questa forma collaborazione e non sempre si conoscono i diversi ruoli e le diverse funzioni di ciascun attore istituzionale, a ciò si aggiunge anche la mancata comunicazione tra servizi. Infatti, come specifica O5 (Operatrice e psicologa, Centro Antiviolenza, *Focus group 1*):

anche con le forze dell'ordine, ci dovrebbe essere, almeno per quello che io avverto, una cooperazione molto più lineare. (...) una comunicazione maggiore (...). Però noi facciamo il nostro e loro fanno il loro. Io non sono di questo parere. (...) secondo me, si dovrebbe davvero collaborare, anche per rendersi conto maggiormente di quello che i Centri Antiviolenza fanno [e di quello che emerge sia nel nostro ambito che nel loro.

Dalle risposte delle operatrici si comprende la difficoltà di interagire con i servizi del territorio che dovrebbero, invece, supportare l'azione dei Centri Antiviolenza e delle Case rifugio. Secondo le intervistate, l'assenza di comunicazione dipende da vari fattori: come la mancanza di informazioni sulla procedura da seguire dal momento in cui le donne denunciano la violenza, sino ad arrivare, ad esempio, a ciò che Nancy Fraser ha definito “modelli istituzionalizzati di valore culturale” (Fraser, Honneth, 2020, p. 28) che sotto-stanno le politiche e le prassi amministrative e burocratiche e che finiscono per far abbandonare alle donne l'idea di denunciare chi ha perpetrato la violenza nei loro confronti. Riferendosi al tentativo di una donna, accompagnata da un'operatrice, di denunciare la violenza domestica subita, O10 (Operatrice prima accoglienza e assistente sociale, Centro Antiviolenza, *Focus group 2*) racconta:

La signora (...) alla fine non ha voluto più firmare la denuncia perché è stata intimidita, si è sentita giudicata perché il paese è piccolo, si conoscono tutti, lei magari (...) sarà stata titubante in passato rispetto al fare la denuncia e dice: ‘Vabbè, ma quella fa sempre così’. (...). Ho capito, [che] fa sempre così, ma se le succede qualcosa? La responsabilità di questa eventuale aggressione, [o] morte (...) nel caso più grave, chi se l'assume?

Dunque, la violenza subita spesso è accompagnata dalla violenza istituzionale, dovuta alla scarsa conoscenza di questa realtà e/o a un atteggiamento che tende a sottovalutare quanto viene denunciato dalle donne.

Ai bisogni di formazione più specificamente di natura giuridica, si aggiunge un altro tipo di bisogno ovvero quello di avere una preparazione specificamente volta a migliorare il vissuto di genitorialità delle madri. Emerge forte il desiderio di alcune operatrici, che non ricoprono il ruolo di educatrici, di ricevere una formazione pedagogica che sia in grado di sostenere la funzione genitrice – in crisi – delle donne: “Io sento di (...) avere un ruolo nell'educare le donne, quindi accompagnarle ad avere uno sguardo più compassionevole, quindi a perdonarsi rispetto proprio a (...) la conseguenza [del]la violenza, l'impatto della violenza, la loro genitorialità e il rapporto con i figli” (O4, Psicologa, Centro Antiviolenza, *Focus group 1*).

Conclusioni

La legge 205 del 2017 ha elencato gli ambiti di intervento dell'educatore: educativo, scolastico, socio-sanitario, assistenziale, culturale, giudiziario, ecc. Un'area di intervento eterogenea che nella realtà si presenta ancora più articolata. Nell'immaginario comune l'educazione è un processo che riguarda la famiglia e la scuola e, dunque, i genitori e gli insegnanti. Comprendere che esiste un ambito, quello dell'educazione non formale, a sostegno di coloro che vivono in condizioni di marginalità, come le donne che sono vittime di violenza domestica, ci aiuta a riflettere su quanto sia importante che le diverse istituzioni agiscano in modo integrato.

Dalle risposte date dalle operatrici dei Centri Antiviolenza e delle Case rifugio sembra emergere un bisogno di formazione in grado di rispondere ai molteplici problemi che quotidianamente devono affrontare



e che riguardano proprio i rapporti con le altre istituzioni e con i servizi presenti sul territorio coinvolti nel percorso di reinserimento sociale che la donna maltrattata deve seguire dal momento in cui si rivolge al Centro Antiviolenza. Di qui, la necessità di lavorare in *équipe* anche con gli operatori e operatrici presenti nei servizi che sul territorio supportano il processo di fuoriuscita dalla violenza, per condividere la responsabilità di decisioni che spesso devono essere prese velocemente, ma anche per rispondere meglio alle richieste delle donne supportandole nello svolgimento del loro ruolo genitoriale. E ciò vale soprattutto per le Case rifugio che prendono in carico sia le donne madri che i/le loro figli/figlie.

Bibliografia

- Andreola, F., & Muzzonigo, A. (2021). Sex and city. Fra autodeterminazione di genere e governo della città. *Tracce Urbane*, 9, 117-144.
- Busi, B., Pietrobelli, M., & Toffanin, A.M. (2021). La metodologia dei centri antiviolenza e delle case rifugio femministe come «politica sociale di genere». *Rivista delle Politiche Sociali*, 3-4, 23-38. https://www.futuraeditrice.it/wp-content/uploads/2022/03/RPS-2021-3_4-Busi-Pietrobelli-Toffanin.pdf
- Council for Europe (2008). *Combating violence against women: minimum standards for support services*. [https://www.coe.int/t/dg2/equality/domesticviolencecampaign/Source/EG-VAW-CONF\(2007\)Study%20rev.en.pdf](https://www.coe.int/t/dg2/equality/domesticviolencecampaign/Source/EG-VAW-CONF(2007)Study%20rev.en.pdf) (Consultato in data: 01/10/2024).
- D.i.RE (2014). *I Centri Antiviolenza: dalla violenza maschile sulle donne alla costruzione delle libertà femminili*. <https://www.direcontrolaviolenza.it/wp-content/uploads/2014/06/LizKelly-DefinizioneCentroAntiviolenza.pdf> (Consultato in data: 25/09/2024).
- D.i.RE (2014a). *Linee guida per l'intervento e la costruzione di rete tra I servizi sociali dei Comuni e I Centri Antiviolenza*. https://www.direcontrolaviolenza.it/wp-content/uploads/2014/03/ANCI_DIRE_LINEE-GUIDA_AS-SISTENTI_SOCIALI.pdf (Consultato in data: 09/11/2024).
- Fraser, N., & Honneth, A. (2020). *Redistribuzione o riconoscimento? Lotte di genere e disuguaglianze economiche*. (E. Morelli, M. Bocchiola, Trans.). Meltemi. (Original work published 2003).
- hooks b. (2021). *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata* (M. Nadotti, Trans.). Tamu. (Original work published 2015).
- Istat, Dipartimento per le Pari opportunità (2024). *Le Case rifugio e le strutture residenziali non specializzate per le vittime di violenza*. https://www.pariopportunita.gov.it/media/w1jnfddi/cr-presidi_dpo.pdf (Consultato in data: 29/09/2024).
- Libreria delle donne di Milano (1987). *Non credere di avere dei diritti. La generazione della libertà femminile nell'idea e nelle vicende di un gruppo di donne*. Robenberg&Sellier.
- Lopez, A.G. (2004). *Empowerment e pedagogia della salute*. Progedit.
- Paolucci, G. (1991). Amiche. Figure dell'amicizia femminile e femminismo. *Memoria. Rivista di Storia delle donne*, 2, 56-66.
- Silva, C., Segata, C., & Riccio, B. (2022). Promuovere il benessere di bambini e famiglie esposte alla marginalità. L'esperienza del progetto "Ali per il futuro". *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 20(1), 5-15. <https://doi.org/10.36253/rief-13253>.
- Ulivieri, S. (2016). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e stereotipi di genere*. Franco Angeli.
- ViVa, IRPPS, CNR, Dipartimento delle Pari opportunità, *I servizi specializzati Antiviolenza. Quadro di sintesi dei risultati della rilevazione*. <https://viva.cnr.it/wp-content/uploads/2019/11/rapporto01-servizi-specializzati-anti-violenza.pdf>, (Consultato in data: 04/10/2024).

Siti consultati:

<https://www.welforum.it/centri-antiviolenza-i-numeri-e-le-risorse-che-mancano-allappello>

https://www.regione.puglia.it/documents/63821/2586181/2022_Elenco+e+contatti+Cav+per+Ambiti+e+Comuni.pdf



The role of educators in medical visits of unaccompanied foreign minors. Interprofessional collaboration as a resource for fostering agency

Il ruolo dell'educatore nelle visite mediche di minori stranieri non accompagnati. La collaborazione interprofessionale come risorsa per la promozione di agency

Federica Ranzani

Università degli Studi di Bologna, federica.ranzani2@unibo.it

ABSTRACT

Adopting a phenomenological perspective to the study of educational events, this contribution aims to investigate the role of educators during medical visits of unaccompanied foreign minors (UFMs). The study reports data collected during fieldwork conducted at a public primary care clinic. Data were video recorded and analyzed relying on Conversation Analysis theoretical and analytical tools. The fine-grained analysis of words, gazes, gestures, and movements reveals that educators perform as promoters of UFM patients' agency. Furthermore, the analysis uncovers how UFMs' inclusion and agency are fostered through a synergic interprofessional collaboration between the educator and the physicians. Insights from this study constitute a valuable empirical resource for underpinning training programs aimed at fostering the "reflexive practitioner".

Collocandosi nel solco della tradizione fenomenologica, il presente contributo intende esplorare il ruolo dell'educatore durante le visite mediche di minori stranieri non accompagnati (MSNA). A tal fine, vengono riportati i dati di una ricerca video-etnografica condotta in un ambulatorio pubblico di medicina generale. I dati, raccolti tramite videoregistrazione, sono stati analizzati utilizzando gli strumenti teorico-analitici dell'Analisi della Conversazione. Attraverso l'analisi meticolosa di parole, sguardi, gesti e movimenti, lo studio mostra come gli educatori si "mettano in scena" quali attivatori di agency del paziente MSNA. Inoltre, emerge come la promozione di *agency* dei MSNA sia il frutto di una sinergica collaborazione interprofessionale tra educatore e medico. I risultati dello studio costituiscono una preziosa risorsa per la formazione dei professionisti dell'educazione volta a promuovere lo sviluppo di competenze riflessive rispetto al proprio ruolo e al potere del linguaggio.

KEYWORDS

Unaccompanied foreign minors | Educator | Patient agency | Interprofessional collaboration | Conversation analysis
Minori stranieri non accompagnati | Educatori | Agency del paziente |
Collaborazione interprofessionale | Analisi della conversazione

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Ranzani, F. (2024). Il ruolo dell'educatore nelle visite mediche di minori stranieri non accompagnati. La collaborazione interprofessionale come risorsa per la promozione di agency. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 80-87 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-11>.

Corresponding Author: Federica Ranzani | federica.ranzani2@unibo.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-11

Received: 19/09/2024 | **Accepted:** 01/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

Introduction

Over the last years, the presence of unaccompanied foreign minors (hereafter, UFM) has brought about new challenges for the Italian welfare system. Due to their “unaccompanied” status as well as sociocultural and linguistic background, UFM may face harsh obstacles in accessing social and health care services. The SAI network¹ (*Sistema di Accoglienza e Integrazione*, “Reception and Integration System”) is aimed at providing support and promoting the socio-economic inclusion of this vulnerable population in the host society (see Giovannetti & Olivieri, 2022).

Within SAI residential care structures, UFM are supported by educators in the accomplishment of their daily activities (Agostinetti, 2017; Salinaro, 2021), including administrative, educational, and medical-related tasks. In this context, the educator’s institutional mandate mainly consists of promoting UFM’s empowerment and agency while refraining from acting on their behalf and avoiding establishing a dependency bond. In other words, educators should balance the paradoxical dimension at stake in any educational relationship (Fabbri, 1996).

This tension is particularly evident in medical consultations, where educators should maximize UFM patients’ active participation in the visit and, at the same, ensure effective exchange and shared understanding of medical information with the physician.

Building on previous findings from an exploratory single-case study (Caronia, Colla & Ranzani, 2020, 2022; Caronia, Ranzani & Colla, 2022), this article sheds light on the role of educators during real-life primary care visits of UFM. Adopting a Conversation Analysis approach (Sidnell & Stivers, 2013) to a corpus of video-recorded visits, the fine-grained analysis of words, gazes, gestures, and movements reveals that educators “perform” (Goffman, 1959) as promoters of UFM patients’ agency. Furthermore, the analysis uncovers how UFM’s inclusion and agency are fostered through a synergic interprofessional collaboration between the educator and the physicians. In line with a phenomenological approach to the constitution of the crucial dimensions of everyday life (see Besoli & Caronia, 2018; Bertolini, 1988), we consider that the extent to which the patient is treated (or not) as an interactionally and epistemically competent subject can foster or hinder their agency – that is, the sense of being a knowledgeable participant, a competent interlocutor, and a responsible decision-maker.

1. Interprofessional collaboration as the golden standard of patient-centered care

Over the last decades, the paternalistic, disease-centered model of care characterizing doctor-patient relationship since the late ‘60s (Byrne & Long, 1976; Freidson, 1970) has been gradually substituted by the push toward a more symmetrical and cooperative approach, also known as “patient-centered care” (Mead & Bower, 2000). It consists of providing all pertinent information (including risks and possible side effects of treatments or surgery interventions), soliciting patients to share their own views and preferences, taking into account patients’ lay knowledge, involving them in decision-making processes, adopting a biopsychosocial approach, and promoting the building of a therapeutic alliance based on shared power and responsibilities. In a nutshell, the primary objective is to enhance quality care and patient compliance with therapies while respecting patients’ right to self-determination, empowering them, and ultimately promoting their agency.

The growing complexity and hyper-specialization of contemporary healthcare contexts – due to dif-

1 The Italian UFM’s reception system has rapidly evolved in recent years. Initially called SPRAR (“System for Asylum Seekers and Refugees”), after the decree-law of October 3, 2018, it has been renamed SIPROIMI (“Protection System for Persons with International Protection and Unaccompanied Foreign Minors”). The SAI has been lately introduced by the decree-law of October 21, 2020.



ferent factors such as the increasing number of chronic conditions and multimorbidity, population aging, as well as linguistic obstacles – have contributed to making the implementation of patient-centered care particularly challenging. To address such complexity, collaboration between different health and social care professionals with their unique expertise and professional background is now considered essential to deliver quality care (see Fox & Reeves, 2015; Kreps, 2016).

The normative pressure toward enhancing interprofessional collaboration is also a matter of concern for primary care (Fox et al., 2021), where the increased presence of vulnerable patients has urged physicians to coordinate their expertise with social workers, including educators (for a critical account on interprofessional collaboration and patient-centered care as normative ideologies, see Fox & Reeves, 2015). From this standpoint, UFM's primary care visits constitute a perspicuous case to investigate whether and how physicians and educators manage their different institutional roles and responsibilities and cooperate (or not) to foster patient agency.

2. Knowledge asymmetries and patient agency in healthcare interactions

Research has long demonstrated that knowledge asymmetries between patients and physicians are a constitutive and core element of doctor-patient interaction (Friedson, 1970; Pilnick & Dingwall, 2011). While patients possess first-hand, experiential knowledge of their body and symptoms, physicians hold biomedical expert knowledge to inspect and assess patients' lay knowledge: this makes them retain epistemic primacy and responsibility to diagnose and prescribe treatments (Lindström & Karlsson, 2016; Maynard, 1991).

However, far from being a static, overarching structure, literature has empirically shown that the distribution of relevant knowledge varies throughout the visit according to the specific phase and activity (see, among others, Heritage & Maynard, 2006). In the first part of the visit (i.e., problem presentation, history taking, and physical examination), the patient is typically treated as the "epistemic authority" (Heritage, 2012a, 2012b) since he/she is the most knowledgeable participant having first-hand access to the type of knowledge locally relevant (their subjective status, symptoms, and medical history). Conversely, in the second part of the visit (i.e., diagnosis and treatment recommendation), the physician consistently acts and is ratified as the most knowledgeable participant by virtue of their biomedical expert knowledge. Furthermore, in and through the communicative practices deployed in the different phases of the visit, the patient agency is locally acknowledged, negotiated, or even denied. It is particularly in the first phases of the visit that the (de)construction of patient agency becomes crucial.

Research has extensively illustrated that the physician's questioning activity makes the difference in acknowledging (or not) the patient's epistemic authority relative to their subjective status, and promoting (or not) their involvement in the visit (see, among others, Boyd & Heritage, 2006; Robinson & Heritage, 2006). As put by Heritage and Robinson (2006), different types of questions "affect the interactional 'space' or 'slot' within which patients present their problems" (p. 90), thereby allocating more or less agency. However, maximizing patient participation in the visit and acknowledging their agency may be challenging when patients have low linguistic competence in the language of the visit, as is the case of UFM's.

3. The intersection of asymmetries in UFM's primary care visits

UFM's visits are characterized by further levels of asymmetries compared to other kinds of triadic medical encounters with pediatric or non-native patients (Bolden, 2000; Stivers, 2007). In addition to the epistemic asymmetry at stake in any medical encounter (see section 2), linguistic asymmetry can be an extremely



relevant issue. As UFM patients typically do not master the language of the host society, shared understanding and effective exchange of information may be at risk. Furthermore, this linguistic divide is exacerbated by the fact that neither the educator nor the physician knows the patient's L1, and most of the time there is no cultural-linguistic interpreter available (except for particularly severe cases). Second, UFM patients often experience a vulnerable life condition due to many factors, above all their migratory background and related post-traumatic stress status (Longobardi, Veronesi & Prino, 2017). For this reason, UFM patients' medical visits can also be characterized by a socio-psychological asymmetry among the participants. Finally, a socially and institutionally sanctioned interprofessional hierarchy may be at play: physician's biomedical expertise is typically presupposed and ratified as more relevant and valuable than educators' pedagogical one. This interprofessional asymmetry is visible in this corpus by the fact that the educator routinely aligns with the physicians' addressivity (see Caronia, Colla & Ranzani, 2020), or by the few occurrences of educators' first-positioned initiatives.

Despite their different institutional roles and mandates, the two care professionals share a common goal: promoting UFM patients' agency. While the physician should foster patient agency in order to align with the patient-centered approach and maximize shared understanding and compliance with therapies, for the educator it is a matter of implementing their primary pedagogical objective of fostering UFM patients' autonomy and empowerment. However, given the complex interplay of asymmetries at stake, pursuing this goal can be challenging. For instance, it may be the case that, in order to avoid misunderstandings, the physician excludes the patient from the interaction and rather asks health-related questions to the educator (despite the patient being the epistemic authority over his own symptoms and medical history). How does the educator manage this interactional challenge in the opening stage of the visit, where the patient is the epistemic authority? How and to what extent does the educator work to establish the patient as the legitimate interlocutor?

The next sections aim to answer these questions by focusing on the educators' communicative resources deployed to foster UFM patient agency.

4. Data and methodology

This exploratory single-case study is drawn from a corpus of 3 primary care visits of UFM patients video recorded by the author in a public clinic in North Italy. Each visit involved a general practitioner (GP), a UFM patient, and an educator. The UFM patients involved in the study were all male aged between 16 and 18 and had little linguistic competence in Italian at the time of data collection.

Participants were recruited via convenience sample through the author's work connections. Written informed consent was obtained by all participants in compliance with Italian law n. 196/2003 and EU Regulation n. 2016/679 (GDPR), which regulate the handling of personal and sensitive data.

Data were transcribed and analyzed relying on Conversation Analysis theoretical and analytical tools (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Sidnell & Stivers, 2013). This observational, micro-analytic approach has proven fruitful in the study of naturally occurring interactions (i.e., not elicited for research purposes) in healthcare settings (for a recent review, see Parry & Barnes, 2024). In line with a multimodal approach to social interaction (Mondada, 2007), transcripts have been enriched with notations for gaze directions, gestures, and body movements when ostensibly relevant for the participants to unfold the conversation. Transcripts are presented in two lines: the original Italian transcript is followed by an idiomatic translation in American English. For the sake of anonymity, all names have been fictionalized.



5. Results

The video recordings have been repeatedly scrutinized to identify whether and how patients' agency was acknowledged or denied by the two care professionals in the unfolding of the visit (for an in-depth, quantitative account, see Caronia, Colla & Ranzani, 2020). For the purpose of this study, the analysis focuses on how, through the micro-details of communication, the educator contributes to fostering the UFM's agency and locally building interprofessional collaboration with the GP.

The following excerpt illustrates two communicative practices deployed by the educator. First, he carries out a "pivot move" (Caronia, Colla & Ranzani, 2020, 2022), that is a multimodal practice whereby the educator selected as the privileged next speaker withholds the answer to the physician's question and turns toward the patient. In this way, he makes it relevant for the physician to (re)orient to the patient as the responder. Second, he formulates (Garfinkel & Sacks, 1970) the doctor's question in pursuit of P's answer.

Ex. 1 – Mahdi (10.23 – 10.35)

D = Physician

E = Educator

P = Patient (Mahdi, 16 years old)

We join the conversation when D asks P the reasons for the visit, thus opening the problem presentation phase.

1	D	^adesso ^c'è un motivo ^per cui venite qui? ^now ^is there a reason ^why you come here?
2	D	^((looks at the documents E is keeping on the desk))
3	D	^^((looks at E))
4	E	^^((looks at D))
5	E	^^^((looks at P))
6	D	((stops looking at E and looks at P))
7	P	((looks down))
8		(1.0)
9	D	qual è?= what is it?=(looking at P))
10	P	((looks at D))
11	E	=come mai Mahdi? =why Mahdi?
12	E	sei voluto venire qua dal dottore? did you want to come here to the doctor?



D's opening question in line 1 is particularly complex in terms of its addressivity (see Brown, 2005). Even though D verbally addresses both E and P by using the second person plural ("venite", in Italian, line 1), while issuing the first part of the question ("is there a reason", line 1) E is selected as the main interlocutor through gaze direction (see lines 2 and 3). However, after a brief eye contact with D (line 4), E visibly turns his head toward P (line 5) thereby carrying out a "pivot move": he passes the turn to P, selecting him as the expected answerer of D's question. What happens next is particularly interesting from a pedagogical standpoint: D stops looking at E and shifts his gaze toward P (line 6). In this way, D aligns with this re-orientation of the participation structure carried out by E, thus participating in constituting P as a competent, agentive interlocutor.

Despite P has been multimodally ratified as the next speaker by both E and D, he does not provide an answer and looks down for a second (lines 7 and 8). At this point, D prompts P to disclose the reason for the visit by means of an interrogative open question ("what is it?", line 9; see also the gaze direction unambiguously directed toward P). Immediately after (see the latching, lines 9 and 11), E intervenes by formulating the physician's question (line 11): he makes explicit its deictic references and uses the personal name next speaker selection strategy (Lerner, 2003). In doing so, E treats D's question as needing further clarification for achieving an answer by P, and, concurrently, orients to P's low linguistic competence.

By performing the "pivot move" first, and formulating D's question after, E carries out a subtle but impressive educational work. Through the micro-details of interaction, he contributes to fostering the UFM patient's agency by collaborating with the physician to achieve the institutionally relevant activity at stake: disclosing the reason for the visit.

6. Concluding remarks

This single-case study empirically illustrated the key role played by the educator during primary care visits of UFM. As the analysis has shown, the educator radically concurs to establish the way the UFM patient is interactionally and epistemically treated throughout the visit. Indeed, the educator skillfully balances patient engagement and the pursuit of an effective exchange of medically relevant information and shared understanding. By carrying out the "pivot move" (Caronia, Colla & Ranzani, 2020, 2022) and formulating the physician's question, the educator is visibly oriented toward acknowledging the UFM patient as a competent interlocutor despite the linguistic gap. As a matter of fact, by refraining from answering on the UFM's behalf, the educator steps back and recognizes the patient's linguistic and communicative competence in answering that specific question without compromising the smooth unfolding of the conversation. Furthermore, by locally constituting the UFM as a competent respondent during the opening phase of the visit (i.e., the problem presentation), the educator contributes to acknowledging the patient's phase-specific epistemic authority. To put it differently, the UFM patient is conversationally treated as a competent and legitimate interlocutor when it comes to disclosing the reason for the visit relative to his body and symptoms. It is precisely by constituting the UFM patient as an interactionally and epistemically competent subject that the educator contributes to locally fostering UFM's agency. But there is more than that. The communicative resources deployed by the educator to foster patient agency appear oriented to establishing an interprofessional collaboration with the physician to pursue patient-centered care. By grasping the ambiguous addressivity and potential intelligibility of the physician's question for the non-native patient, the educator's interventions are functional to cooperate with the physician to a) obtain relevant information from the UFM patient and b) allocate agency to the UFM. The fact that the physician aligns with the re-orientation of the participation structure carried out by the educator displays that a synergic interprofessional collaboration has been locally (co)constituted.

As this article has perspicuously illustrated, the educators involved in the study enact their "professional vision" (Goodwin, 1994) by maximizing patients' chances to be included and actively involved in the visit



whenever interactionally and epistemically appropriate. In this way, they orient to balance the autonomy-dependency tension at stake and show that their pedagogical expertise makes a difference in fostering UFM's agency.

Insights from this study can constitute a valuable empirical resource for underpinning training programs aimed at enhancing educators' awareness of the "power of language" (Duranti, 2007) and fostering the "reflexive practitioner" (Mortari, 2003).

References

- Agostinetto, L. (2017). Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'interculturalità* (pp. 439-454). ETS.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Besoli, S., & Caronia, L. (2018). *Il senso della realtà: L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale*. QuodLibet Studio.
- Bolden, G. (2000). Toward understanding practices of medical interpreting: Interpreters' involvement in history taking. *Discourse Studies*, 2(4), 387-419. <https://doi.org/10.1177/1461445600002004001>
- Boyd, E., & Heritage, J. (2006). Taking the history: Questioning during comprehensive history-taking. In J. Heritage & D. W. Maynard (Eds.), *Communication in medical care: Interactions between primary care physicians and patients* (pp. 151-184). Cambridge University Press.
- Brown, E. K. (2005). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Elsevier.
- Byrne, P. S., & Long, B. E. (1976). *Doctors talking to patients: A study of the verbal behavior of general practitioners consulting in their surgeries*. Stationary Office Books.
- Caronia, L., Colla, V., & Ranzani, F. (2020). The agency in language and the professionals' intercultural competences: A case study on the educators' "pivot move" in medical visits of unaccompanied minors. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 9(1), 1-24.
- Caronia, L., Colla, V., & Ranzani, F. (2022). Practices of inclusion in primary care visits of unaccompanied foreign minors: Allocating agency as an interprofessionally distributed intercultural competence. In M. Fatigante, C. Zucchermaglio & F. Alby (Eds.), *Interculturality in Institutions: Symbols, Practices and Identities* (pp. 209-228). Springer International Publishing.
- Caronia, L., Ranzani, F., & Colla, V. (2022). Shifting addressivity: In/Ex clusionary practices in triadic medical interaction with unaccompanied foreign minors. *Language and Dialogue*, 12(2), 284-305. <https://doi.org/10.1075/ld.00126.car>
- Duranti, A. (2007). *Etnopragmatica. La forza nel parlare*. Carocci.
- Fabbri, M. (1996). *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Clueb.
- Fox, A., & Reeves, S. (2015). Interprofessional collaborative patient-centred care: A critical exploration of two related discourses. *Journal of Interprofessional Care*, 29(2), 113-118. <https://doi.org/10.3109/135618-20.2014.954284>
- Fox, S., Gaboury, I., Chiochio, F., & Vachon, B. (2021). Communication and interprofessional collaboration in primary care: From ideal to reality in practice. *Health Communication*, 36(2), 125-135. <https://doi.org/10.1080/10410236.2019.1666499>
- Freidson, E. (1970). *Professional dominance: The social structure of medical care*. Transaction Publishers.
- Garfinkel, H., & Sacks, H. (1970). On formal structures of practical actions. In J. D. McKinney & E. A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical sociology* (pp. 337-366). Appleton-Century Crofts.
- Giovannetti, M., & Olivieri, M.S. (2022). *Rapporto annuale SAI 2021 Sistema di accoglienza e integrazione Atlante SAI 2021*. Cittalia-Fondazione Anci e Ministero dell'Interno.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Random House.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633. <https://doi.org/10.1525/aa-1994.96.3.02a00100>



- Heritage, J. (2012a). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646684>
- Heritage, J. (2012b). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 30-52. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646685>
- Heritage, J., & Maynard, D. W. (Eds.). (2006). *Communication in medical care: Interaction between primary care physicians and patients*. Cambridge University Press.
- Heritage, J., & Robinson, J. D. (2006). The structure of patients' presenting concerns: Physicians' opening questions. *Health Communication*, 19(2), 89-102. https://doi.org/10.1207/s15327027hc1902_1
- Kreps, G. L. (2016). Communication and effective interprofessional health care teams. *International Archives of Nursing & Health Care*, 2(3), 051. <https://doi.org/10.23937/2469-5823/1510051>
- Lerner, G. (2003). Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society*, 32(2), 177-201. <https://doi.org/10.1017/S004740450332202X>
- Lindström, J., & Karlsson, S. (2016). Tensions in the epistemic domain and claims of no-knowledge: A study of Swedish medical interaction. *Journal of Pragmatics*, 106, 129-147. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.07.003>
- Longobardi, C., Veronesi, T. G., & Prino, L. E. (2017). Abuses, resilience, behavioural problems and post-traumatic stress symptoms among unaccompanied migrant minors: An Italian cross-sectional exploratory study. *Psichiatria i Psicologia Kliniczna*, 17(2), 87-92. <https://doi.org/10.15557/PiPK.2017.0009>
- Maynard, D. W. (1991). Interaction and asymmetry in clinical discourse. *American Journal of Sociology*, 97(2), 448-495. <https://doi.org/10.1086/229785>
- Mead, N., & Bower, P. (2000). Patient-centredness: A conceptual framework and review of the empirical literature. *Social Science & Medicine*, 51(7), 1087-1110. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00098-8)
- Mondada, L. (2007). Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, 9(2), 194-225. <https://doi.org/10.1177/1461445607075346>
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Parry, R., & Barnes, R. K. (2024). Conversation-analytic research on communication in healthcare: Growth, gaps, and potential. *Research on Language and Social Interaction*, 57(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/0835-1813.2024.2305037>
- Pilnick, A., & Dingwall, R. (2011). On the remarkable persistence of asymmetry in doctor/patient interaction: A critical review. *Social Science & Medicine*, 72(8), 1374-1382. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.02.033>
- Robinson, J. D., & Heritage, J. (2006). Physicians' opening questions and patients' satisfaction. *Patient Education and Counseling*, 60(3), 279-285. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2005.11.009>
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-623550-0.50008-2>
- Salinaro, M. (2021). *Temporanei Permanenti. Migranti e operatori dell'accoglienza: paradossi politici e traiettorie pedagogiche*. Edizioni del Rosone.
- Sidnell, J., & Stivers, T. (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley Blackwell.
- Stivers, T. (2007). *Prescribing under pressure. Parents-physician conversations and antibiotics*. Oxford University Press.



Pedagogia Generativa, Sistemi Educativi e Territorio tra divari, povertà e ineguaglianze

Generative Pedagogy, Educational Systems and Territory between gaps, poverty and inequalities

Maria Ricciardi

Università degli Studi di Salerno, maricciardi@unisa.it

ABSTRACT

Plurality and complexity of educational contexts demand education professionals “at the service” of the territory. Recent political-institutional guidelines recognize the importance of a stable placement of educational professionals in public social services. How does Generative Pedagogy theorized by E. Mannese (2011, 2016, 2019, 2023) contribute to the definition of knowledge and skills of Educators and Pedagogists and their professional identity in coherence with current educational needs and the future of education? The complex and transdisciplinary epistemology of this *science of horizon* interprets the Human in its dynamic relationship with the *World-System*, promoting an educational approach that contrasts territorial gaps, social inequalities and educational poverty. The article proposes a reflection around this paradigm to highlight the strategic value of the Methodological Protocol of Generative Guidance and Organizational Systems.

Pluralità e complessità dei contesti educativi rivendicano professionisti dell'educazione “al servizio” del territorio. I recenti indirizzi politico-istituzionali rendono fondamentale una collocazione stabile delle professionalità educative nei servizi sociali pubblici. Come la Pedagogia Generativa teorizzata da E. Mannese (2011, 2016, 2019, 2023) contribuisce alla definizione di conoscenze e competenze di Educatori e Pedagogisti e della loro identità professionale in coerenza con i bisogni educativi attuali e i futuri dell'educazione? L'epistemologia complessa e transdisciplinare di questa *scienza di orizzonte* interpreta l'Umano nella sua relazione dinamica con il *Sistema-Mondo*, promuovendo un approccio educativo che contrasta divari territoriali, ineguaglianze sociali e povertà educative. L'articolo propone una riflessione intorno a questo paradigma per evidenziare il valore strategico del Protocollo metodologico dell'Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi.

KEYWORDS

Generative Pedagogy | Skills of educators and pedagogists | Territories | Inequalities | Methodological Protocol of Generative Guidance and Organizational Systems | Pedagogia Generativa | Competenze di educatori e pedagogisti | Territori; Ineguaglianze | Protocollo metodologico dell'Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Ricciardi, M. (2024). Pedagogia Generativa, Sistemi Educativi e Territorio tra divari, povertà e ineguaglianze. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 88-97 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-12>.

Corresponding Author: Maria Ricciardi | maricciardi@unisa.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-12

Received: 26/09/2024 | **Accepted:** 02/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

Introduzione

Il programma *Next Generation EU* non è solo un'opportunità per attuare una piena transizione ecologica e digitale, ma anche una *chance* per recuperare i ritardi storici che penalizzano l'Italia (Cardinali, 2024). L'analisi dell'Istituto Nazionale per le Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) sulle priorità trasversali nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) evidenzia come sebbene il Piano sia stato strutturato per affrontare la riduzione delle disparità tra Nord e Sud, la promozione dell'occupazione femminile e giovanile e la riduzione delle ineguaglianze di genere e territoriali, una pianificazione iniziale debole e una mancata integrazione di misure concrete pesano sul raggiungimento degli obiettivi relativi a povertà educative e ineguaglianze sociali. I divari territoriali restano particolarmente marcati, con una forte concentrazione di risorse indirizzate al Mezzogiorno, ma con una distribuzione che spesso risulta più orientata alla quantità di fondi allocati piuttosto che a risultati misurabili (Ivi, pp. 2-16).

Nel contesto delle attuali trasformazioni socio-economiche, tecnologiche e ambientali, si impone la rivalutazione del ruolo delle professioni educative e pedagogiche. La resilienza educativa diviene una missione universitaria per rimuovere le barriere culturali che limitano tale sviluppo professionale in un sistema educativo sempre più depauperato (Sandrini, 2024).

Si evidenzia la necessità di una presenza stabile e strutturata di professionalità educative nei servizi sociali pubblici, allineate con le nuove e sempre più complesse esigenze a cui tali figure sono chiamate a rispondere. La rinascita di queste professioni e lo sviluppo di competenze per affrontare le sfide del presente e del futuro sono fondamentali per contrastare l'aumento delle ineguaglianze e la crisi di fiducia nell'avvenire, soprattutto tra i giovani (CRUI, 2019).

La recente istituzione degli albi professionali per le professioni pedagogiche (Legge 55/2024) rappresenta un passo avanti ma richiede una cura normativa che non tradisca le esigenze di chi lavora nel settore e di chi beneficia dei servizi educativi (Sandrini, 2024, p. 82). Per il riconoscimento di queste professioni occorre intervenire, da un lato, sul piano socio-economico, per migliorare le condizioni lavorative spesso precarie e, dall'altro, su quello culturale-identitario, per valorizzare il ruolo educativo e formativo nella narrazione collettiva (Corbucci, Salerno & Stanzone, 2021).

La mancanza di visibilità delle professioni educative e condizioni lavorative insoddisfacenti hanno portato a un "esodo dalla professione", aggravato da scarse opportunità e un'inadeguata considerazione del loro valore sociale (Animazione sociale, 2023). La resilienza educativa richiede, quindi, un ripensamento delle politiche di reclutamento e un maggiore riconoscimento sociale e istituzionale.

La crisi delle professionalità educative è attribuibile a fattori macro-sistemici e motivazionali (Zecca, 2024). La carenza di insegnanti ed educatori, evidenziata anche dal Rapporto Unesco 2023, colpisce paesi a diversi livelli di reddito e richiede un approccio sistemico e olistico. Tuttavia, la letteratura scientifica sul tema è scarsa e la difficoltà di reperire dati certi sul fabbisogno effettivo di queste figure aggrava la situazione.

In Italia, il precariato scolastico è evidente: nel 2022, 225.000 insegnanti su 900.000 erano a contratto a termine. L'insoddisfazione è legata a salari inadeguati e a un mancato riconoscimento del valore delle professioni educative (Corbucci et al., 2021). Molti educatori scelgono il precariato scolastico per migliori condizioni contrattuali.

Nel 2024, un nuovo contratto per i lavoratori delle cooperative sociali ha previsto aumenti salariali tra il 15% e il 16%, ma molte amministrazioni pubbliche non possono adeguarsi per mancanza di fondi (Fazzi, 2024). Anche con i fondi del PNRR, la scuola sta affrontando difficoltà nel reclutamento di insegnanti, perpetuando le disuguaglianze educative (Rapporto Unesco, 2023).

Come la Pedagogia Generativa teorizzata dalla prof.ssa E. Mannese (2011, 2016, 2019, 2023) contribuisce alla definizione di conoscenze e competenze di Educatori e Pedagogisti e della loro identità professionale in coerenza con i bisogni educativi attuali e i futuri dell'educazione (Rapporto Unesco, 2021)?

L'articolo propone una riflessione intorno a questo paradigma, sul piano teorico, metodologico, euristico



ed educativo, per evidenziare il valore strategico della prospettiva scientifico-culturale offerta dal Protocollo metodologico dell'Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi (Mannese, 2023), in relazione ad alcune dimensioni salienti: il modello di sviluppo, il senso dell'Umano, la formazione, le identità professionali e i contesti educativi.

1. Un *welfare* generativo

Quali sono le condizioni che abilitano le politiche alla promozione di una gestione integrata dei servizi socioeducativi in grado di unire le dimensioni qualificanti l'Umano?

Si rinvergono nel superamento dell'approccio assistenzialista, a favore della partecipazione attiva dei beneficiari nei processi di sviluppo sociale. Il principio di coinvolgimento dei destinatari degli interventi sociali, non solo come beneficiari passivi ma come agenti di cambiamento nelle proprie comunità, costituisce il fondamento del *welfare* generativo (Fondazione Zancan, 2012). Questo modello consente la rigenerazione delle risorse e rafforza l'*empowerment* individuale e collettivo. Pone al centro la persona, promuovendo politiche e interventi che favoriscono lo sviluppo di resilienza e creatività, fondamentali per affrontare le sfide della società contemporanea e migliorare la qualità della vita collettiva (Fondazione Zancan, 2012).

L'integrazione delle dimensioni sociale, sanitaria ed educativa nella gestione dei servizi è esemplificata dall'approccio multidisciplinare, per cui educatori, assistenti sociali e psicologi lavorano insieme per analizzare in maniera olistica i bisogni delle persone, con l'obiettivo di rispondere in modo coordinato alle sfide legate alle povertà educative e all'esclusione sociale (Digennaro, 2020). Le povertà educative non si riducono alla mancanza di risorse economiche, comprendono anche la carenza di opportunità di apprendimento e crescita personale. Secondo *Save the Children* (2014), la povertà educativa indica la privazione per bambini, bambine e adolescenti, della possibilità di apprendere, sviluppare talenti e aspirazioni. Mannese e Lombardi (2023) estendono il concetto di povertà educativa, declinandolo al plurale e intendendolo come esito di una disconnessione tra natura e cultura, un cortocircuito che mette in crisi il pensiero e obbliga a riformulare la questione in termini di contraddizione dell'Umano (Mannese, 2016, 2019, 2023).

In quest'ottica, infatti, diventa fondamentale distinguere tra povertà educative primarie e povertà educative secondarie (Mannese & Lombardi, 2023, pp. 4-5). Le povertà educative primarie nascono dalla mancata soddisfazione di bisogni primari e dall'impossibilità a vivere dignitosamente nel proprio territorio. Le povertà educative secondarie emergono all'interno dell'infosfera (Floridi, 2019) e sono il risultato della globalizzazione e della logica consumistica che favorisce l'omologazione e il perfezionismo. Oltre a riflettere carenze nell'accessibilità e nella qualità dell'offerta educativa, esse sono anche il prodotto di un indebolimento del pensiero critico e della capacità di scelta. Questo fenomeno è il frutto di un'epistemologia strumentale dell'educazione e della formazione, che sacrifica il pensiero generativo in favore di un approccio tecnocratico e transitorio (Mannese, 2019). Bagnall e Hodge (2018) sottolineano come tale epistemologia strumentale abbia ridotto l'educazione a una mera acquisizione di abilità e competenze, mentre Carboni (2021) rileva come essa alimenti il divario tra conoscenze scientifiche e credenze soggettive, compromettendo la costruzione di un sapere solido.

Le povertà educative secondarie sono anche il risultato di politiche strumentali che minano la dimensione democratica e promuovono un consenso acritico, rendendo difficile distinguere tra fatti e opinioni. Floridi (2019) ci ricorda che l'infosfera digitale contemporanea rappresenta uno spazio complesso e pervasivo che richiede nuove risposte pedagogiche. La sfida richiede di porre nuovamente l'Umano al centro del *Sistema-Mondo* (Mannese, 2023), con l'obiettivo di recuperare il pensiero generativo per affrontare le contraddizioni dell'Umano. Mannese (2023) propone un'epistemologia generativa che contrasta quella strumentale, ripartendo dall'uomo per ritornare all'uomo. Come sottolineato da Bodei (2016), i limiti e le contraddizioni dell'Umano diventano occasioni di riflessione e superamento. In linea con la lezione de-



weyana del “fine in vista” e richiamando il pensiero di Morin, si tratta di riconnettere natura e cultura per superare le povertà educative, partendo dalla capacità dell’uomo di “pensar-si Umano” (Mannese, 2023).

In questo quadro, la capacità dei sistemi di *welfare* di offrire soluzioni basate sulle *capabilities* individuali è essenziale per creare percorsi di autodeterminazione e sviluppo umano (Sen, 2000).

2. Plasticità dinamica e *Sistema-Mondo: l’Homo Generativus*

Il paradigma della Pedagogia Generativa (Mannese, 2023) poggia su una riflessione intorno all’evoluzione dell’uomo contemporaneo e al suo rapporto con la conoscenza, la natura e la cultura. Attraverso le scienze umane, le neuroscienze e la fisica applicata, si sforza di comprendere l’interconnessione complessa tra biologia e teoria dei sistemi, a partire da una matrice interpretativa di stampo filosofico e fenomenologico, nutrita dei contributi di psichiatria, psicologia, antropologia, etica, economia e politica.

Nell’approccio olistico e trasformativo incentrato sulle ricerche sulla neuroplasticità, sulle teorie della mente e sulla Clinica della Formazione, ogni persona, nella sua plasticità dinamica, è *Sistema-Mondo*. Ogni pensiero è parte di questo sistema. L’esperienza della conoscenza e dell’apprendimento è processo di auto-poiesi che permette la trasformazione, dove la transizione dell’Umano diventa orizzonte naturale e culturale.

In continuità con il pensiero di Montessori, Dewey, Vygotsky, Bruner e Freire, e attraversando le teorie della conoscenza dinamica di Merzenich, Doidge e Noë, la Pedagogia Generativa pone al centro l’importanza dell’ambiente, il ruolo attivo dell’individuo e del contesto sociale e culturale per promuovere autonomia, creatività, interazione critica, cura del sé.

Questa visione integrata dello sviluppo umano nasce dall’indagine dell’apprendimento oltre i riduzionismi e la burocratizzazione imperante, stabilendo connessioni con le strutture dissipative di Prigogine, in vista della formazione di *Comunità Pensanti* (Violante, Buttafuoco & Mannese, 2021) in grado di riflettere criticamente e agire consapevolmente. L’invito è a un ritorno all’uomo come centro del sapere e del vivere, contrastando quell’“incultura pervasiva” che ha ridotto l’Uomo Planetario (Balducci, 1985) a entità distaccata dalla vita e dalle relazioni autentiche.

A fronte del fallimento dell’*Homo sapiens sapiens*, che con la sua presunzione ha cercato di dominare la natura finendo schiacciato dai propri errori, si profila l’*Homo Generativus*, capace di combattere le inadeguatezze del tempo, guidare la transizione evolutiva e generare forme di saperi autentici, trasformando il proprio pensiero e il proprio apprendimento (Mannese, 2023).

3. L’identità professionale di Educatori e Pedagogisti

Questa visione integrata dello sviluppo umano e la prefigurazione dell’*Homo Generativus* aprono nuove prospettive di ricerca soprattutto sul rapporto tra scuola, extrascuola, istruzione e educazione, da approfondire nella formazione di educatori e pedagogisti. Il processo di formazione della loro identità professionale si inserisce nel quadro delle sfide delineate dai paragrafi precedenti, con particolare riferimento alle povertà educative, al *welfare* generativo e alla visione della persona come *Sistema-Mondo*.

L’identità professionale è un processo dinamico di costruzione e reinterpretazione delle esperienze individuali e sociali, multidimensionale e fortemente radicato in contesti specifici. La formazione iniziale può avviarlo, se basata su esperienze sul campo supervisionate e sulla creazione di comunità di pratiche (Darling-Hammond, Hylar, 2020; Zhao, 2022). Elementi chiave per questo processo includono il benessere emotivo, la resilienza, i contesti lavorativi e di apprendimento (Day, 2018). La prima dimensione dell’identità professionale è legata alle concezioni su di sé come professionista, ovvero a valori, credenze e impegni etici. La seconda riguarda l’*agency*, la capacità di fare scelte e influenzare il proprio lavoro e la



propria identità (Eteläpelto, Vahasantanen, Hokka, Paloniemi, 2014). L'identità professionale funge da cerniera tra l'individuale e il sociale; l'apprendimento è il processo che negozia l'identità e le pratiche lavorative all'interno di contesti socio-culturali specifici (Wenger, 2006). Infine, la dimensione politica è cruciale, poiché l'identità collettiva di insegnanti e pedagogisti incorpora valori e atteggiamenti di una comunità professionale. Il senso di appartenenza al gruppo di lavoro o all'organizzazione e il ruolo percepito nella società sono determinanti (Suarez, McGrath, 2022).

Ma quali sono i fattori che incidono sul benessere personale e sociale durante il processo di formazione dell'identità professionale di educatori e pedagogisti, promuovendo motivazione, senso di autoefficacia, di responsabilità e di appartenenza sia alla comunità universitaria sia alle comunità territoriali? Uno studio condotto da Zecca (2024) su studenti di Scienze della Formazione Primaria e Scienze Pedagogiche ha utilizzato il metodo del *Community Service Learning* (CSL) per esplorare le rappresentazioni e i valori di futuri professionisti educativi. I partecipanti sono stati coinvolti in attività sul campo, all'interno di équipe multiprofessionali, regolate da accordi paritetici tra Università, Enti locali, Scuole ed enti del Terzo Settore, con l'obiettivo di promuovere una riflessione critica sulle pratiche educative e di sviluppare competenze collaborative. Dai risultati della prima fase della valutazione di processo dal punto di vista degli studenti coinvolti, emerge la necessità di maggiori spazi di confronto e riflessione. Si sottolinea la difficoltà di interagire senza piani predefiniti e con diverse capacità didattiche. Un punto centrale riguarda la dicotomia tra educazione e istruzione, percepita come urgente ma poco risolta durante la formazione universitaria. La riflessione suggerisce che la scuola dovrebbe essere ripensata come esperienza educativa, superando il cosiddetto "falso dilemma" tra educare e istruire (Massa, 1997, p. 23). Questo tema, fondamentale per chi progetta la scuola, chiede di essere costantemente interrogato per evitare il rischio di svuotare di senso la vita scolastica. Lo studio pilota indica che le esperienze di CSL influenzano positivamente la costruzione dell'identità professionale, sebbene la consapevolezza del ruolo socio-politico e trasformativo rimanga ancora embrionale (Zecca, 2024).

Riflettendo proprio sulla dimensione politico-istituzionale del lavoro educativo, un'altra ricerca condotta da Lombardi (2024) esamina la consapevolezza dei futuri educatori riguardo alla funzione politica dell'educazione, con un focus sulla Costituzione italiana. I risultati empirici mostrano una comprensione limitata dell'importanza di tale dimensione tra gli studenti, nonostante ne venga riconosciuto il valore. Emerge la necessità di recuperare il legame tra politica e pedagogia, quale sapere implicato e consapevolmente orientato verso "scelte di valore" (p. 57).

Dall'analisi di tali riscontri, nel complesso, sembrano evidenziarsi tre aree principali circa le pratiche educative e lo sviluppo delle competenze intorno alle quali si struttura l'identità professionale di educatori e pedagogisti: bisogni formativi, valori emergenti, sfide metodologiche. Si profila la necessità di una formazione che integri teoria e pratica, con maggiore attenzione al ruolo socio-politico e trasformativo dell'educazione. Questo richiama il concetto di *welfare* generativo, che valorizza l'autodeterminazione e la partecipazione attiva, e il Protocollo O.Ge.S.O. che, come vedremo nel paragrafo dedicato a tale dispositivo, propone strumenti per coniugare crescita individuale e sviluppo collettivo. Si sottolinea l'importanza di valori quali responsabilità sociale, collaborazione e senso di appartenenza, elementi centrali anche nella visione delle *Comunità Pensanti* (descritte nel paragrafo 5). Le esperienze sul campo registrano la difficoltà di superare la dicotomia tra educazione e istruzione, evidenziando la necessità di ripensare la scuola come luogo di co-costruzione del sapere, in linea con l'approccio pedagogico generativo. Questi risultati rafforzano l'importanza di un'educazione basata sui principi della Pedagogia Generativa legati alla formazione del pensiero critico e all'esercizio della riflessione condivisa, confermando che le esperienze formative strutturate, come quelle promosse dal CSL, possono contribuire significativamente alla costruzione di un'identità professionale integrata e consapevole. Si afferma una visione dell'identità professionale che non solo risponde alle sfide educative contemporanee ma si proietta verso i futuri dell'educazione, dove il legame tra pedagogia, politica e territorio diventa sempre più centrale.



4. Il Protocollo metodologico dell'Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi - O.Ge.S.O.

I risultati dello studio di Lombardi (2024) suggeriscono la necessità di rafforzare la consapevolezza del ruolo trasformativo e politico dell'educazione. Questo implica che, oltre alla trasmissione di conoscenze e valori, l'educazione dovrebbe essere intesa come strumento politico per promuovere il cambiamento, incoraggiando gli studenti in generale e, in particolare, gli aspiranti educatori e pedagogisti a diventare agenti attivi nella società.

In questo contesto e in linea con gli orientamenti della letteratura internazionale di settore (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Darling-Hammond & Hylér, 2020; Kelchtermans, 2009; Korthagen et al., 2001; Suarez & McGrath, 2022; Zeichner, 2010; Zeichner & Bier, 2015), la metodologia del Protocollo O.Ge.S.O. proposta dalla Pedagogia Generativa – basata sui principi della *cura sui*, della valorizzazione dei talenti e della promozione della giustizia sociale – offre un quadro operativo, in termini di modello integrato e sistemico, per trasformare le esperienze di apprendimento in strumenti di cambiamento sociale.

Qual è il ruolo delle esperienze pratiche nella formazione dell'identità professionale di educatori e pedagogisti? E quali sono le implicazioni per la formazione legate al rafforzamento della prospettiva transdisciplinare?

Il metodo del *Community Service Learning* (CSL) integra l'apprendimento accademico con il servizio alla comunità, offrendo un approccio transdisciplinare che si allinea alle pratiche educative innovative promosse dalla letteratura internazionale. In questo ambito, infatti, Zeichner (2010) sottolinea l'importanza delle *communities of practice*, che permettono agli educatori di condividere esperienze significative e costruire collettivamente una comprensione più profonda del loro lavoro. Questi spazi collaborativi sono essenziali per rafforzare l'identità professionale e sviluppare competenze riflessive. Darling-Hammond and Hylér (2020) evidenziano che le esperienze pratiche supervisionate giocano un ruolo cruciale nella formazione degli educatori, poiché collegano la teoria alla pratica e forniscono opportunità per sviluppare competenze concrete. Inoltre, Korthagen et al. (2001) sottolineano che il processo riflessivo strutturato è centrale per costruire una comprensione critica delle relazioni tra valori personali, pratiche professionali e contesto sociale. Suarez and McGrath (2022) approfondiscono l'importanza dell'*agency professionale*, ovvero la capacità di educatori e pedagogisti di prendere decisioni consapevoli e influenzare positivamente i contesti educativi. Questa *agency* emerge dall'interazione tra persona, contesto organizzativo e politiche educative. Il CSL, con il suo focus sulla partecipazione attiva e sul lavoro in équipe multiprofessionali, favorisce questo tipo di sviluppo, anche se si rende necessario intensificare il lavoro pedagogico finalizzato alla maturazione della consapevolezza del ruolo trasformativo dell'educazione che – come emerso dai risultati dello studio di Lombardi (2024) – resta ancora debole tra gli studenti. Un ulteriore contributo è quello di Kelchtermans (2009), che esplora la vulnerabilità come dimensione centrale dell'identità professionale degli educatori. Le esperienze pratiche, incluse difficoltà e successi, possono influire profondamente sulla costruzione dell'identità professionale. Questa vulnerabilità, se affrontata con una guida riflessiva e collettiva, può diventare un'opportunità per costruire resilienza e una solida etica professionale. Infine, Cochran-Smith e Lytle (2009) propongono il concetto di *practitioner inquiry* come strumento per promuovere una formazione basata sulla riflessione critica e sulla ricerca-azione, rafforzando il legame tra pratiche educative e trasformazione sociale.

Confrontando i risultati del CSL con i contributi della letteratura internazionale emerge, dunque, l'importanza di un modello formativo che combini elementi teorici e pratici attraverso una prospettiva transdisciplinare. Zeichner e Bier (2015) enfatizzano come le esperienze di apprendimento autentiche, radicate nei contesti locali ma connesse a una visione globale, rappresentano un'impostazione efficace per la formazione degli educatori.

Il Protocollo O.Ge.S.O. si inserisce in questo quadro offrendo una metodologia che integra riflessione critica, *agency* professionale e una visione sistemica del rapporto tra educazione e territorio. Questa pro-



spettiva non solo arricchisce il metodo del CSL ma lo allinea a una visione educativa globale che risponde alle sfide del *Sistema-Mondo*. La sfida principale consiste nel creare sistemi educativi dove il soggetto possa riconoscere i propri talenti e superare i propri limiti, immaginando nuovi orizzonti e possibilità di auto-realizzazione, attraverso l'interazione con il contesto educativo.

O.Ge.S.O. è la traduzione operativa dei principi teorici della Pedagogia Generativa in pratiche orientate alla valorizzazione dei talenti e alla riduzione delle ineguaglianze, attraverso un approccio fondato sulla cura dell'Altro e sull'interconnessione tra crescita individuale e sviluppo collettivo, dove l'educazione al desiderio e alla scelta favoriscono l'autodeterminazione e l'autorealizzazione.

Si tratta di un modello operativo per la costruzione di Sistemi Educativi per contrastare le ineguaglianze, la cui configurazione si inserisce nell'ambito del lavoro della Cattedra UNESCO *Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle Inequality*, di cui la prof.ssa Emiliana Mannese è Chair holder.

Il dispositivo metodologico mira a trasformare gli ambienti di apprendimento in spazi di esplorazione dei potenziali. Le risorse educative che lo compongono sono ispirate, tra l'altro, dalle ricerche di Demetrio (1996), Batini e Salvarani (1999), Consolini (2002) e sono finalizzate all'allestimento di contesti educativi e di conoscenza in grado di stimolare creatività, pensiero critico e costruzione intenzionale di progetti di vita. Il modello si delinea a partire dalle esperienze di ricerca sul campo condotte dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale di cui è responsabile scientifico E. Mannese, tese allo studio dell'apprendimento generativo e delle modalità per creare sistemi organizzativi efficaci.

Il Protocollo costituisce un insieme sistematico di procedure, linee guida e regole, configurato per adattarsi alla diversità di contesti educativi e per affrontare le sfide della complessità educativa contemporanea e futura. Nella sua flessibilità e dinamicità, lo strumento si propone di indirizzare e regolare la realizzazione di progetti educativi mirati, personalizzati e contestualizzati, con un approccio scientifico rigoroso. Funge, dunque, da guida pratica per docenti, dirigenti scolastici e professionisti dell'educazione, offrendo un insieme di piste di lavoro per favorire l'innovazione e l'efficacia nei contesti educativi.

5. Dalle comunità educanti alle *Comunità Pensanti*

Il Protocollo O.Ge.S.O. promuove la trasformazione delle istituzioni educative in *learning organizations*, in cui l'apprendimento favorisce il cambiamento sia individuale che collettivo (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990). Promuovendo pratiche educative innovative e personalizzate, questo approccio, che incorpora le teorie riflessive di Schön (1983), mira a sviluppare visioni condivise e sistemiche dei futuri educativi. La Pedagogia Generativa, quindi, non solo promuove un ambiente in cui si valorizzano i talenti, ma agisce anche come catalizzatore per la creazione di reti collaborative capaci di apprendimento organizzativo (Boffo, 2024) per affrontare in modo integrato le sfide educative, socio-economiche e politico-culturali.

Estendere il processo formativo ai territori – coinvolgendo tutti gli attori della comunità educante, inclusi istituzioni pubbliche, famiglie, enti privati e no-profit – vuol dire costruire alleanze intersettoriali in cui la scuola diventa nodo cruciale di un sistema di *welfare* generativo, basato sulla partecipazione collettiva, la corresponsabilità e la cooperazione tra pubblico, privato e società civile. Ciò significa garantire un approccio integrato e complesso in cui le politiche sociali ed educative si radicano nel contesto territoriale specifico. Questo permette di coordinare interventi a livello micro e macro, rafforzando l'interconnessione tra i vari attori del *welfare* per superare frammentazioni sociali e istituzionali.

Introducendo il concetto di "*cit   educative*", nel Rapporto Faure (1972, p. 265) si sostiene che la responsabilità educativa non dovrebbe essere delegata esclusivamente alle istituzioni scolastiche, ma condivisa da tutti i gruppi sociali, associazioni e comunità locali. La comunità educante, quindi, rappresenta una declinazione specifica della più ampia "società educante", ma con una forte dimensione territoriale e locale, in cui la crescita della comunità è legata alla promozione delle sue componenti attraverso un'educazione intenzionale, pianificata e consapevole (Zamengo & Valenzano, 2018). Se la comunità educante è un con-



cetto che si sviluppa nel solco del ripensamento degli spazi e dei tempi dell'educazione emerso tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, in seno al dibattito sull'educazione permanente e la descolarizzazione, la *Comunità Pensante* ne rappresenta un'evoluzione. Essa designa, infatti, l'impegno comunitario in una riflessione condivisa e critica sulle pratiche educative e sul loro impatto. Mentre la comunità educante coinvolge attivamente tutti gli attori educativi di un territorio nella crescita delle nuove generazioni, la *Comunità Pensante* va oltre, promuovendo un approccio dialogico, riflessivo e collaborativo. Nell'accezione deweyana, la comunità non si limita alla semplice trasmissione di conoscenze, ma diventa luogo in cui si sviluppa un'intelligenza diffusa grazie alla partecipazione attiva e alla capacità di discutere criticamente gli scopi comuni (Dewey, 1973).

La *Comunità Pensante* si fonda sulla costruzione di una riflessione metacognitiva e democratica. Come evidenziato nella *Philosophy for Communities* di Lipman (2005), utilizza il dialogo come strumento per promuovere la crescita individuale e collettiva, basando il suo operato su principi di ragionevolezza e decentramento riflessivo per la comprensione reciproca e la co-costruzione di significati condivisi.

La *Comunità Pensante*, quindi, non si limita a educare, ma si configura come un ambiente in cui il pensiero critico, il dialogo aperto e la riflessione sui fini educativi diventano centrali per affrontare la complessità e creare una democrazia partecipativa fondata sull'apprendimento generativo. Rappresenta idealmente un punto di arrivo, incarna il momento culminante di un processo ricorsivo, mai definitivamente compiuto, di co-creazione di futuri equi, giusti e sostenibili.

Bibliografia

- Animazione sociale. (2023). Arginare l'esodo dalla professione educativa. Documento di base dell'Agora delle educatrici e degli educatori (25-27 maggio 2023). *Animazione sociale*, 362(3), 17-28.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning. A Theory of the Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading (tr. it. *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini, Milano 1998).
- Bagnall, R. G., & Hodge, S. (2018). Contemporary adult and lifelong education and learning: An epistemological analysis. *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*, 13-34.
- Balducci, E. (1985). *Luomo planetario*. Camunia.
- Batini, F., & Salvarani B. (1999). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa. *Rivista dell'istruzione*, 6.
- Bodei, R. (2016). *Limite*. Il Mulino.
- Boffo, V. (2024). Apprendimento organizzativo. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale*. Scholé - Morcelliana.
- Carboni, C. (2021). Il knowledge gap e come contrastarlo. *Attualità Pedagogiche*, 3(1), 28-36.
- Cardinali, V. (2024). Il difficile percorso delle priorità trasversali nel PNRR: genere, disuguaglianze, territorio. *Paper*. INAPP. Retrieved September, 2022, from <https://oa.inapp.gov.it/items/743890f8-1113-4207-ad21-8bf33b1c6320>.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press.
- Consolini, M. (2016). Entrepreneurship education and "career management skills" development within schoolwork alternance. *Ricercazione Six-monthly Journal on Learning Research and Innovation in Education Special Issue On The Integration Of School, Training And World Of Work*, 8(1), 117-131. Francesco Pisanu, IPRASE.
- Corbucci, M., Salerni, A., & Stanzione, I. (2021). Professioni educative a confronto nella complessità: quali percorsi formativi e lavorativi? *Lifelong Lifeworld Learning*, 17(38), 258-281.
- CRUI (2019). *Audizione presso la VII Commissione del Senato. Indagine conoscitiva per la ridefinizione dei profili e degli ambiti occupazionali delle figure di educatori e di pedagogisti*. https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/attachments/documento_evento_procedura_commissione/files/000/001/675/CRUI_9.5.2019_.pdf.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M.E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465.



- Day, C. (2018). Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience. In P. Schutz, J. Hong, F.D. Cross (Eds.), *Research on Teacher Identity*. Springer.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1971). *Comunità e potere* (1927, tr. it.). La Nuova Italia.
- Digennaro, S. (2020). Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento. *Educare.it*, 20(3), 37–52.
- Etelapelto, A., Vahasantanen, K., Hokka, P., & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. In S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (vol. 2, pp. 645-672). Dordrecht: Springer.
- Faure, E. (Ed.). (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Armando.
- Fazzi, L. (2024). *Rien ne va plus? Il nuovo accordo sul contratto nazionale dei lavoratori delle cooperative sociali*, Osservatorio nazionale sulle politiche sociali. <https://www.welforum.it/rien-ne-va-plus-il-nuovo-accordo-sul-contratto-nazionale-dei-lavoratori-delle-cooperative-sociali/>
- Floridi, L. (2019). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*. Oxford University Press.
- Fondazione Zancan (2012). *Vincere la povertà con un welfare generativo. La lotta alla povertà - Rapporto 2012*. Il Mulino.
- Fondazione Zancan (2015). *Cittadinanza generativa. La lotta alla povertà*. Rapporto 2015. Il Mulino.
- International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. Retrieved September, 2022, from https://unevoc.unesco.org/pub/futures_of_education_report_eng.pdf
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge.
- Legge 15 aprile 2024, n. 55, “Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali” (2024, 8 maggio) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (95), 1–6. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2024/04/23/95/sg/pdf>.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero* (tr. it.). Vita e Pensiero.
- Lombardi, M.G. (2024). The Institutional Political dimension of educational work between the history of education and Generative Pedagogy. *Pedagogia oggi*, 22(1), 55-61.
- Lombardi, M. G. (2024). Le povertà educative: una sfida pedagogica per le comunità pensanti. *Attualità Pedagogiche*, 6(1), 4-5.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2016c). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo: Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Pensa MultiMedia.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Laterza.
- Sandrini, S. (2024). Resilienza educativa. Una missione universitaria per le professioni pedagogiche. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 82-91.
- Save the Children (2014). *La Lampada di Aladino*.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*. Basic Books (tr. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993).
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. Double-day Publishing, New York (tr. it. *La quinta disciplina: l'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano 1992).
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Education Working Papers, 267. OECD Publishing.
- UNESCO (2023). *Global report on teachers. Addressing teacher shortages*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>.



- Mannese, E., Violante, L., & Buttafuoco, P. (2021). *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*. Pensa MultiMedia.
- Zamengo, F., & Valenzano, N. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche pedagogiche*, 208, 345-364.
- Zecca, L. (2024). Professional identity in education between Community Service Learning and participatory action research. *Pedagogia oggi*, 22(1), 40-46. <https://doi.org/10.7346/PO-012024-05>.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>.
- Zeichner, K., & Bier, M. (2015). Opportunities and pitfalls in the turn toward clinical experience in US teacher education. In E. R. Hollins (Ed.), *Rethinking field experiences in preservice teacher preparation* (pp. 20-46). Routledge.
- Zhao, Q. (2022). On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in their Professional Development. *Frontiers in psychology*, 13, 913708.



Sinergie tra formazione universitaria e servizi integrati nei contesti sociali contemporanei

Synergies between university education and integrated services in contemporary social contexts

Riccardo Sebastiani

Link Campus University, r.sebastiani@unilink.it

Riccardo Mancini

Link Campus University, r.mancini@unilink.it .

ABSTRACT

This article investigates the evolution of teacher training and educational professionalism as complementary dimensions in the development of the educational role, analyzing how university programs and social policies contribute to each. Teacher training involves the academic and educational pathways that provide the foundational skills for teaching, while educational professionalism refers to the set of attitudes, transversal skills, and professional behaviors that a teacher must develop to effectively respond to contemporary educational needs. In addition to exploring the contributions of these areas, the article examines the influence of multidisciplinary teams in Social Territorial Areas (ATS) and discusses how they facilitate service integration to support educational professionalism. The article concludes with an analysis of future challenges in the teaching profession and proposes strategies for continuous adaptation to new social and educational contexts. The article concludes with an analysis of future challenges for the educational profession and proposes strategies for continuous adaptation to new socio-cultural and educational contexts.

Questo articolo indaga l'evoluzione della formazione degli insegnanti e della professionalità educativa come dimensioni complementari nello sviluppo del ruolo educativo, analizzando come i programmi universitari e le politiche sociali contribuiscano all'una e all'altra. La formazione degli insegnanti riguarda i percorsi accademici e formativi che forniscono le competenze fondamentali per l'insegnamento, mentre la professionalità educativa si riferisce all'insieme delle attitudini, competenze trasversali e comportamenti professionali che un docente deve sviluppare per rispondere efficacemente alle esigenze educative contemporanee. Oltre a esplorare il contributo di queste aree, l'articolo analizza l'influenza delle equipe multidisciplinari negli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) e discute come queste favoriscano l'integrazione dei servizi per supportare la professionalità educativa. L'articolo si conclude con un'analisi delle sfide future della professione educativa e propone strategie per un adattamento continuo ai nuovi contesti sociali ed educativi.

KEYWORDS

Professionalism | Training | Policies | Multidisciplinarity | Challenges
Professionalità | Formazione | Politiche | Multidisciplinarietà | Sfide

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Sebastiani, R. & Mancini, R. (2024). Sinergie tra formazione universitaria e servizi integrati nei contesti sociali contemporanei. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 98-109 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-13>.

Corresponding Author: Riccardo Sebastiani | r.sebastiani@unilink.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-13

Received: 06/09/2024 | **Accepted:** 01/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

* L'introduzione e le conclusioni sono da attribuire al Prof. Riccardo Mancini, i paragrafi 1 2, 3 sono da attribuire al Dott. Riccardo Sebastiani.

Introduzione

Nell'attuale panorama educativo, l'evoluzione della formazione degli insegnanti e della professionalità educativa rappresenta un tema di grande rilevanza, poiché riflette i cambiamenti culturali, tecnologici e normativi che stanno ridisegnando il ruolo dell'educatore. Sebbene i due concetti siano interconnessi, essi non sono sinonimi. La formazione degli insegnanti si riferisce principalmente ai percorsi formativi che forniscono conoscenze teoriche e competenze pratiche per l'insegnamento, rappresentando la base su cui si costruisce la professionalità educativa. La professionalità educativa, invece, si sviluppa attraverso l'esperienza e abbraccia le competenze relazionali, etiche e sociali necessarie per operare in contesti educativi sempre più complessi e dinamici.

La centralità della formazione continua, sancita anche dalla legge 107/2015, evidenzia l'importanza dell'aggiornamento costante come mezzo per sostenere sia la qualità della formazione degli insegnanti (per aggiornare le competenze tecniche), sia lo sviluppo della professionalità educativa (per rispondere alle esigenze relazionali e sociali del contesto educativo). Secondo il Rapporto Eurydice Europa (2021), il benessere degli insegnanti e lo sviluppo professionale continuo sono considerati elementi chiave per migliorare la qualità dell'istruzione nei paesi europei. Questo studio evidenzia come i sistemi educativi abbiano bisogno di sostenere l'adattamento dei docenti ai nuovi contesti sociali e tecnologici, promuovendo politiche di aggiornamento efficaci e mirate a garantire il benessere professionale degli insegnanti.

La formazione iniziale fornisce le basi, mentre la professionalità educativa emerge attraverso l'applicazione pratica, l'adattamento alle esigenze specifiche del contesto e lo sviluppo di una gamma di competenze trasversali. Pertanto, questa distinzione risulta essenziale per analizzare come i programmi universitari possano rispondere efficacemente alle sfide educative e sociali contemporanee. La formazione degli insegnanti è diventata, infatti, un processo che va ben oltre l'acquisizione di conoscenze teoriche, abbracciando una gamma di competenze pratiche e trasversali necessarie per affrontare le sfide educative e sociali del XXI secolo.

La crescente diversità culturale e l'integrazione delle tecnologie digitali hanno ridefinito le modalità didattiche e relazionali all'interno delle aule scolastiche. Gli insegnanti sono ora chiamati a svolgere un ruolo multidimensionale che include non solo la trasmissione di conoscenze, ma anche la promozione dell'inclusione, lo sviluppo delle competenze di cittadinanza e la gestione delle dinamiche interculturali. La pandemia di COVID-19 ha ulteriormente accentuato queste dinamiche, imponendo una rapida transizione verso la didattica a distanza e richiedendo una maggiore flessibilità e adattabilità da parte degli insegnanti.

In questo contesto, i programmi universitari che prepareranno i professionisti alle sfide educative e sociali contemporanee in diversi contesti educativi, devono essere ripensati per rispondere alle nuove esigenze del mercato del lavoro e della società. La co-progettazione di curricula, che coinvolge le Università, le Scuole, e le diverse agenzie educative e sociali, è fondamentale per creare percorsi formativi che siano pertinenti e applicabili nel contesto reale. Questo approccio integrato favorisce lo sviluppo di competenze pratiche e trasversali, essenziali per l'esercizio della professione di insegnanti. Un aspetto cruciale dell'attuale scenario educativo è il ruolo delle équipes multidisciplinari negli Ambiti Territoriali Sociali (ATS). Queste équipes, composte da professionisti di diverse discipline, collaborano per affrontare le complesse esigenze degli studenti e delle loro famiglie, promuovendo un'integrazione efficace dei servizi educativi, sociali e sanitari. L'integrazione dei servizi è fondamentale per creare un ambiente di apprendimento inclusivo e di supporto, che contribuisca al benessere complessivo degli studenti e favorisca il loro successo educativo.



1. Modifiche nei Requisiti Formativi e Professionali

L'evoluzione dei requisiti formativi e professionali intende mettere in luce l'impatto delle trasformazioni socio-culturali sul ruolo degli insegnanti e rappresenta un tema centrale nel contesto delle politiche scolastiche contemporanee. Le trasformazioni, le innovazioni tecnologiche e le riforme legislative hanno progressivamente ridefinito il profilo professionale degli insegnanti, richiedendo un adeguamento continuo delle competenze e delle conoscenze necessarie per affrontare le sfide attuali. Fiorucci e Zizioli (2022) evidenziano, infatti, come una scuola di qualità richieda una formazione degli insegnanti che risponda alle esigenze di una società complessa e inclusiva. I percorsi formativi devono quindi essere orientati non solo alla trasmissione di competenze tecniche, ma anche alla preparazione per affrontare la diversità sociale e culturale, promuovendo un ambiente educativo aperto e inclusivo che sviluppi le competenze interculturali.

Il Rapporto Eurydice Europa (2021) evidenzia, infatti, come i paesi europei stiano adattando i requisiti formativi degli insegnanti per rispondere a queste nuove esigenze. Tra le priorità si trovano la promozione dell'inclusione, il supporto al benessere dei docenti e lo sviluppo di competenze specifiche per gestire le complessità culturali e tecnologiche nelle aule di oggi. Secondo Banks (2016), gli insegnanti devono essere preparati a lavorare in ambienti multiculturali, promuovendo l'inclusione e il rispetto delle differenze culturali. Questo richiede una formazione specifica che includa studi sulle culture, sulle identità e sulle dinamiche interculturali.

Nel contesto contemporaneo, infatti, l'inclusione nei processi educativi interculturali e per persone con diverse abilità è fondamentale per costruire una società più equa e rispettosa delle differenze perché non solo gli ambienti scolastici inclusivi favoriscono l'interazione tra studenti di diverse provenienze e con diverse abilità ma migliorano le competenze sociali e promuovono l'empatia, la comprensione e la cooperazione.

La formazione alla cittadinanza e all'inclusione non è un elemento accessorio, ma un aspetto centrale e strutturale della professionalità degli insegnanti. Baldacci (2023) evidenzia come, in una società contemporanea sempre più caratterizzata da eterogeneità culturale e sociale, l'educatore non può limitarsi a trasmettere contenuti, ma deve saper guidare gli studenti attraverso un percorso di cittadinanza attiva e partecipativa. Le competenze di cittadinanza, infatti, sono indispensabili per formare persone consapevoli e responsabili, in grado di contribuire positivamente alla costruzione di una società democratica. In questo contesto l'inclusione rappresenta un valore etico fondamentale che modella in profondità il ruolo dell'insegnante e il significato stesso della professione educativa. In questa prospettiva, l'inclusione non è solo un obiettivo educativo rivolto a specifici gruppi di studenti, ma un principio di giustizia sociale che permea l'intera comunità scolastica. Educare all'inclusione significa anche riconoscere e valorizzare le differenze, promuovendo una cultura scolastica che si opponga attivamente alle discriminazioni e che favorisca l'empatia e la cooperazione tra studenti di diversa provenienza e abilità (Baldacci, 2021).

Per aggiornare i docenti inclusivi è, quindi, fondamentale offrire una formazione continua attraverso corsi tematici e certificazioni specifiche su inclusione e bisogni educativi speciali. Importante sono anche il *coaching* e *mentoring*¹ con il supporto tra pari e l'affiancamento di guide esperte.

La creazione di *Community of Practice*² favorisce la condivisione di esperienze e risorse tra docenti, sia

1 Coaching e Mentoring sono pratiche di sviluppo professionale che supportano i docenti nel migliorare le loro competenze, soprattutto in contesti inclusivi. Il coaching si focalizza sul supporto tra pari con feedback e strategie pratiche, mentre il mentoring coinvolge una guida esperta che affianca il docente nel percorso di crescita. Sebbene queste pratiche abbiano radici antiche, il mentoring è stato formalizzato nelle professioni educative nel XX secolo, mentre il coaching moderno, influenzato da sport e management, è emerso principalmente negli anni '70 grazie a figure come Timothy Gallwey, che applicò tecniche di coaching per migliorare le prestazioni.

2 Sono gruppi di persone che condividono un interesse comune o una pratica professionale e si impegnano a migliorare insieme attraverso la condivisione di conoscenze, esperienze e risorse. Queste comunità si basano sulla collaborazione continua e sullo scambio di idee, favorendo l'apprendimento collettivo e il miglioramento delle competenze dei partecipanti. Le CoP sono state concettualizzate dai teorici Etienne Wenger e Jean Lave negli anni '90, evidenziando



attraverso gruppi di lavoro collaborativi che piattaforme online. Inoltre, l'uso di tecnologie educative come webinar, corsi online e simulazioni arricchisce ulteriormente la formazione. Appare evidente che un approccio multidisciplinare, che coinvolge esperti e team di supporto inclusivo, permette di affrontare i bisogni degli studenti in modo integrato e completo affinché si possano sviluppare le competenze necessarie per un'educazione inclusiva efficace.

La complessa e continua evoluzione della didattica passa attraverso la digitalizzazione dell'istruzione che ha reso indispensabile l'acquisizione di competenze tecnologiche. Mishra e Koehler (2006) sottolineano, a tal proposito, l'importanza del modello TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)³, che integra la conoscenza tecnologica con quella pedagogica e disciplinare. In questo modello gli insegnanti devono essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali non solo come strumenti didattici, ma anche per creare ambienti di apprendimento innovativi e interattivi.

Questi cambiamenti culturali e tecnologici hanno spinto le politiche educative a rivalutare e aggiornare i requisiti professionali degli insegnanti.

La Legge 107/2015 riflette, infatti, la necessità di un aggiornamento costante per garantire l'efficacia e l'adeguatezza dell'insegnamento in un contesto in rapida evoluzione. Questa legge, nota in Italia come "Buona Scuola", ha introdotto l'obbligo della formazione continua per i docenti, riconoscendo la necessità di un aggiornamento costante delle competenze professionali. Garbarino e Sanna (2016) evidenziano come questa legge abbia rappresentato un passo significativo verso la professionalizzazione della figura dell'insegnante, sottolineando l'importanza della formazione in servizio come strumento per migliorare la qualità dell'istruzione. A livello internazionale, l'OCSE (2014) ha evidenziato che la formazione continua degli insegnanti è un elemento chiave per migliorare i sistemi educativi. I programmi di sviluppo professionale, infatti, devono essere strutturati in modo da rispondere alle esigenze specifiche degli insegnanti, offrendo opportunità di apprendimento personalizzate e basate su evidenze.

In parallelo alle politiche educative, le innovazioni pedagogiche hanno ridefinito le metodologie didattiche utilizzate in classe. L'introduzione di approcci didattici basati sulle competenze e sull'apprendimento personalizzato richiede una formazione che vada oltre la semplice trasmissione di conoscenze. Biesta (2010) sottolinea che l'educazione deve mirare allo sviluppo della soggettività e dell'autonomia degli studenti, richiedendo agli insegnanti di adottare metodologie che promuovano il pensiero critico e la capacità di risolvere problemi complessi. Il metodo della *flipped classroom*, descritto da Bergmann e Sams (2012), rappresenta un esempio di innovazione pedagogica che richiede una formazione specifica.

Questo approccio prevede che gli studenti acquisiscano le conoscenze di base attraverso risorse digitali, mentre il tempo in classe è dedicato ad attività interattive e collaborative. Gli insegnanti devono quindi essere preparati a progettare e gestire ambienti di apprendimento dinamici, dove gli studenti sono attivamente coinvolti nel processo educativo.

Le innovazioni pedagogiche richiedono anche competenze relazionali avanzate. Goleman (1995) ha evidenziato come l'intelligenza emotiva sia cruciale per il successo professionale e personale, e questo vale in modo particolare per gli insegnanti, che devono gestire quotidianamente interazioni complesse con studenti, colleghi e famiglie. Jennings e Greenberg (2009) affermano che gli insegnanti con elevata intelligenza emotiva sono in grado di creare un clima di classe positivo, che favorisce l'apprendimento e il benessere degli studenti. Queste competenze relazionali ed emotive sono essenziali per costruire un ambiente educativo che supporti non solo lo sviluppo cognitivo, ma anche quello socio-emotivo degli studenti.

l'importanza dell'apprendimento sociale e della partecipazione attiva all'interno di un gruppo per lo sviluppo professionale e personale.

3 È un modello che descrive l'integrazione efficace della tecnologia nell'insegnamento. Sviluppato da Punya Mishra e Matthew Koehler, il modello evidenzia l'intersezione tra tre tipi di conoscenza: tecnologica (uso delle tecnologie), pedagogica (metodi di insegnamento), e disciplinare (contenuti specifici delle materie). Il TPACK sottolinea che un'educazione efficace richiede un equilibrio tra queste aree, adattando le tecnologie alle strategie didattiche e ai contenuti per migliorare l'apprendimento degli studenti.



Per preparare gli insegnanti a queste nuove esigenze, le Università giocano un ruolo cruciale nella formazione iniziale ed è per questo che è importante la loro partecipazione sul territorio. Zeichner (2010) sostiene, infatti, che i programmi di formazione degli insegnanti devono essere co-progettati in collaborazione con le scuole e le comunità locali, per garantire che i futuri insegnanti siano preparati ad affrontare le sfide specifiche dei contesti educativi in cui opereranno. Le Università devono, quindi, aggiornare i loro curricula per includere competenze digitali, interculturali e relazionali, rispondendo alle esigenze emergenti della società. La collaborazione con scuole e istituzioni educative locali può facilitare la progettazione di percorsi formativi pertinenti e applicabili nel contesto reale. Ad esempio, l'integrazione di tirocini pratici e esperienze sul campo nei programmi universitari nel preparare i professionisti alle sfide educative e sociali contemporanee in diversi contesti educativi, può aiutare i futuri insegnanti a sviluppare competenze pratiche essenziali. Inoltre, le Università devono promuovere la ricerca educativa e l'innovazione pedagogica, fornendo ai futuri insegnanti strumenti e metodologie basate su evidenze scientifiche.

La valutazione delle competenze, acquisite durante la formazione iniziale e continua degli insegnanti, è un aspetto cruciale per garantire la qualità dell'istruzione. Darling-Hammond (2006) sottolinea l'importanza di sistemi di valutazione che non si limitino alla misurazione delle conoscenze teoriche, ma che includano anche la valutazione delle competenze pratiche e professionali. Questo richiede l'implementazione di strumenti di valutazione autentica, come osservazioni in classe, portfoli e auto-valutazioni. Un sistema di valutazione efficace deve essere in grado di identificare le aree di forza e di miglioramento degli insegnanti, fornendo un feedback utile per il loro sviluppo professionale. La certificazione delle competenze acquisite è essenziale per garantire che gli insegnanti abbiano le qualifiche necessarie per esercitare la loro professione in modo efficace e rispondente alle esigenze degli studenti.

Il discorso sulla valutazione si collega alla necessità di specifiche competenze per l'educazione degli adulti, un ambito che richiede attenzioni particolari. Knowles (1980) evidenzia che l'educazione degli adulti presenta caratteristiche peculiari che differiscono significativamente dall'educazione dei giovani, richiedendo approcci pedagogici e metodologici specifici. Gli insegnanti devono essere preparati a gestire gruppi eterogenei di adulti, con esperienze di vita e motivazioni diverse e a promuovere un apprendimento autodiretto e basato sull'esperienza. La formazione degli insegnanti per l'educazione degli adulti deve includere competenze di facilitazione, gestione dei conflitti e supporto alla motivazione intrinseca degli studenti adulti. Questo richiede una formazione specifica che consideri le peculiarità dell'apprendimento degli adulti, integrando approcci pedagogici innovativi e personalizzati.

L'importanza delle esperienze pratiche è riconosciuta ampiamente. Il sistema universitario italiano ha avviato corsi di laurea professionalizzanti che combinano due anni accademici con un anno di apprendimento basato sul lavoro. Questi corsi mirano a fornire competenze specifiche in settori come ingegneria, costruzioni e ambiente. Tale approccio duale è essenziale per evitare la discordanza delle competenze e rispondere meglio alle richieste del mercato del lavoro (Mangione, De Santis & Garzia, 2023). Un'indagine condotta dall'Università di Urbino ha rilevato che una maggiore esposizione a esperienze pratiche durante il percorso universitario migliora significativamente la preparazione degli studenti per il mercato del lavoro (Fioretti, 2023).

L'adozione di metodologie didattiche attive, come il *problem-based learning* e il *cooperative learning*, è fondamentale per sviluppare competenze critiche e di *problem solving*. Queste metodologie rendono l'apprendimento più dinamico e rilevante, preparando gli studenti ad affrontare le sfide reali del mondo del lavoro. L'approccio *flipped classroom*, che capovolge l'ordine tradizionale dell'insegnamento, è sempre più diffuso nelle università italiane, migliorando l'engagement degli studenti e la loro capacità di applicare le conoscenze in contesti pratici (INDIRE, 2023, Ronchi, 2019).

L'Italia ha fatto passi avanti significativi, introducendo un dottorato nazionale in Intelligenza Artificiale per attrarre e trattenere i migliori talenti, posizionandosi in modo competitivo a livello globale. Questo è particolarmente rilevante dato che il settore dell'intelligenza artificiale è destinato a crescere esponenzialmente nei prossimi anni (Fishman & Dede, 2018). Secondo Floridi (2015), la digitalizzazione ha creato un ambiente onlife, dove la distinzione tra online e offline è sfumata, e la pedagogia deve quindi evolversi



per supportare questa nuova realtà, affrontando le necessità educative di una generazione che vive costantemente connessa.

Il sistema educativo italiano deve anche affrontare sfide legate all'inclusione e alla diversità. La digitalizzazione ha creato un ambiente in cui la distinzione tra online e offline è sempre meno rilevante. La pedagogia deve, quindi, evolversi per supportare questa nuova realtà, affrontando le necessità educative di una generazione che vive costantemente connessa (Floridi, 2015).

Le partnership tra Università e industrie sono essenziali per garantire che l'istruzione superiore risponda alle esigenze del mercato del lavoro. Il sistema italiano sta sperimentando forme di apprendimento duale (Mangione, De Santis & Garzia, 2023), combinando teoria e pratica per rispondere meglio alle richieste del mercato del lavoro. Ad esempio, la recente proposta di abolire il divieto di doppia immatricolazione e introdurre percorsi multidisciplinari mira a creare una preparazione più completa e versatile per gli studenti. L'integrazione di percorsi di formazione duale, come evidenziato dalla Commissione Europea, è fondamentale per garantire che i laureati abbiano non solo conoscenze teoriche, ma anche competenze pratiche direttamente applicabili nel mondo del lavoro (European Commission, 2020).

La raccolta di feedback e l'analisi dei tassi di occupazione post-laurea sono strumenti cruciali per migliorare l'efficacia dei programmi. L'Italia sta lavorando per migliorare la comunicazione tra mondo accademico e mondo del lavoro, favorendo un allineamento più stretto tra offerta formativa e domanda di competenze (Mangione, De Santis & Garzia, 2023).

Il sistema universitario italiano sta facendo progressi significativi per preparare i professionisti alle sfide educative e sociali contemporanee. Tuttavia, c'è ancora spazio per miglioramenti: l'aggiornamento continuo del curriculum, l'integrazione di esperienze pratiche e l'adozione di metodologie didattiche innovative sono passi fondamentali per raggiungere questo obiettivo. La promozione di un'educazione inclusiva e tecnologicamente avanzata, in stretta collaborazione con il mondo del lavoro, è essenziale per formare professionisti in grado di affrontare le sfide del futuro.

2. Collaborazione internazionale e innovazione nei percorsi formativi

Come già accennato, la crescente globalizzazione ha radicalmente trasformato il panorama educativo, rendendo la collaborazione internazionale un elemento essenziale nei percorsi formativi. Questa evoluzione ha aperto nuove opportunità per l'innovazione didattica e la co-creazione della conoscenza, sfidando le tradizionali epistemologie che dominavano il campo dell'istruzione superiore. In questo contesto diventa fondamentale esaminare le implicazioni epistemologiche della collaborazione internazionale, esplorando come queste influenzino la costruzione del sapere e l'innovazione nei curricula accademici.

La collaborazione internazionale, intesa come la cooperazione tra istituzioni educative di diversi paesi, è più di una semplice condivisione di risorse o pratiche didattiche. Essa rappresenta un processo complesso di negoziazione e co-creazione della conoscenza, che sfida le concezioni tradizionali di autorità epistemica e validità del sapere. Knight (2013) sottolinea come l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore non sia solo una questione di mobilità studentesca o scambi accademici, ma un processo che coinvolge profondamente la natura stessa della conoscenza prodotta e condivisa nelle istituzioni educative. Questa prospettiva invita a ripensare l'epistemologia in termini di pluralità e inclusività, riconoscendo l'importanza delle diverse tradizioni culturali e dei contesti locali nella costruzione del sapere.

Una delle implicazioni più significative della collaborazione internazionale è la co-creazione della conoscenza, un concetto che implica una costruzione del sapere collettiva e partecipativa, in cui contributi provenienti da diverse discipline e culture si intrecciano per generare nuovi significati. Chemi e Krogh (2017) evidenziano come la co-creazione della conoscenza promuova una visione più dinamica e inclusiva dell'apprendimento, in cui le differenze culturali non sono viste come barriere, ma come risorse che arricchiscono il processo educativo. Questo approccio sfida le epistemologie eurocentriche tradizionali, pro-



muovendo una maggiore riflessività sulle fonti e le validità delle conoscenze acquisite, e invita a una considerazione critica delle diverse forme di sapere.

In questo contesto, emerge una questione cruciale: come validare i saperi in contesti internazionali? Marginson e Rhoades (2002) discutono l'importanza di sviluppare un quadro epistemologico che riconosca la pluralità delle forme di conoscenza e le modalità diverse con cui queste vengono generate e legittimate. La validazione della conoscenza in contesti internazionali non può più basarsi esclusivamente su criteri tradizionali, spesso legati a specifici contesti culturali o disciplinari. È necessario, invece, un approccio critico che includa metodologie alternative, che possano offrire nuove prospettive sui problemi educativi globali e arricchire la comprensione collettiva del sapere.

La distinzione tra conoscenza tacita ed esplicita, concettualizzata da Polanyi (1966), è particolarmente rilevante nell'ambito delle collaborazioni internazionali. Per Polanyi la trasmissione di conoscenza nei percorsi formativi internazionali non si limita a contenuti espliciti, come teorie e metodologie didattiche, ma include anche aspetti taciti, come le competenze culturali e le pratiche didattiche implicite. La conoscenza tacita è spesso difficilmente formalizzabile ma svolge un ruolo cruciale nell'innovazione educativa, poiché facilita l'adattamento di modelli formativi a contesti culturali diversi e contribuisce allo sviluppo di un'educazione più integrata e contestualmente rilevante.

Un altro aspetto fondamentale della collaborazione internazionale è l'interculturalità, che rappresenta non solo una dimensione comunicativa, ma una competenza epistemologica che influenza profondamente la costruzione della conoscenza. Deardorff (2006) sostiene che le competenze interculturali devono essere considerate una parte integrante dei percorsi formativi internazionali, in quanto preparano gli studenti a navigare e contribuire a contesti globali complessi. L'interculturalità promuove una maggiore apertura verso epistemologie diverse e incoraggia la co-creazione di conoscenze che siano rilevanti e applicabili in una varietà di contesti culturali.

L'innovazione pedagogica attraverso la collaborazione internazionale si manifesta in molteplici forme, tra cui la co-progettazione di curricula, l'adozione di metodologie didattiche innovative e l'integrazione di tecnologie digitali per facilitare l'apprendimento collaborativo. Come evidenziano Nigris e Zecca (2022), questa "alleanza tra scuola e territorio" è fondamentale per promuovere una cittadinanza attiva e per preparare gli insegnanti ad affrontare le sfide sociali in modo inclusivo e partecipativo. La collaborazione tra istituzioni educative e comunità locale rafforza il legame tra educazione formale e contesto sociale, creando una sinergia che permette agli insegnanti di rispondere meglio ai bisogni degli studenti e del territorio.

Approcci come l'apprendimento basato su progetti internazionali o l'uso di piattaforme digitali per la co-creazione di contenuti didattici offrono esempi concreti di come la collaborazione possa tradursi in innovazione educativa. Questi modelli non solo promuovono un apprendimento più attivo e partecipativo, ma ridefiniscono anche le strutture tradizionali di autorità nella classe, invitando docenti e studenti a partecipare come co-creatori della conoscenza.

Tuttavia, la collaborazione internazionale e l'innovazione nei percorsi formativi non sono prive di sfide. La conciliazione di epistemologie diverse, la gestione delle dinamiche interculturali e la complessità gestionale dei programmi congiunti rappresentano ostacoli significativi. Kehm e Teichler (2007) evidenziano come le diversità nelle strutture accademiche e nei sistemi educativi possano creare tensioni e difficoltà nella cooperazione internazionale. Affrontare queste sfide richiede una preparazione adeguata dei docenti, che devono essere formati non solo sui contenuti disciplinari, ma anche sulle competenze necessarie per facilitare la co-creazione della conoscenza in contesti interculturali.

La collaborazione internazionale offre un potente strumento per l'innovazione nei percorsi formativi, ma richiede una riflessione epistemologica profonda che riconosca la diversità dei saperi e la complessità della loro validazione. Abbracciare una prospettiva pluralista e inclusiva permette non solo di migliorare la qualità dell'educazione, ma anche di formare cittadini globali capaci di affrontare le sfide del mondo contemporaneo con una comprensione critica e sfumata delle diverse forme di conoscenza. In un mondo sempre più interconnesso, l'educazione ha il compito di preparare individui in grado di navigare e contri-



buire positivamente a un panorama globale in continua evoluzione, riconoscendo e valorizzando la ricchezza delle differenze epistemologiche e culturali.

3. Il Ruolo delle équipes multidisciplinari negli ambiti territoriali sociali: un'analisi delle pratiche integrative nei contesti educativi e sociali

La professionalità educativa oggi deve rispondere alla complessità della società contemporanea, che richiede un approccio multidimensionale capace di soddisfare in modo efficace i bisogni individuali, collettivi e territoriali. Proprio per questo è necessario che l'educazione debba tenere al centro la persona, superando l'ambiguità dei vincoli normativi per rispondere in modo totale alle necessità educative. Questo approccio richiede un modello che valorizzi la diversità disciplinare all'interno delle équipes multidisciplinari (Tramma, 2018).

L'attuale separazione tra percorsi formativi in ambito sociale e sanitario presenta, infatti, limiti importanti, poiché favorisce una frammentazione che indebolisce la coesione del sistema educativo e riduce le garanzie di cittadinanza che solo una formazione condivisa può aiutare a superare favorendo una co-costruzione di conoscenza tra professionisti (Perillo, 2019). "La professionalità educativa si confronta quotidianamente con una realtà caratterizzata da ambiguità e vincoli normativi che ostacolano l'integrazione di competenze trasversali e specifiche" (Oggionni, 2016, p. 56). Questa dicotomia formativa rischia di ridurre il valore complessivo dell'intervento educativo e il suo riconoscimento sociale si prospetta, quindi, un modello di formazione integrato e permanente, in grado di valorizzare sia le competenze teoriche che quelle esperienziali (Oggionni, 2016).

Negli ultimi anni, infatti, il concetto di équipes multidisciplinari negli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) ha acquisito crescente rilevanza nelle politiche educative e sociali. Queste équipes, composte da professionisti di diverse discipline come educatori, assistenti sociali, psicologi e medici, operano in modo integrato per affrontare le complesse esigenze dei contesti educativi e sociali contemporanei. L'integrazione dei servizi offerti da queste équipes rappresenta un tentativo di superare le tradizionali divisioni settoriali, favorendo una risposta ai bisogni degli individui e della comunità.

Secondo Ferrara e Marini (2020), l'integrazione dei servizi educativi e sociali nelle scuole attraverso le équipes multidisciplinari è fondamentale per creare ambienti di apprendimento inclusivi che possano supportare il benessere degli studenti in modo completo. Questo modello si basa sull'assunto che la collaborazione tra professionisti di diverse discipline non solo migliora la qualità del servizio offerto, ma consente anche una migliore identificazione dei bisogni e una risposta più tempestiva e adeguata.

Uno degli aspetti chiave dell'efficacia delle équipes multidisciplinari è la loro capacità di operare in modo coordinato, superando le tradizionali barriere professionali e istituzionali. La letteratura indica che un'adeguata formazione e un forte impegno nella collaborazione sono essenziali per il successo di queste équipes (Bronstein, 2003). Tuttavia, persistono sfide significative legate alla gestione delle dinamiche di gruppo, alla comunicazione interprofessionale e alla definizione chiara dei ruoli e delle responsabilità all'interno delle équipes. L'importanza di un'etica della cura come fondamento della professionalità educativa, promuovendo un approccio centrato sulla persona e sulla relazione, che rafforza la coesione del gruppo e garantisce interventi più coerenti ed efficaci (Iori, 2018).

L'integrazione dei servizi attraverso le équipes multidisciplinari negli ATS può assumere diverse forme, a seconda delle esigenze specifiche del contesto e delle risorse disponibili. Ad esempio, il modello di *case management*⁴ è spesso utilizzato per coordinare l'assistenza agli individui con bisogni complessi, come i

4 Il case management è un approccio organizzativo utilizzato nei servizi sociali, sanitari e educativi per coordinare e gestire interventi complessi rivolti a individui con bisogni multipli. Il Case Management prevede l'assegnazione di un "case manager" che valuta le necessità dell'utente, pianifica e coordina i servizi necessari, monitora i progressi e assicura che le risorse siano



minori a rischio o le famiglie in difficoltà (Rosen et al., 2018). In questo modello, un *case manager* funge da punto di riferimento principale per l'utente, coordinando i vari interventi dei professionisti coinvolti e assicurando che le risposte siano integrate e coerenti.

Altri modelli includono le reti di servizi, dove le diverse agenzie collaborano attraverso protocolli di intesa e accordi formali, e le équipes interdisciplinari, che operano direttamente sul campo con un approccio pratico e integrato (Wenger, 1998). Questi modelli non solo migliorano la capacità delle scuole di rispondere ai bisogni educativi degli studenti, ma promuovono anche una maggiore inclusione e coesione sociale all'interno delle comunità.

L'approccio multidisciplinare offre numerosi benefici, sia per gli utenti che per i professionisti coinvolti. In primo luogo, permette una valutazione più completa dei bisogni degli utenti, grazie alla combinazione di diverse prospettive e competenze. Ad esempio, un problema comportamentale di un bambino può essere affrontato non solo dal punto di vista educativo, ma anche con il supporto psicologico e l'intervento sociale, creando un piano d'azione più completo e mirato (D'Amour et al., 2005). Inoltre, la collaborazione tra professionisti di diverse discipline può portare a un maggiore empowerment degli utenti, che si trovano a beneficiare di un supporto più personalizzato e centrato sui loro bisogni reali. Gli studi hanno dimostrato che gli utenti percepiscono un miglioramento nella qualità dei servizi quando questi sono forniti in modo integrato e coordinato, piuttosto che frammentato tra diverse agenzie o professionisti (Anderson-Butcher & Ashton, 2004).

Nonostante i benefici, l'implementazione delle équipes multidisciplinari presenta anche diverse sfide. Una delle principali difficoltà è rappresentata dalla gestione delle dinamiche di gruppo, in cui le differenze culturali, professionali e di linguaggio tra i membri dell'équipe possono portare a conflitti o incomprensioni (Hall, 2005). È essenziale che le équipes sviluppino meccanismi efficaci di comunicazione e negoziazione, oltre a un forte senso di fiducia e rispetto reciproco.

Un'altra sfida significativa riguarda la sostenibilità in termini di risorse finanziarie e organizzative. Spesso, infatti, le iniziative multidisciplinari sono sostenute da finanziamenti a progetto, il che rende difficile garantire la continuità e la stabilità del servizio nel lungo periodo (Glisson & Hemmelgarn, 1998). È necessario quindi un impegno politico e istituzionale per riconoscere e sostenere l'importanza di questi modelli integrativi, attraverso una pianificazione strategica e un'allocazione adeguata delle risorse.

Le équipes multidisciplinari rappresentano una risposta innovativa e necessaria alle sfide educative e sociali contemporanee. Tuttavia, per massimizzare il loro impatto, è fondamentale che vengano sostenute da un quadro normativo e istituzionale solido, che promuova la formazione continua dei professionisti e incoraggi la cultura della collaborazione interprofessionale (Baxter & Brumfitt, 2008). È cruciale, inoltre, sviluppare strumenti di valutazione che permettano di misurare l'efficacia degli interventi integrati, al fine di promuovere una pratica basata sull'evidenza e migliorare continuamente la qualità dei servizi offerti.

Le équipes multidisciplinari negli Ambiti Territoriali Sociali offrono un modello di intervento promettente per affrontare le complessità dei contesti educativi e sociali contemporanei. Sebbene esistano sfide significative da affrontare, l'integrazione dei servizi rappresenta un passo fondamentale verso un sistema educativo e sociale più inclusivo e responsivo. Per realizzare appieno il potenziale di queste équipes, è necessario un impegno continuo a livello istituzionale e professionale per promuovere la collaborazione, sostenere la formazione e garantire la sostenibilità delle pratiche integrative.

utilizzate in modo efficace. Questo modello mira a migliorare gli esiti per l'individuo, garantendo un'assistenza integrata e personalizzata attraverso una gestione attenta e continuativa del caso.



Conclusioni

Con questo lavoro si è cercato di esplorare in profondità l'evoluzione della formazione degli insegnanti e della professionalità educativa, ponendo l'accento sulle trasformazioni necessarie per adattare entrambe le dimensioni ai cambiamenti socio-culturali e tecnologici contemporanei. In un contesto in cui la diversità culturale e l'integrazione delle tecnologie digitali sono sempre più rilevanti, la formazione degli insegnanti non può limitarsi alla semplice trasmissione di conoscenze teoriche. Deve, invece, abbracciare una gamma più ampia di competenze pratiche e trasversali, che comprendono la gestione delle dinamiche interculturali, la promozione dell'inclusione e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Si è evidenziato come il ruolo dell'insegnante sia diventato multidimensionale, richiedendo una flessibilità e un adattamento continuo per rispondere efficacemente alle esigenze di un ambiente educativo in rapida evoluzione.

La centralità delle équipe multidisciplinari negli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) emerge come un elemento fondamentale per l'integrazione efficace dei servizi educativi, sociali e sanitari. Queste équipe, composte da professionisti di diverse discipline, collaborano per affrontare le complessità degli ambienti educativi e sociali contemporanei, offrendo una risposta più inclusiva e coordinata alle esigenze degli studenti e delle loro famiglie. L'approccio multidisciplinare facilita non solo una valutazione più completa dei bisogni degli utenti, ma anche un *empowerment* maggiore per gli individui, che beneficiano di interventi personalizzati e centrati sui loro bisogni specifici. Tuttavia, anche le sfide che accompagnano l'implementazione di questi modelli integrati, come la gestione delle dinamiche di gruppo e la necessità di un impegno politico e istituzionale per sostenere queste iniziative nel lungo termine.

La dimensione internazionale della formazione educativa sottolinea come la globalizzazione abbia reso la collaborazione tra istituzioni educative di diversi paesi un elemento chiave per l'innovazione pedagogica. La co-creazione della conoscenza attraverso collaborazioni internazionali promuove un approccio inclusivo e pluralista, che riconosce l'importanza delle diverse tradizioni culturali e dei contesti locali nella costruzione del sapere. Questo tipo di collaborazione non solo arricchisce il processo educativo, ma sfida anche le epistemologie tradizionali, invitando a una riflessione critica sulle diverse forme di conoscenza e sulle modalità con cui queste vengono generate e legittimate.

L'articolo sottolinea l'importanza di un approccio integrato e collaborativo nella formazione degli insegnanti, che non si limiti alle competenze accademiche ma che includa anche quelle pratiche e trasversali necessarie per rispondere alle sfide educative e sociali contemporanee. La promozione di una cultura della formazione continua, l'adozione di politiche educative inclusive e la valorizzazione delle competenze multidisciplinari sono identificate come strategie chiave per preparare gli insegnanti a operare in un mondo in continua evoluzione. Solo attraverso un impegno condiviso tra istituzioni accademiche, politiche e professionali sarà possibile formare educatori in grado di guidare e sostenere le nuove generazioni, contribuendo a creare un sistema educativo più inclusivo e responsivo alle esigenze di una società complessa e dinamica.

Bibliografia

- Anderson-Butcher, D., & Ashton, D. (2004). Innovative models of collaboration to serve children, youths, families, and communities. *Children & Schools*, 26(1), 39-53. <https://doi.org/10.1093/cs/26.1.39>
- Baldacci, M. (2021). L'impianto di un curriculum di educazione etico-sociale. *Pedagogia più Didattica*, 7(1), 45-60.
- Baldacci, M. (2023). Per un'idea di insegnante. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 30-50.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (6^a ed.). Pearson.
- Baxter, S. K., & Brumfitt, S. M. (2008). Professional differences in interprofessional working. *Journal of Interprofessional Care*, 22(3), 239-251. <https://doi.org/10.1080/13561820802054655>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.



- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3), 297-306. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- Chemi, T., & Krogh, L. (2017). *Co-Creation in Higher Education*. Sense Publishers.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., Rodriguez, L. S. M., & Beaulieu, M. D. (2005). The conceptual basis for inter-professional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), 116-131. <https://doi.org/10.1080/13561820500082529>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2012). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. Routledge.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. Recuperato da <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/78fbf243-974f-11eb-b85c-01aa75ed71a>
- European Commission. (2020). *A new skills agenda for Europe*. Recuperato da <https://ec.europa.eu/social/skills-agenda>.
- Ferrara, A., & Marini, D. (2020). School-based health and social services: An integrated approach. *Health & Social Care in the Community*, 28(5), 1625-1632. <https://doi.org/10.1111/hsc.13000>
- Fioretti, S. (2023). Strategie di apprendimento e uso delle tecnologie. *Pedagogia più Didattica, Erickson*, 9(1).
- Fiorucci, M., & Zizioli, E. (Eds.). (2022). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Pensa MultiMedia.
- Fishman, B. J., & Dede, C. (2018). *Teaching and Technology: New Tools for New Times*. Harvard Education Press.
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6>
- Garbarino, J., & Sanna, M. (2016). La Buona Scuola: Un'opportunità per il miglioramento della qualità dell'istruzione. *EPALE Journal IT*, 9, 2021.
- Glisson, C., & Hemmelgarn, A. (1998). The effects of organizational climate and interorganizational coordination on the quality and outcomes of children's service systems. *Child Abuse & Neglect*, 22(5), 401-421. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(98\)00005-2](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00005-2)
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), 188-196. <https://doi.org/10.1080/13561820500081745>
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 260-273. <https://doi.org/10.1177/1028315307303534>
- Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? Perspectives: *Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84-90. <https://doi.org/10.1080/13603108.2012.753957>
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge, The Adult Education Company.
- Mangione, G. R. J., De Santis, F., & Garzia, M. (2023). *Le tecnologie per una scuola di comunità aperta e inclusiva*. I Quaderni della Ricerca di Loescher, 72.
- Marginson, S., & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281-309. <https://doi.org/10.1023/A:1014616001732>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>



- Nigris, E., & Zecca, L. (Eds). (2022). *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti. Un'alleanza tra scuola e territorio*. FrancoAngeli.
- OCSE. (2014). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oggionni, F. (2016). (Ri)formare la professionalità educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(11), 55-68.
- Perillo, P., & Sirignano, F. M. (2019). *La scuola delle culture. Riflessioni pedagogiche situate*. Pensa MultiMedia.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ronchi, A. C. (2019). Docenti: Perché una formazione efficace e continua può valorizzare se stessi e il proprio ruolo. *ETN Magazine*.
- Rosen, A., Zordan, R., & Peter, M. (2018). Case management: Integrating individual care needs with service systems. In *Oxford Textbook of Community Mental Health* (pp. 123-134). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780199565498.003.0011>
- Schweisfurth, M. (2013). *Learner-Centred Education in International Perspective: Whose Pedagogy for Whose Development?* Routledge.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. FrancoAngeli.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>



La competenza pedagogica in équipe multidisciplinare: apprendimenti da uno studio di caso

The Role of Pedagogical Competence in Multidisciplinary Teams: Insights from a Case Study

Sara Serbati

Università degli Studi di Padova, sara.serbati@unipd.it

Raffaella Scalzotto

Università degli Studi di Padova, raffaella.scalzotto@studenti.unipd.it

ABSTRACT

The difficulty in defining the educational profession may be linked to the shared use of distinctly pedagogical concepts (such as intentionality, relationships, and planning) with other care professions (social workers, psychologists, teachers, etc.), which can make it challenging for educators to recognize and articulate their specificities. Through the analysis of a case study conducted by the LabRIEF research group at the University of Padua, the findings allowed for consideration of how the pervasiveness of pedagogical competence: 1) can serve as a unifying element that fosters cohesion and shared understanding within the multidisciplinary team; 2) acknowledges the distinctiveness of the educational profession through the dimensions of everyday life, relationships, and dialogue, seen as key mediators in building participation within the multidisciplinary team.

La difficoltà nel definire la professione educativa può essere legata alla condivisione delle categorie propriamente pedagogiche (intenzionalità, relazione, educabilità, progettualità) con le altre professioni di cura (assistenti sociali, psicologi, insegnanti, ecc.), elemento che non aiuta gli educatori a riconoscere e narrare le proprie specificità operative. Attraverso l'analisi di uno studio di caso tratto da una ricerca svolta dal LabRIEF dell'Università di Padova, i risultati hanno consentito di considerare in che modo la pervasività della competenza pedagogica: 1) può costituire un elemento che costruisce coesione e condivisione nell'équipe multidisciplinare; 2) riconosce la specificità della professione educativa attraverso le dimensioni della quotidianità, della relazione e del dialogo, intese come mediatori importanti nella costruzione della partecipazione all'interno dell'équipe multidisciplinare.

KEYWORDS

Pedagogical competence | Multidisciplinary team | Intentionality | Relationships | Participation
Competenza pedagogica | Equipe multidisciplinare | Intenzionalità | Relazioni | Partecipazione

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Serbati, S. & Scalzotto, R. (2024). La competenza pedagogica in équipe multidisciplinare: apprendimenti da uno studio di caso. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 110-118 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-14>.

Corresponding Author: Sara Serbati | sara.serbati@unipd.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-14

Received: 06/09/2024 | **Accepted:** 02/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto di entrambe le autrici. Tuttavia, è possibile attribuire i paragrafi 2, 4, 5 a Sara Serbati e i paragrafi 1, 3 a Raffaella Scalzotto

1. La competenza pedagogica: tra orizzonti condivisi e specificità

Da sempre la professione dell'educatore ha modificato le proprie funzioni e i metodi educativi, adattandosi alle trasformazioni storiche, sociali e politiche che, dal secondo dopoguerra hanno attraversato il nostro paese.

Il risultato di questo continuo riadattamento ha delineato una figura professionale a basso tasso di identità, il cui sostantivo 'educatore' è stato affiancato da diverse locuzioni quali domiciliare, scolastico, sociale, che sembrano voler ricordare di chi si sta parlando e cosa fa. Ciò indica la fatica di trovare una definizione univoca a questa professione, nel riuscire ad attribuirle un campo d'azione chiaro, ad esplicitarne l'agire e le motivazioni che lo guidano (Serbati, 2020).

All'interno della varietà di ambiti in cui opera (Perillo, 2012), l'educatore sembra doversi fare spazio per emergere e differenziarsi, per dimostrarsi complementare e non subalterno ad altre professioni maggiormente definite.

Eppure, la visione eterogenea e frammentata che appare della professione dell'educatore, può nascondere significati da non trascurare in riferimento alle categorie fondanti dell'agire educativo quali l'educabilità, l'intenzionalità e la relazione.

Infatti, non solo gli educatori, ma tutte le professioni socio-educative e socio-sanitarie traggono la propria ragion d'essere nell'orizzonte dell'educabilità, che si basa su una concezione ottimista delle possibilità di cambiamento e delle potenzialità inesauribili della persona umana. Qui si sentono riecheggiare i grandi classici della pedagogia e non solo: dalla maieutica di Socrate all'educazione universale di Comenio, dalla promessa di Ricoeur alla decisione di Heidegger. In un certo senso, dunque, lo stesso 'progetto educativo' è un elemento che accomuna tutte le professioni in campo sociale, educativo e socio-sanitario. Riprendendone l'etimologia, educatori, psicologi, insegnanti e assistenti sociali, condividono pratiche che richiamano l'atto del tirar fuori (dal latino: [e] fuori e [duco] condurre) verso ciò che viene gettato in avanti (dal latino: [pro] avanti[jacere] gettare), pratiche che «tendono dunque verso la realizzazione di quell'esser-ci che è proiettato avanti, in un futuro che realizza le potenzialità e le risorse della persona» (Serbati & Milani, 2013).

All'educabilità si lega una seconda categoria fondante: l'intenzionalità (Milan, 2020). Certo è fondamentale per l'educatore avere in mente come la progettualità educativa si espliciti nel far sì che la persona possa diventare sempre più sé stessa e umana (Mariani, Cambi, Giosi & Sarsini, 2017; Kanizsa & Tramma, 2011; Cambi, 2006). Ma, nel momento in cui ci si cala nell'operatività quotidiana, è evidente come anche gli psicologi, gli assistenti sociali, e gli insegnanti condividano, con gli educatori, l'intenzionalità educativa di far crescere le potenzialità delle persone incontrate, al fine di costruire consapevolezza nelle azioni e nelle scelte di ciascuno. Questo ricorda come la pedagogia sia un paradigma costitutivo pervasivo di tutte le professioni che operano nel contesto sociale ed educativo.

Di conseguenza, anche il riferimento alla relazione educativa come strumento principe degli educatori (Brandani & Zuffinetti, 2004), ci riporta a considerare come qualsiasi relazione, professionale e non, possa essere in sé educativa: è educativa la relazione tra genitori e figli, è educativa la relazione tra insegnanti e alunni, è educativa la relazione tra tutte le professioni del sociale e le persone che accedono ai servizi in cui questi operano. Nella relazione educativa è condiviso il fine ultimo di promuovere lo sviluppo e la crescita della persona.

Ancora una volta, ci si trova di fronte a una categoria che sì, è propria della professionalità degli educatori, ma che compete loro in maniera condivisa e trasversale con tutte le altre persone che incontrano nelle proprie pratiche di intervento. L'educazione è di tutti.

La pervasività dell'esperienza dell'educazione e della sua intenzionalità va intesa non come debolezza, ma come punto di forza, in quanto consente la presenza di un terreno comune su cui lavorare insieme. Al contempo, è anche importante impegnarsi nel cercare e riconoscere le specificità che definiscono la figura dell'educatore professionale, al fine di valorizzarne le competenze e le possibilità stesse del suo agire. Que-



st'ultimo aspetto appare tanto più importante perché è in costante costruzione, facendo permanere negli educatori una costante fragilità identitaria che ostacola il riconoscimento e la narrazione della propria specificità operativa, mantenendo la professione in uno stato di *nascita permanente* (Cadei, Simeone, Serrelli, & Abeni, 2022).

Nel prosieguo dell'articolo, l'analisi di uno studio di caso darà la possibilità di riflettere su come, le categorie fondanti dell'agire educativo dell'intenzionalità, della relazione e dell'educabilità, costruiscono un terreno comune di azione per le diverse professioni e, nel contempo, si considererà in che modo esse si declinano in maniera specifica nell'azione dell'educatore professionale.

2. Metodologia e contesto della ricerca

Il caso di studio descritto si inserisce nel progetto di ricerca *Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni* (c.d. ricerca "RdC03"), affidato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali al LabRIEF dell'Università di Padova.

La ricerca si è concentrata sulle famiglie vulnerabili con bambini da 0 a 3 anni beneficiarie del Reddito di Cittadinanza, nel contesto delle politiche di contrasto alla povertà previste dal D.L. 4/2019. Adottando una metodologia di ricerca-formazione-azione (Bove, 2009; Milani, 2018; Pastori, 2017), la ricerca ha previsto la formazione degli operatori degli Ambiti Territoriali Sociali, le azioni dei professionisti con le famiglie e la raccolta e analisi dei dati in un percorso durato 18 mesi.

Sono stati utilizzati due strumenti di valutazione nell'ambito della Valutazione Partecipativa e Trasformativa (Serbati & Milani, 2013; Serbati, 2020), che valorizza l'uso di essi con finalità riflessive: Ages & Stages Questionnaires (ASQ-3; Squires & Bricker, 2009) e il Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO; Roggman, Cook, Innocenti, Norma, Christiansen & Anderson, 2013).

L'ASQ-3, uno strumento di screening dello sviluppo infantile, è stato utilizzato per monitorare i progressi dei bambini, permettendo ai genitori di discutere i risultati con i professionisti. Il PICCOLO, una checklist per valutare le interazioni genitore-figlio, è stato impiegato per osservare e discutere i comportamenti genitoriali.

La metodologia prevede che ogni singolo progetto d'intervento, con ogni singola famiglia, venga realizzato da un'équipe multidisciplinare che per tutta la durata del programma è responsabile della realizzazione operativa garantendo qualità, continuità e correttezza nei processi di accompagnamento e nell'utilizzo degli strumenti previsti.

Il caso di studio selezionato rappresenta un esempio di buona pratica nell'uso di questi strumenti. Tre interviste, della durata totale di 170 minuti, sono state condotte con un'assistente sociale, un'educatrice domiciliare, e i genitori del bambino coinvolto. Le interviste sono state analizzate qualitativamente attraverso la piattaforma Atlas-T, per evidenziare temi comuni e competenze emerse dal punto di vista dei partecipanti.

3. Risultati

La famiglia è composta da papà, di professione muratore e mamma casalinga, emigrati dal Marocco nel 2007 e quattro figli nati in Italia tra il 2008 e il 2018.

La famiglia vive a Modena in una casa di proprietà, ma nel 2013 a causa del sisma che ha colpito la Regione, l'abitazione è risultata inagibile e il nucleo è stato trasferito in periferia, dove ha vissuto in condizioni molto isolate. In seguito, nel 2018, il servizio sociale reperisce la disponibilità di un appartamento in



centro città, aspetto che ha permesso di usufruire dei vantaggi del vivere in comunità e della vicinanza ai servizi scolastici.

Nel 2020, al momento dell'ingresso in RdC03, i figli maggiori hanno rispettivamente 12 e 10 anni, la bambina ne ha 7 e il più piccolo Karim, cui il percorso di ricerca-intervento si è rivolto, ne ha appena compiuti 2.

L'assistente sociale che segue il nucleo ha avuto modo di conoscere l'opportunità della ricerca RdC03 in quanto il suo nome era presente nelle mailing list di LabRIEF come partecipante ad una precedente iniziativa. Ella accoglie la proposta con entusiasmo e forte motivazione, in contrasto con la mancanza di supporto da parte dell'organizzazione territoriale.

Manca proprio la cornice di riferimento. Siamo anche molto isolate e lavoriamo molto da sole. [...] Sull'RDC03 ho chiesto ai responsabili se lo potevo fare [il corso da case-manager], e mi è stato detto: "Sì, vai pure". Anche perché non ti dicono di no, però che tu lo faccia o che tu non lo faccia [a loro non interessa] (intervista a assistente sociale).

La professionista vede la possibilità di connettere, grazie a RdC03, il suo attuale ruolo di assistente sociale con la sua formazione professionale di educatrice d'infanzia nonché con la precedente esperienza lavorativa come educatrice nei nidi.

In riferimento al primo incontro con la famiglia, condivide i suoi dubbi rispetto alla nuova e diversa modalità di esplorazione della genitorialità proposta dalla ricerca Rdc03:

Gli ho parlato di questa ricerca [...]. Fin dall'inizio mi hanno detto subito di sì [...]. Mi sembrava una cosa un po' strana proporre questo percorso, questa ricerca nei confronti di un nucleo che era comunque un nucleo che seguivo, mi sembrava che fosse una cosa che andasse un po' oltre il mio ruolo, quindi ho dovuto prendere confidenza. [Ho scelto questa famiglia] perché li conoscevo. Forse sarei stata più in difficoltà diversamente (intervista a assistente sociale).

Già qui emerge l'orizzonte di una intenzionalità nuova, che crea una rottura rispetto alle precedenti routine e che, al contempo, genera anche timore. Per avviare dunque questo nuovo corso, l'intenzionalità dell'assistente sociale ha cercato una comune direzione, individuando come possibile partner una famiglia dove vi era già una relazione di fiducia e conoscenza reciproca. Una ricerca di una direzione comune per intraprendere nuove strade insieme.

La presenza dell'intenzionalità verso cui si dirige l'adesione alla ricerca RdC03, è ben evidente anche nelle parole dei genitori di Karim quando accettano di entrare a far parte della ricerca. Qui emerge il desiderio di imparare qualcosa di nuovo per l'educazione dei figli, un desiderio espresso apertamente in una dimensione relazionale e dialogica, fiduciosa e trasparente.

Padre: [...] Così mi spiega se mi manca qualcosa di insegnare a Karim. Almeno devo sapere da qualcuno che mi dici qualcosa, capito? [...] Non è che abbiamo tutti esperienza [...], questo è un aiuto per me, anche per Karim.

Madre: Per la mamma.

Padre: Anche per la mamma. Così lei, la mamma, deve sapere come si porta [intende si educa] un bambino (intervista ai genitori).

Il percorso è educativo fin dai suoi albori perché risponde ad una esigenza di cambiamento e quindi di educabilità/intenzionalità, che è condivisa da tutti gli attori e crea un nucleo di condivisione e decisionalità condivisa, che appare essere fin da subito un elemento fondamentale e facilitatore del percorso multidisciplinare che si sta per intraprendere.

A novembre 2020, l'assistente sociale incontra entrambi i genitori in presenza del mediatore linguistico,



proponendo la prima compilazione dello strumento PICCOLO. Lo spazio della sala consiliare viene predisposto con giochi e arredi a misura di bambino, per essere accogliente e favorire un'interazione spontanea tra mamma e figlio. Il mediatore legge il questionario, il padre e l'assistente sociale compilano gli item durante l'osservazione del gioco. Dal confronto tra le due compilazioni, risultano valutazioni differenti: la professionista coglie le difficoltà della mamma nelle aree dell'insegnamento e dell'incoraggiamento nei confronti del bambino, mentre il papà attribuisce punteggi più alti, possedendo una concezione diversa nel valutare le due aree. Il genitore non ritiene sia importante dare rinforzo e insegnare l'utilizzo di un gioco ad un bambino piccolo come Karim, può fare da solo. In seguito alla compilazione sono definite le aree verso cui dirigere l'intenzionalità dell'intervento, concordando proprio i temi dell'incoraggiamento, della condivisione e dell'insegnamento insieme ai genitori.

A distanza di un anno, avviene la seconda compilazione di PICCOLO: sia l'assistente sociale, sia i genitori, rendono evidenti i cambiamenti avvenuti, anche se dai risultati dell'osservazione emergono alcune differenze: i punteggi del papà sono più bassi rispetto ai punteggi totalizzati dall'assistente sociale. Questo dà l'occasione all'assistente sociale di evidenziare gli aspetti positivi osservati, rinforzando in loro la percezione delle proprie capacità genitoriali.

Sì, ne abbiamo parlato, li ho molto gratificati. Gli ho detto che sono assolutamente molto bravi, molto in gamba. Loro, quando tu gli dici che sono bravi, capisci proprio che colgono tutto, nel momento in cui li apprezzi e li gratifichi non sono indifferenti e colgono tutto. Il papà è quello che parla di più e dice: "Sì, in effetti adesso coi miei figli faccio dei giochi che prima non facevo" (intervista a assistente sociale).

Apprezzamento e gratificazione sono temi educativi che arricchiscono la dimensione dialogica e relazionale aumentando le risposte positive ai bisogni dei figli, perché "l'uomo ha bisogno che avvenga il riconoscimento del proprio valore come condizione di possibilità per attivare pienamente le proprie capacità affettive intellettuali e per raggiungere il senso della propria identità" (Piscitelli & Trevisi, 2023, p. 64). La gratificazione, poggiata su basi riflessive, appare quindi un altro elemento fondante del percorso multidisciplinare intrapreso, valorizzando e dando significato alle conquiste raggiunte.

Per completare l'analisi dei bisogni e definire le aree di intervento, l'assistente sociale propone la compilazione del questionario ASQ-3. Lo strumento viene compilato autonomamente in casa dal papà, con la mamma, che può riflettere con maggiore attenzione su quanto emerge durante l'osservazione del figlio rispetto agli item proposti.

Padre: Che quando inizio a compilare mi viene da ridere, dico: "Guarda, questo qua, guarda cosa, come fa, proprio giusto. Tipo fa di cosa che non fa neanche una grande. Tipo fa, andare al frigo, ci sposta la sedia e va lì sopra, e che aveva due anni quando faceva questa cosa qua" (intervista ai genitori).

L'osservazione e la riflessione modificano lo sguardo dei genitori su Karim, li portano a considerare le sue capacità, i bisogni di gioco e sicurezza, legati all'età del bambino e a fornire risposte affettive e relazionali adeguate. Il nuovo progetto educativo si costruisce coinvolgendo i genitori in azioni osservative guidate dagli strumenti proposti in RdC03, grazie alla possibilità di navigare entro una dimensione relazionale e dialogica in cui ogni attore si sente riconosciuto. Il padre, con la conferma della madre in alcuni passaggi, prova a descrivere che cosa ha imparato: un cambiamento nel leggere i bisogni del bambino che porta a nuove progettualità e intenzionalità educative.

Padre: [L'uso di questo strumento] Mi ha fatto capire tante cose per portare [crescere] su un bambino, giocare, a fare le cose, a mangiare anche. E tutto ha fatto! [...] Sì, mi ha spiegato che devo stare attento.



A tante cose, a bambini. [...]. Prima non conosce delle cose di gioco, come si gioca. Adesso ha imparato a giocare.

Madre: Giocare tutte.

Padre: E anche capire il tipo di gioco. E anche capire il gioco pericoloso o gioco non è pericoloso (intervista ai genitori).

Le comprensioni educative, provenienti dal background culturale della famiglia d'origine, vengono riviste alla luce della cultura accogliente e i genitori adottano un altro modo di vivere la genitorialità, arricchendola con il gioco e quindi con la relazione, il dialogo e l'affettività.

Padre: Quello che abbiamo fatto con Karim non l'abbiamo fatto con gli altri [figli][...]. Allora mi hanno fatto capire che devi essere coi figli, devi essere un po' più bravi, più sai. Mentalità nostra non è come mentalità vostra di genitore, non è come mentalità nostra. Perché abbiamo avuto mentalità di qua, con queste cose (intervista ai genitori).

Si comprende dunque che sul tema del gioco e del condividere esperienze con i bambini, anche con l'aiuto degli strumenti, è stato possibile arrivare a dei cambiamenti che hanno prodotto effetti a cascata su tutto il nucleo. Il tema del gioco è stato oggetto anche dell'intervento educativo domiciliare iniziato nel novembre del 2021. Attraverso il gioco, utilizzato come mediatore preferenziale, le educatrici hanno potuto valorizzare, nella dimensione quotidiana, la relazione con il bambino e, ancor di più, tra lui e la mamma.

Lo scopo delle educatrici è accompagnare il rapporto materno verso una nuova intenzionalità, che non si concentri solo sugli aspetti assistenziali, ma comprenda altri bisogni di sviluppo del bambino.

Racconta l'educatrice:

Si vedeva che apprezzava tantissimo le attività, magari a fare il puzzle: "Fatto lo! Fatto io"! Lo faceva vedere alla mamma, perché si vede che proprio non è abituato a farlo [...]. A volte certe famiglie non hanno gli strumenti per capire quanta soddisfazione, ma anche quanto sia importante per i bimbi farli. Quanto li possa aiutare nel loro sviluppo (intervista all'educatrice).

Le educatrici, nella quotidianità del loro intervento, attuando il principio dell'isomorfismo, hanno mostrato al genitore "come fare", attraverso i luoghi quotidiani, negli ambienti di vita e offrendosi come modello con il proprio comportamento per il comportamento del genitore (Tracchi, Serbati, Bolelli, Moreno, Zanon & Milani, 2020).

[Alla mamma] Chiedevamo anche solo di stare insieme a noi, perché magari vedendo noi possiamo diventare un esempio per la famiglia; quindi, un modo che noi abbiamo di trattare un figlio, magari può diventare un esempio per il genitore per fare lo stesso (intervista all'educatrice).

I passaggi avvenuti nella quotidianità dell'intervento educativo, unitamente ai momenti di riflessività offerti dall'assistente sociale, hanno permesso di raggiungere i risultati descritti dai genitori stessi. Ma il cambiamento sembra essere avvenuto anche per i professionisti. Infatti, l'assistente sociale ammette come la progettualità della ricerca RdC03, abbia portato in lei un cambiamento di approccio in termini di partecipazione e coinvolgimento della famiglia, discostandosi da un intervento di natura protettiva. La professionista ha saputo trasformare il personale modo di porsi dando importanza all'ascolto e alla dimensione relazionale.

In questo caso qua ci ho pensato di più e ho cercato di innescare qualcosa per far partecipare la famiglia (intervista all'assistente sociale).



L'osservazione e la riflessività, promosse dagli strumenti, hanno messo in luce i bisogni di crescita del bambino, *problematizzando* (Dewey, 1961) ciò che prima era invisibile ai genitori.

Grazie all'esperienza della ricerca RdC03, il cambiamento nelle relazioni è confermato sia dalla voce dell'assistente sociale, sia dalla voce dei genitori e diventa generativo: riconoscere gli aspetti importanti dello sviluppo del bambino modifica l'interazione degli adulti che si focalizzano sempre più sulle sue richieste e sui bisogni. Constatare che il bambino risponde agli stimoli porta a produrne altri. Il padre sottolinea anche come tali apprendimenti siano più facili da attuare nel contesto comunitario dove vivono ora. La questione abitativa, che ha introdotto importanti modificazioni nella quotidianità, ha rappresentato un importante punto di forza. Poter intrattenere rapporti regolari con i servizi scolastici e con la pediatria, con i negozianti del quartiere e condividere luoghi con altre famiglie, come la semplicità di un parco, è un arricchimento che ha consentito a tutto il nucleo di sperimentarsi nel confronto e acquisire nuovi saperi.

Le professioniste riconoscono che i buoni risultati sono stati raggiunti attraverso una documentazione costante delle azioni e delle risorse utilizzate, usata sempre con finalità riflessive e coinvolgendo tutti gli attori in gioco. Grazie all'utilizzo di un linguaggio comune e al confronto continuo, si è potuta gestire la complessità intrinseca nella storia di vita della famiglia.

[Riferito all'assistente sociale] Fa colloqui periodici, quindi a volte è lei che ci aggiorna o noi che aggiorniamo lei. [...] Quando funziona bene la comunicazione, quando funziona bene la famiglia che ti accoglie, lì riesci a fare tanto, secondo me. [...] Questo significa lavorare bene. A volte c'è difficoltà anche con i servizi, ci sono informazioni che nel lavoro quotidiano domiciliare sono importanti (intervista all'educatrice).

Nel corso dell'intervista all'assistente sociale risuonano anche le parole delle educatrici del nido frequentato da Karim, a conferma della multidisciplinarietà dell'intervento educativo.

[Le educatrici del nido dicevano che] La mamma lo porta e va via subito, lo viene a prendere e poi va via subito [...]. Le educatrici hanno dovuto lavorare su questo pezzo [della comunicazione e condivisione] (intervista all'assistente sociale).

Così, anche al nido, la famiglia è stata accompagnata in un percorso di condivisione, in cui l'intenzionalità comune del progetto educativo potesse diventare esplicita.

4. Discussione dei risultati

Nel caso studio risulta evidente come il cambiamento e anche il successo dell'intervento, sia stato reso possibile grazie a una condivisione fra tutti gli attori in gioco, che si è fondata sulla fiducia nelle persone e nelle loro possibilità di cambiamento, direzionandosi verso una intenzionalità comune agita attraverso una relazionalità di fiducia reciproca che ha creato spazio a occasioni di riflessività e di dialogo. Il lavoro in rete ha tessuto insieme saperi diversi ed è stato un tassello fondamentale per pervenire al buon accompagnamento della famiglia, contrastando il senso di isolamento che spesso caratterizza le professioni del lavoro sociale. Esso è stato reso possibile grazie alla costruzione di terreno comune fra gli attori coinvolti, un terreno comune tracciato sugli orizzonti dell'educabilità, della relazione e dell'intenzionalità educativa, che hanno caratterizzato l'agire di tutti gli attori divenendo elemento che ha costruito coesione e condivisione nell'équipe multidisciplinare, insieme anche ai genitori. Appare dunque possibile riconoscere le categorie educative come elemento fondante della multidisciplinarietà dell'intervento, un orizzonte che crea una base comune, una condivisione rispetto alla quale poi ciascuna professione e ciascun attore si pone mettendo a disposizione le sue proprie competenze.



D'altra parte, il percorso multidisciplinare si è costruito grazie alla volontà personale e professionale dei soggetti coinvolti, in assenza di riconoscimento da parte delle organizzazioni di appartenenza. Questo, senza dubbio, ne costituisce una criticità, in quanto anche la costruzione di terreno comune e multidisciplinarietà richiede il riconoscimento delle expertise e del tempo investiti.

Nel caso studio è possibile anche riconoscere quegli elementi che caratterizzano specificatamente l'agire professionale delle educatrici del servizio educativo domiciliare e del nido d'infanzia: la specificità della professione educativa si è espressa in maniera originale attraverso le dimensioni della quotidianità, che, differentemente alle altre professioni, e similmente agli attori informali (in questo caso i genitori), collocano la relazione, il dialogo e l'intenzionalità nel contesto del vivere che si dispiega giorno dopo giorno e nella concretezza del suo farsi.

È a partire da tale quotidianità che la voce dell'educatore professionale sviluppa e arricchisce i percorsi dell'équipe multidisciplinare. Attraverso il suo esserci nei luoghi di vita delle persone, legge e descrive le tracce della vita quotidiana dei singoli e della famiglia, nel suo scorrere reale, supportando l'inclusione nell'équipe multidisciplinare del punto di vista e delle conoscenze dei diversi soggetti dell'intervento.

Nel caso studio, le esperienze delle educatrici, dei genitori e dell'assistente sociale, si sono ben armonizzate anche grazie all'utilizzo degli strumenti che ha portato nella quotidianità una competenza riflessiva, che è stata condivisa proprio a partire dalla quotidianità stessa. La *competenza riflessiva*, che proviene da una radicata teorizzazione pedagogica (Dewey, 1961; Schön, 1983), è stata esercitata in maniera multidisciplinare consentendo, insieme ai genitori, di "costruire conoscenza nel corso dell'azione e di riflettere su questa conoscenza", attivando anche nei beneficiari dell'esperienza un processo riflessivo che ha realizzato i macro-obiettivi di consapevolezza, autodeterminazione, partecipazione.

Allo stesso tempo, l'équipe multidisciplinare ha saputo esprimere una *competenza comunicativa* che ha attivato e mantenuto il dialogo, favorendo la partecipazione di tutti gli interlocutori attraverso l'utilizzo di un linguaggio concreto, accessibile, personalizzato e non generalizzato. Infatti, al di là della conoscenza di specifiche tecniche comunicative volte ad un dialogo aperto (Ivey, Ivey Bradford & Zalaquett, 2005; La Mendola, 2009), l'attenzione alle parole scelte, *pesate* e modellate è un aspetto legato alla riflessività e alla responsabilità, che appartiene al lavoro educativo e che nel caso studio è stato esercitato in maniera condivisa.

5. Conclusioni

In conclusione, il caso studio evidenzia come il successo dell'intervento sia stato possibile grazie ad una profonda condivisione tra tutti gli attori coinvolti, fondata sulla fiducia reciproca e sulla capacità di creare un dialogo riflessivo.

Le categorie educative sono emerse come elemento fondamentale della multidisciplinarietà, creando una base comune che ha favorito la coesione e la collaborazione tra professionisti e genitori.

La formazione pedagogica, eterogenea e non settoriale, dell'assistente sociale nel ruolo di case-manager, e la specificità di conoscenze in comune, legate all'ambito della prima infanzia, hanno aiutato a sciogliere i confini e ad amalgamare i linguaggi tra le professioni facilitando l'interdisciplinarietà.

La quotidianità ha rappresentato il terreno fertile su cui l'agire educativo ha potuto esprimersi, arricchendo il lavoro dell'équipe con una competenza riflessiva e comunicativa che ha permesso di raggiungere obiettivi significativi di consapevolezza, autodeterminazione e partecipazione.



Bibliografia

- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Brandani, W., & Zuffinetti, P. (2004). *Le competenze dell'educatore professionale*. Carocci Faber.
- Cadei, L., Simeone, D., Serrelli, E., & Abeni, L. (2022). *L'altro educatore: verso le competenze di secondo livello*. Scholé – Morcelliana.
- Cambi, F. (2006). *Metateoria pedagogica*. Clueb.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. La Nuova Italia.
- Ivey, E. A., Ivey Bradford, M., & Zalaquett, P. C. (2005). *Il colloquio intenzionale e il counseling*. LAS.
- Kanizsa, S., & Tramma, S. (2011). *L'introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Carocci.
- La Mendola, S. (2009). *Centrato e aperto. Dare vita ad interviste dialogiche*. UTET Università.
- Mariani, A., Cambi, F., Giosi, M., & Sarsini, D. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*. Roma.
- Milan, G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Pensa MultiMedia.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca: prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Junior Spaggiari.
- Perillo, P. (2012). *Pensarsi educatori*. Liguori.
- Piscitelli, D., & Trevisi, G. (2021). *Le virtù in azione. Prospettive per il lavoro sociale ed educativo*. Marcianum Press.
- Roggman, L., Cook, G., Innocenti, M., Norman, V., Christiansen, K., & Anderson, S. (2013). *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO) User's Guide*. Brookes Publishing Co.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Serbati, S., & Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Carocci.
- Serbati, S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Carocci.
- Squires, J., & Bricker, D. (2009). *ASQ-3 - Ages & Stages Questionnaire-Third Edition*. Brookes Publishing Co.
- Tracchi, M., Serbati, S., Bolelli, K., Moreno, D., Zanon, O., & Milani, P. (2020). La formazione dei professionisti che accompagnano famiglie e bambini nei percorsi di inclusione sociale: la specificità dell'educativo in un terreno condiviso di competenze relazionali e comunicative. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 91-111. <https://doi.org/10.13128/rief-9436>.



La competenza emotiva nella formazione delle professioni educative e pedagogiche

Emotional competence in the training of educational and pedagogical professions

Enza Sidoti

Università degli Studi di Palermo, enza.sidoti@unipa.it

ABSTRACT

This contribution aims to enhance an increasingly relevant theme for educational professionals: emotional competence. Educators and pedagogists, in addition to taking care of the person, are called to take care of themselves and acquire a greater awareness on the socio-emotional front as well as cognitive. Luigina Mortari (2019) highlights how the socio-emotional dimension is a fundamental direction of self-care and so must be considered already by academic curricula. The aim of this work, therefore, is reflected in the desire to promote strategies and care actions aimed at acquiring emotional, communicative and relational skills as fundamental practices for the training of trainers.

Il presente contributo intende valorizzare un tema sempre più rilevante per le professionalità educative: la competenza emotiva. Educatori e pedagogisti, oltre a prendersi cura della persona, sono chiamati a prendersi cura di sé e acquisire una maggiore consapevolezza sul fronte socio-emotivo oltre che conoscitivo. Luigina Mortari (2019) evidenzia come la dimensione socio-emotiva sia una direzione fondamentale della cura di sé e così deve essere considerata già dai curricula accademici. Lo scopo di questo lavoro, pertanto, si riflette nella volontà di promuovere strategie e azioni di cura finalizzate all'acquisizione di competenze emotive, comunicative e relazionali in quanto pratiche fondamentali per la formazione dei formatori.

KEYWORDS

Emotion | Educational professions | Training | Self-care | Well-being.
Emozioni | Professioni educative | Formazione | Cura di sé | Benessere

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Sidoti, E. (2024). La competenza emotiva nella formazione delle professioni educative e pedagogiche. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 119-125 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-15>.

Corresponding Author: Enza Sidoti | enza.sidoti@unipa.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-15

Received: 26/09/2024 | **Accepted:** 02/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

1. La competenza socio-emotiva e la responsabilità pedagogica

La letteratura nell'ambito della psicologia della mente e delle capacità meta-rappresentative ha racchiuso nel concetto di competenza emotiva (Grazzani Gavazzi, 2004; Albanese et al., 2006) quelle capacità che risultano alla base del riconoscimento, comprensione e risposta coerente alle emozioni altrui al fine di giungere a una sempre più adeguata manifestazione delle proprie (Saarni, 1999).

Vanna Iori ha messo in evidenza come “in un'epoca di diffuso analfabetismo sentimentale” vi sia la tendenza a rimuovere le emozioni percepite come pericolose, in virtù dell'incapacità di controllarle (Iori, 2006, p. 217). Affinché ciò non avvenga, si può utilizzare uno sguardo “fenomenologico-esistenziale che costruisce l'orizzonte scientifico di riferimento per il recupero della dimensione emotiva e per la sua legittimazione nelle pratiche educative e nelle relazioni dell'aver cura” (Iori, 2011, p. 15).

Secondo Heidegger (1976), l'Esserci è sempre in uno stato emotivo (p. 172). L'esistenza è quindi già sempre pervasa, impregnata di una certa tonalità emotiva, e non vi è alcuno stato dell'esistenza che ne sia privo (Iori, 2009, p. 54). Le tonalità emotive (l'allegria e la malinconia, la felicità e l'angoscia) non hanno un oggetto determinato: si riferiscono all'esistenza in quanto tale. Ogni tonalità emotiva esprime una sorta di accordo che attraversa tutto l'uomo, il quale nelle sue diverse parti è accordato uniformemente su un certo “tono” (Bollnow, 2009, p. 32). Non sono dunque le tonalità emotive a essere “dentro” di noi ma siamo piuttosto noi a trovarci “dentro” una tonalità emotiva, la quale filtra la nostra esperienza del mondo, dischiudendo o precludendo possibilità.

Nella relazione educativa vanno in scena continuamente reazioni emotive che colorano, ostacolano, connotano, il corso delle vicende che si susseguono nelle routine educative (Salerno, 2021, p. 99) e che implicano l'entrare in relazione con l'educando e creare una certa vicinanza fisica ed emotiva con lui (Tramma, 2003, p. 84). La competenza emotiva, pertanto, diventa una necessaria competenza professionale per agire relazioni educative sane (Iori, 2010, p. 46) tra eccesso di lontananza ed eccesso di coinvolgimento.

Mennin e Fresco (2013) hanno evidenziato che le persone con una buona competenza emotiva riescono a gestire meglio situazioni stressanti e sono meno suscettibili a sviluppare disturbi emotivi. L'educazione emotiva, dunque, deve essere intesa come una dimensione individuale, relazionale e sociale, appartenente a persone affettivamente consapevoli perché l'empatia, come evidenzia Edith Stein, non è solo una risonanza emotiva tra l'io e l'altro (Visconti, 2019). La vita emotiva dell'educatore si spalanca continuamente al mondo degli altri e ogni tipo di cura è collegata al mondo delle emozioni perché solo in questo modo si potrà avere un incontro con l'altro che muterà in relazione (Borgna, 2010, p. 188).

Hochschild, sociologa statunitense, definisce la personalità dell'educatore come un “Io senziente”, inteso come un Io che ha la capacità di provare emozioni a seconda della situazione sociale e del contesto in cui si trova e che, nello stesso tempo, è consapevole di farlo (Cerulo, 2013, p. 23). È un professionista “che mescola le emozioni e la ragione nel suo agire educativo e sociale, che riesce a fermarsi e riflettere sulla sua emozionalità, che non si ferma alla facciata comportamentale dei suoi stati emotivi e sentimentali ma prova a comprendere il significato di un sentire, evitando di lasciarsi travolgere da situazioni emotive create da altri e che, spesso, non gli appartengono” (Ivi, p. 24).

Secondo Bennett (2001), non si possono definire le emozioni come qualcosa di negativo o positivo, sono invece gli atteggiamenti e i comportamenti che si mettono in atto sperando una determinata emozione, a produrre effetti ottimali o controproducenti al contesto e alla percezione che si ha di sé. Sono le nostre reazioni alle emozioni a tenerci a distanza da noi stessi. È fondamentale allora che il professionista dell'educazione impegnato in un lavoro di cura compia un lavoro su di sé, imparando a gestire le proprie emozioni, accettando e accogliendo i lati negativi e problematici e apprezzando quelli positivi (Salerno, 2021, p. 100).

Uno studio condotto da Gross e John (2003) ha dimostrato che le persone che adottano strategie efficaci di regolazione emotiva, tendono a sperimentare meno emozioni negative e a sviluppare una resilienza maggiore di fronte alle difficoltà.



Riconoscere ciò che si prova permette di aver cura della propria vita emotiva; coltivare una cura di sé consente di avere cura dell'altro e della sua vita emotiva in maniera autentica (Bruzzone, 2006, p. 155). Anche Vanna Iori sostiene che l'educatore deve saper sviluppare una competenza affettiva indispensabile non solo per conoscere e gestire le emozioni altrui ma anche per acquisire consapevolezza e responsabilità delle proprie (Iori, 2009, p. 60).

Entra qui in gioco la capacità di auto-osservarsi, la quale permette di riflettere sulle proprie letture della realtà e su come queste influenzino le situazioni che si vengono a creare (Maida et al., 2010, p. 66). La consapevolezza di sé permette di lavorare su tutti gli aspetti che entrano in gioco e che possono compromettere la buona riuscita di un intervento educativo. Attraverso l'auto-osservazione, l'educatore impara a conoscere le sue reazioni e questo permette di impostare l'intervento in modo differente.

Vanna Iori sottolinea che le emozioni provate dall'educatore e dall'operatore nel lavoro sociale, sono da considerarsi "un'opportunità e una risorsa (piuttosto che un problema)", che occorre riconoscere, nominare, esprimere, per coltivare i sentimenti come "una indispensabile ricchezza nelle situazioni dell'educare e del prendersi cura" (Iori, 2003, p. 11).

La responsabilità pedagogica, pertanto, è chiamata ad indicare modalità per entrare in relazione con la propria e altrui vita affettiva, a riconoscere le emozioni, a nominarle e ad accettarle in tutte le loro sfumature (Contini, 2006, p. 158).

2. La pratica riflessiva

La pratica riflessiva si configura come un sistema di riflessione in e sull'azione che viene scelta e agita sulla base di specifiche considerazioni, sia di tipo cognitivo-procedurale che ermeneutico-simbolico (Heidegger, 1966; Schön, 1983). Essa permette di creare legami e di produrre conoscenza; se la conoscenza risulta inadeguata davanti a situazioni o circostanze mai affrontate, occorre riflettere criticamente su di sé e sulle proprie assunzioni per incrementare il grado di consapevolezza interiore e relativa al proprio ruolo di educatore (Bobbo, 2020, p. 279).

Il soggetto che riflette è un io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa. Solo attraverso l'atto della riflessione la mente può diventare consapevole della qualità degli atti cognitivi compiuti e dunque è un atto cognitivo della stessa qualità dell'oggetto cui si dirige (Mortari, 2003). Sa, dunque, leggere e reinterpretare la propria esperienza, sviluppando in questo modo la sua identità professionale in un processo di messa in discussione di certezze sia esterne sia interne al soggetto, non soltanto in ambito cognitivo (Crotti, 2017). Il professionista riflessivo, inoltre, pensa alle sue azioni e ai suoi pensieri sia in modo critico, cioè non assolvendosi dai suoi possibili errori, sia in modo costruttivo, ovvero con la volontà di acquisire e apprendere dall'esperienza e dalla riflessione per creare un sapere che possa essere utile nelle situazioni successive (Ivi, p. 94).

La riflessione viene a essere concepita come "una narrazione, che è la strada maestra verso la presenza, l'identità, l'intersoggettività e la capacità di discernimento etico" (Charon & Hermann, 2012, p. 6); un momento di consapevolezza del sé, sul perché e sul come ci poniamo in relazione al lavoro educativo. Mann e colleghi (2009) evidenziano come le pratiche riflessive producano considerevoli effetti positivi nei contesti formativi: la riflessione migliora le relazioni educative e supporta la motivazione.

Formare i professionisti della salute al pensiero riflessivo (*self assessment, regulation and reflection*) richiede di accompagnarli prima di tutto a comprendere il valore costruttivo del proprio pensiero sulla realtà (dimensione epistemica), a riconoscere le matrici e le variazioni anche impercettibili dei propri ragionamenti (dimensione meta-cognitiva), a riconoscere il ruolo delle posizioni dei protagonisti all'interno dell'agire di cura (dimensione relazionale), a contestualizzare l'agire di cura (dimensione pragmatica) (De Mennato, 2012, p. 30).

Per le professionalità educative, dunque, risulta fondamentale costruire pratiche riflessive intese come pratiche di cura di sé, dell'altro e del mondo (Boffo, 2008).



3. La narrazione come dispositivo di formazione e competenza emotiva

Nel corso del tempo si è venuta delineando l'importanza dell'uso educativo della narrazione autobiografica sia sul fronte della formazione dell'identità personale del soggetto, sia su quello dell'identità professionale (Cambi, 2002, pp. 5-6). Secondo Singer e Blagov (2004), la narrazione delle esperienze di vita, specialmente quelle emotivamente significative, contribuisce alla formazione di una memoria autobiografica che consolida il senso di identità e la capacità di riflettere sulle proprie emozioni in modo strutturato e coerente.

Grazie alla sua funzione ermeneutica e costruttiva, la narrazione rappresenta uno strumento insostituibile per costruire l'identità professionale e un mezzo privilegiato per osservarsi, comprendere, riorganizzare e reinventare sé stessi in funzione dei cambiamenti e delle circostanze interne ed esterne (Cunti, 2014, p. 121).

Negli ultimi vent'anni, Pennebaker e i suoi collaboratori hanno dimostrato come l'atto di raccontare storie abbia conseguenze importanti anche sul benessere individuale (Pennebaker, 1997; Pennebaker & Graybeal, 2001): la costruzione di storie consente la regolazione delle esperienze emotive, poiché le emozioni che vengono riorganizzate in uno schema strutturato attraverso il racconto sono più facilmente elaborate e più efficacemente regolate. La condivisione dei propri ricordi attraverso la narrazione si compie allo scopo di gestire l'impatto emotivo che le esperienze portano con sé (Pasupathi, 2003; Rimé & Christophe, 1997) e questa condivisione favorisce la comprensione delle emozioni e, quindi, la loro regolazione.

La narrazione è uno strumento che da sempre permette alle nostre emozioni, ai nostri ricordi, ai nostri atteggiamenti di avere una storia; fondamentale sia per dare un'organizzazione al proprio mondo interiore che per attribuire significati all'esperienza umana (Pontecorvo, 1991). Il raccontare e il raccontarsi consentono infatti di sviluppare nel soggetto in formazione la capacità riflessiva. L'esperienza emotiva vissuta e rivisitata prende forma in un racconto che diventa un atto di costruzione e ri-costruzione della propria storia, in virtù del valore che le emozioni hanno assunto per la persona che le interpreta (Visconti, 2019).

Il racconto appartiene all'uomo ed è sempre un racconto intriso di sentimenti; la sua forma autentica e inesauribile del dare, a sé stesso e agli altri, lo rende categoria pedagogica per eccellenza (Demetrio, 1997).

La proposta pedagogica della narrazione ha l'obiettivo di educare ad una pratica che, a partire dal racconto di sé e dalla narrazione della propria storia, permetta di dischiudere quella riflessione necessaria per illuminare la propria professione, apprendendo continuamente da essa (Mortari, 2003). Una metodologia, dunque, che fornisce ai soggetti la capacità di attribuire significato a quello che fanno e di valorizzare il loro operato (Cambi, 2002).

Questo dispositivo formativo orienta i soggetti verso la riflessione, la metacognizione e l'autonomia; aiuta a scoprirsi e conoscersi, ascoltandosi, interrogandosi e guardandosi ripercorrendo il proprio percorso di formazione (Bruner, 1992). Conoscere e saper pensare sé stessi è, infatti, una componente essenziale del percorso educativo dell'uomo (Musaio, 2015).

Il richiamo alla narrazione prelude l'ipotesi di una narrazione educativa delle emozioni, dei propri vissuti, che non sia semplicemente un parlare di sé: piuttosto un dispositivo educativo, discorso e dialogo di qualità, intenzionali e orientati [...]. Essa muove e fa leva sulle capacità della persona di elaborare processi ermeneutici, autoriflessivi e riflessivi sulla propria esperienza per scambiarli con altri, arricchirli mediante una reciproca e profonda negoziazione di una co-costruzione di senso, di cambiamento e di sviluppo (Aimo, 1999, p. 157).

La narrazione diventa luogo di cura emotiva intesa come pratica riflessiva, che presuppone consapevolezza di sé e desiderio di comprendere le proprie emozioni. Avere consapevolezza emotiva forma al riconoscimento dell'altro. Narrare, dunque, non significa esclusivamente parlare di sé, ma anche avere a



disposizione uno strumento educativo che permette di creare un dialogo qualitativamente funzionale e intenzionale con l'educando.

Il narrare risulta essere uno strumento ad elevate potenzialità educative in ambito formativo, in grado di sollecitare emozioni intense nei formandi che rievocano le prime esperienze, uno spazio che diventa formalizzato e riconosciuto di attenzione alla propria storia di vita, come autobiografia e cura di sé (Demetrio, 1996).

4. Conclusioni

Possiamo affermare che la vita emotiva rappresenta il cardine dell'educazione, pertanto, la formazione delle professioni educative e pedagogiche deve essere pensata non solamente in termini scientifici e metodologico-didattici (Collacchioni, 2006, p. 47) ma anche in termini di consapevolezza e gestione delle emozioni. Questo quesito si può riconnettere alla preoccupazione bertoliniana per "l'igiene mentale dell'operatore pedagogico" (Bertolini, 1988, p. 326) e certamente si avvicina a quella "responsabilità di tipo affettivo" (Mottana, 1998, p. 197) che si richiede a chi lavora in contesti educativi. Si tratta di un richiamo a realizzare in tutti coloro che hanno una responsabilità educativa ciò che Etty Hillesum annotava sul suo *Diario*: "Avevo imparato a leggere in me stessa e così ero in grado di leggere anche negli altri" (Hillesum, 1996, p. 208).

Tuttavia, lo specifico di un lavoro educativo basato sulla competenza emotiva è dato dalla consapevolezza che il saper parlare di emozioni non è cosa facile, ma costituisce un'abilità che può essere appresa (Albanese et al, 2006). Nella pratica educativa dovranno essere utilizzate specifiche metodologie per permettere l'acquisizione di competenze e abilità per la vita, consentendo a tutti di esprimersi in modo creativo e di preoccuparsi della realtà che li circonda (Santpere et al., 2018).

Il primo passo necessario è riconoscersi bisognosi di "apprendere ad abitare anche il negativo, ad accettare e comprendere anche i lati oscuri della propria vita" (Rossi, 2006, p. 109). Accettando le nostre dimensioni emotive possiamo compiere il passo successivo: condividerle con gli altri. La condivisione è un momento fondamentale per la consapevolezza emotiva. Nella condivisione il sentire diventa sapere. E non si costruisce nell'isolamento o nella solitudine ma nella relazione con gli altri. In quanto condiviso, il sentire si consolida in quel sapere che sostanzia di sé una cultura delle relazioni. Il tempo per "pensare con gli altri la propria esperienza" dà origine a un "agire sensato" che si esprime prima di tutto nel sapere il limite (Iori, 2009, pp. 36-37). L'ascolto del sentire le emozioni dell'altro, regolare le proprie e prendere consapevolezza del limite costituiscono preziosi indicatori di equilibrio emotivo nei contesti lavorativi.

Un buon educatore deve curare questi aspetti con molta attenzione, consapevole, fra l'altro, che un sereno clima affettivo agevola e sostiene ogni processo formativo (Ciucci Giuliani, 2005). È necessario, dunque, superare una visione statica dell'educazione, a favore di un'idea di educazione globale, fondata sulla convinzione che la pratica educativa debba considerare nel suo insieme intelletto ed emozioni, corpo e anima (Buccolo, 2019).

È auspicabile allora strutturare percorsi formativi per le professionalità educative e pedagogiche che richiedano non solo l'acquisizione di conoscenze disciplinari ma anche lo sviluppo di abilità di autoregolazione emotiva fondamentali per il benessere personale e professionale (Catalano, 2016).

Bibliografia

- Aimo, D. (1999). *Tra emozioni, affetti e sentimenti. Riflessioni pedagogiche, prospettive educative*. EduCatt.
- Albanese, O., Lafortune, L., Daniel, M.F., Doudin, P.A., & Pons, F. (2006). *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*. FrancoAngeli.



- Bennett Goleman, T. (2001). *Alchimia emotiva. Come la mente può curare il cuore*. Rizzoli.
- Bertolini, P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Bobbo, N. (2020). Empatia e pratica riflessiva come premesse alla competenza comunicativa e relazionale nel lavoro educativo con famiglie vulnerabili. Una proposta per un Syllabus didattico-formativo. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2).
- Boffo, V. (2008). *La cura di sé e la formazione degli educatori. Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*. Atti del convegno.
- Bollnow, O.F. (2009). *Le tonalità emotive*. Vita e Pensiero.
- Borgna, E. (2010). *L'arcipelago delle emozioni*. Feltrinelli.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Boringhieri.
- Bruzzone, D. (2006). Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione. In V. Iori (Eds.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Guerini Studio.
- Buccolo, M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.
- Catalano, S. (2016). Le componenti disposizionali dell'intelligenza emotiva: Ottimismo e felicità negli insegnanti. *Quaderni di Orientamento*, 49, 60-69.
- Cerulo, M. (2013). *Lavoro emozionale e struttura sociale*. Armando.
- Charon R., N. & Hermann, N. (2012). A sense of story, or why teach reflective writing? *Academic Medicine*.
- Ciucci Giuliani, A. (2005). *La cattedra e il banco. Costruire una relazione educativa efficace*. Carocci.
- Collacchioni, L. (2006). *Insegnare emozionando, emozionare insegnando*. Edizioni del Cerro.
- Contini, M. (2006). Elogio dello scarto e della resistenza. In M. Tarozzi (Ed.), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*. CLUEB.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. FrancoAngeli.
- De Mennato, P. (2012). Medical Professionalism and Reflexivity. Examples of training to the sense of duty in Medicine. *Educational Reflective Practices*, 2, 15-33.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Laterza.
- Grazzani Gavazzi, I. (Ed.). (2004). *La competenza emotiva*. Unicopli.
- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in tw emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Longanesi. (Original work published 1927).
- Heidegger, M. (1966). *Discourse on Thinking*. Harper and Row.
- Hillesum, E. (1996). *Diario 1941-1943*. Adelphi.
- Iori, V. (2003). (Ed.). *Emozioni e sentimento nel lavoro educativo e sociale*. Guerini.
- Iori, V. (2006). Coltivare la vita emotiva: cuore della formazione. In M. Tarozzi (Eds.), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*. CLUEB.
- Iori, V. (2009). *Il sapere dei sentimenti*. FrancoAngeli.
- Iori, V. (2010). Vita emotiva e formazione, *Education Sciences & Society*, 37-49.
- Iori, V. (2011). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*. Edizioni Guerini e Associati.
- Lepore, S. J., Greenberg, M. A., Bruno, M., & Smyth, J. M. (2002). Expressive writing and health: Selfregulation of emotion-related experience, physiology, and behavior. In S. J. Lepore, J. M. Smyth (Eds.), *The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being* (pp. 99-117). Psychological Association.
- Maida, S., Nuzzo, A., & Reati, A. (2010). *Il colloquio nella pratica educativa*. Carocci Faber.
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Education*, 14(4), 595-621.
- Mennin, D.S., & Fresco, D.M., Emotion regulation therapy. In J.J. Gross (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 469-487). The Guilford Press.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Carocci.



- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Mottana, P. (1998). *Formazione e affetti*. Armando.
- Musaio, M. (2015). Dalla paura verso il futuro alla ricerca di possibilità: riflessioni pedagogiche per educare l'identità personale. *MeTis*.
- Pasupathi, M. (2003). Emotion regulation during social remembering: Differences between emotions elicited during an event and emotions elicited when talking about it. *Memory*, 11, 151-163.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, 162-166.
- Pennebaker, J. W., & Ferrell, J. D. (2013). Can expressive writing change emotions? In D. Hermans, B. Rimé, & B. Mesquita (Eds.), *Changing emotions* (pp. 183-186). Psychology Press.
- Pennebaker, J. W., & Graybeal, A. (2001). Patterns of natural language use: Disclosure, personality, and social integration. *Current Directions*, 10, 90-93.
- Pontecorvo, C. (1991). Narrazioni e pensiero discorsivo nell'infanzia. In M. Ammaniti, D.N. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni*. Laterza.
- Rimé, B., & Christophe, V. (1997). How individual emotional episodes feed collective memory. In J. W. Pennebaker, D. Paez, B. Rimé (Eds.), *Collective memory of political events* (pp. 131-146). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rossi, B. (2006). *L'educazione dei sentimenti*. Unicopli.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford.
- Salerno, V. (2021). Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum. *Rivista Formazione & Insegnamento*, 19(1).
- Santpere, E. Aguado, G. López, Y. & Urretavizcaya, U. (2018). Centros Educativos Transformadores: rasgos y propuestas para avanzar. *Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global*.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Maurice Temple Smith.
- Singer, J.A., & Blagov, P.S. (2004). The integrative Function of Narrative processing: autobiographical memory, self and mental health. In D.R. Beike, J.M. Lampinen, & D. A. Behrend (Eds.), *The Self and memory* (pp. 117-138). Psychology Press.
- Smyth, J., True, N., & Souto, J. (2001). Effects of writing about traumatic experiences: The necessity for narrative structuring. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20(2), 161-172.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Carocci.
- Visconti, E. (2019). Agire bene la scuola: l'educazione emotiva come competenza trasversale. *Rivista digitale Erikson*, 5(1).



Comprendere la povertà educativa attraverso Freire. Una proposta per la formazione degli educatori professionali socio-pedagogici

Understanding educational poverty through Freire. A proposal for the training of socio-pedagogical professional

Maddalena Sottocorno

Università degli Studi di Milano-Bicocca, maddalena.sottocorno@unimib.it

Chiara Buzzacchi

Università degli Studi di Milano-Bicocca, c.buzzacchi@campus.unimib.it

ABSTRACT

The article presents the foundational steps of a research aimed at engaging future socio-pedagogical educators in a reflection on the forms of oppression and deprivation that characterize the contemporaneity. The theoretical framework refers to Freire's *Pedagogy of the Oppressed* and defines the educational poverty construct as plural deprivation limiting the possibilities for individuals' abilities, talents and aspirations to flourish freely. From this framework, it is intended to outline a participatory research proposal involving newly enrolled Educational Science Degree students at the University of Milano-Bicocca, in order to understand how a classic of pedagogy can be a tool for understanding the complexity of the present and acting within it. The work is intended to offer an insight to design an increasingly relevant training for these professionals.

L'articolo presenta i passaggi istituenti di una ricerca volta a coinvolgere i futuri educatori socio-pedagogici in una riflessione sulle forme di oppressione e privazione che caratterizzano la contemporaneità. Il quadro teorico fa riferimento alla *Pedagogia degli Oppressi* di Freire e definisce il costrutto di povertà educativa come privazione plurale che limita le possibilità di far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni negli individui. Questa cornice supporta una proposta di ricerca partecipativa che intende coinvolgere i neoiscritti al corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università di Milano-Bicocca, per comprendere come un classico della pedagogia possa rappresentare uno strumento per capire la complessità del presente e agire all'interno di essa. Il lavoro vuole offrire uno spunto per la costruzione di una formazione sempre più attuale per questi professionisti.

KEYWORDS

Paulo Freire | Oppression | Educational poverty | Socio pedagogical professional educators | Contemporaneity
Paulo Freire | Oppressione | Povertà educativa | Educatori professionali socio-pedagogici | Contemporaneità

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Sottocorno, M. & Buzzacchi, C. (2024). Comprendere la povertà educativa attraverso Freire. Una proposta per la formazione degli educatori professionali socio-pedagogici. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 126-132 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-16>.

Corresponding Author: Maddalena Sottocorno | maddalena.sottocorno@unimib.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-16

Received: 19/09/2024 | **Accepted:** 01/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

* L'articolo è frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Ai fini dell'abilitazione, è possibile attribuire i paragrafi 1 e 2 a Maddalena Sottocorno e i paragrafi 3 e 4 a Chiara Buzzacchi.

1. La professione educativa nella contemporaneità

Attualmente, praticare la professione educativa socio-pedagogica assume molteplici dimensioni di complessità. Si è di fronte ad una “emergenza educatori” e ad una “crisi vocazionale” che risponde all’esigenza di attribuire alle professioni di cura un’adeguata sicurezza economica, un trattamento equo e un maggiore riconoscimento sociale¹.

A ciò si aggiungono gli aspetti di criticità che connotano il presente e che impattano sulle traiettorie esistenziali di coloro che decidono di occuparsi professionalmente dei più fragili: l’individualizzazione dei percorsi di vita, la strumentalizzazione degli obiettivi formativi verso dimensioni produttive, la precarizzazione del mondo del lavoro. Il *milieu* educativo diffuso espone, così, a forme articolate di disagio (Gambacorti Passerini & Palmieri, 2021), a fronte delle quali agli educatori è richiesto di attivare la propria *abilità artistica* in termini progettuali (Schön, 2006, cit. in Premoli, 2017), sebbene anche loro ne subiscano le conseguenze.

In questo panorama, sembra di particolare interesse porre uno sguardo specifico su alcune peculiarità. Da una parte, risulta necessario comprendere se e in che modo il carattere di neoliberalismo esasperato che connota il presente (Mancino & Rizzo, 2022) determini delle dimensioni di *oppressione* esplicita o latente in coloro che vivono e crescono in esso. Secondariamente, appare generativo domandarsi quali forme assume la povertà nel contemporaneo, in particolare se la si associa all’ambito pedagogico, intesa come *povertà educativa*. Questi costrutti appaiono particolarmente significativi da esplorare a partire dall’orizzonte di significato di coloro che si affacciano alla formazione di base per diventare educatori professionali socio-pedagogici, poiché saranno sollecitati ad uno sguardo critico su di essi.

La riflessione di seguito esposta si colloca all’interno di queste traiettorie, ponendo particolare enfasi sulla necessità di sviluppare questi temi fin dalle prime mosse formative rivolte agli educatori socio-pedagogici, per evidenziare “come cruciale possa risultare la formazione di chi lavora in educazione, proprio per costruire già prima dell’ingresso nel mondo del lavoro competenze solide orientate al confronto, al progettarsi insieme” (Gambacorti Passerini, 2024, p. 236). Si tratta di realizzare una formazione volta alla costruzione di solide basi epistemologiche, con le quali comprendere i contesti ed intervenire all’interno di essi, in cui i futuri professionisti della cura possano pensarsi come *soggetti in costante ricerca* (Premoli, 2017). Affinché ciò sia possibile, diviene imprescindibile rivolgersi ai futuri professionisti stessi, ovvero “costruire cultura, competenze, contesti, condizioni, percorsi di formazione, ambienti di apprendimento che consentano di far emergere le voci e i percorsi plurali e situati” che “possono offrire contributi preziosi e determinanti nell’arricchire e rinnovare la cultura socio-educativa e pedagogica” (Ivi, p. 441).

2. Il quadro teorico di riferimento

Di seguito si intende dare conto delle premesse teoriche che mirano a sostenere una riflessione con i futuri educatori professionali socio-pedagogici sulle forme di oppressione e di povertà educativa che connotano il presente.

Per parlare di oppressione, il riferimento è al classico di Paulo Freire, *Pedagogia degli Oppressi*. L’autore brasiliano afferma l’esistenza di una dinamica di disumanizzazione che si stabilisce tra coloro che detengono un potere economico e politico e coloro che lo subiscono. Questi ultimi vengono negati nella loro umanità e viene loro limitato il diritto eminentemente pedagogico a scoprire il proprio *essere di più*: “La disumanizzazione come realtà storica è una distorsione della vocazione ad essere di più. [...] È il risultato di un

¹ Le espressioni utilizzate si riferiscono a due articoli apparsi su vita.it: *Educatori cercasi: la crisi del mercato del lavoro educativo* di Silvio Premoli e *Out of the box: ripensare insieme la formazione delle professioni educative* di Laura Formenti.



ordine ingiusto, che genera la violenza degli oppressori, la quale a sua volta genera un ‘essere di meno’” (Freire, 2022, p. 48).

Alla base del concetto di oppressione vi è l’idea che esistano delle forme di soggiogamento concrete, che determinano la sudditanza di alcuni, accanto a forme di dominio di tipo latente, che opprimono l’individuo limitando la sua capacità di scoperta di sé e del mondo:

In questa ansia sfrenata di possesso, [gli oppressori] si convincono a poco a poco che tutto possono trasformare perché tutto possono comprare. Viene di lì la loro concezione strettamente materialista dell’esistenza. Il denaro è la misura di tutte le cose. E il lucro è l’obiettivo principale (Ivi, p. 65).

Il pedagogista brasiliano esplora le forme di oppressione derivanti dalla mancanza di strumenti di comprensione della realtà da parte delle classi subalterne. In tal senso, diviene essenziale ai suoi occhi costruire una prassi liberatrice, che ha le sue basi nel dialogo e nell’individuazione di *temi generatori* per sostenere una nuova consapevolezza in coloro che sono abituati a subire quanto stabilito dalle classi al potere.

Queste coordinate di comprensione dell’oppressione possono essere attualizzate. Se Freire faceva riferimento a un mondo fortemente polarizzato, anche nella società contemporanea è possibile individuare delle forme di assoggettamento, come per esempio negli squilibri dello sviluppo e nei loro effetti sulle risorse del pianeta, nelle tensioni sociali generate dai processi di migrazione, nelle forme di aggressione, minaccia e paura generate nel rapporto tra mondi diversi. Questi fenomeni interrogano fortemente l’educazione rispetto alle proprie responsabilità. Si affaccia infatti una domanda urgente:

La “planetarizzazione” delle contraddizioni e dei problemi (e delle soluzioni) interroga a fondo oggi anche l’agire educativo, che attraversa concretamente le questioni economiche, ambientali, sociali e culturali. Di quale educazione abbiamo bisogno oggi per affrontare tali contraddizioni? [...] Si tratta di ripensare l’educazione (formale e informale) come contributo concreto al superamento di modelli riduttivamente liberisti di convivenza e alla costruzione di concrete condizioni di dialogo tra le persone e tra queste e le istituzioni (Manfredi & Reggio, 2011, pp. 18-19).

Tra le molteplici forme di ingiustizia che la globalizzazione dei problemi determina, la condizione di povertà e in particolare di povertà educativa assume un carattere determinante.

La deprivazione materiale è indicata da molteplici osservatori come un fenomeno multidimensionale, che impatta sulle condizioni di vita dei singoli, generando disuguaglianze nell’accesso ad altri strumenti per lo sviluppo di sé, quali l’informazione, l’istruzione e la fruizione di un tempo libero di qualità (World Bank, 2022). Al contempo, i report che analizzano la povertà evidenziano come vi siano dei fattori protettivi rispetto al possibile scivolamento da una condizione di indigenza materiale ad una condizione di emarginazione: una rete familiare, amicale e sociale di supporto è essenziale in tal senso (De Lauso & Nanni, 2023).

Definire che cosa si intenda per povertà è un passaggio preliminare per comprendere a che cosa ci si riferisca parlando di povertà educativa. Un primo livello di discorso attorno a questo tema identifica in esso tutta quella serie di fattori che limitano il raggiungimento di un grado di istruzione adeguato ad abitare e lavorare nell’attuale società della conoscenza. In tal senso, si può parlare di *educational poverty*, identificando una condizione che riguarda soprattutto gli studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, che risultano ancora più in difficoltà se hanno un *background* migratorio e se sono di genere femminile (European Commission, 2015). Se a questi fattori si affianca un contesto scolastico privo di risorse adeguate, un ambiente educativo extra scolastico che non consente l’accesso ad esperienze significative, la condizione di povertà educativa risulta ancora più estrema.

La riflessione pedagogica ha poi ampliato questo tipo di descrizione del fenomeno con una definizione plurale di esso. Le povertà educative si caratterizzano come fortemente contestualizzate, a seconda delle circostanze in cui vengono osservate: nel territorio, in uno specifico nucleo familiare, in una scuola (Sot-



tocorno, 2022). Esse, poi, si associano ad una condizione di povertà relazionale, ad una mancanza di supporto nel proprio contesto di riferimento, con il conseguente svuotamento dei rapporti, che genera solitudine e isolamento, in quella *zona grigia* che rischia di sfuggire ai servizi nelle loro forme tradizionali (Tramma, 2015; Iori & Rampazi, 2018). La pluralità di questo fenomeno è poi segnata dalle caratteristiche della contemporaneità già richiamate, che determinano un' enfasi sulla produttività e sull' efficienza, limitando l' orizzonte esistenziale, soprattutto dei giovani, impedendo loro di comprendere che cosa desiderano per sé, al di là di una prospettiva di tipo strumentale (Mannese, 2023).

Come evidenziato, dunque, oppressione e povertà educativa vengono a configurarsi come condizioni che possono ridurre le prospettive di ciascuno e che richiamano una responsabilità di tipo educativo. Pensare alla povertà educativa come a una forma di oppressione, che limita le possibilità di essere di più diviene significativo per comprendere quali esperienze è necessario allestire per prendere consapevolezza di questa condizione e tracciare il proprio specifico futuro. A partire da queste premesse teoriche, si è scelto di coinvolgere gli studenti e le studentesse al primo anno del Corso di Laurea in Scienze dell' Educazione presso l' Università di Milano-Bicocca in una riflessione attorno a questi temi, affinché esercitino una competenza riflessiva e utile a immaginare progettuamente i contesti, che possa diventare anche una postura professionale futura.

3. Formare i futuri educatori professionali socio-pedagogici tra sfide e possibilità

Posta la rilevanza nella contemporaneità delle tematiche esposte, di seguito si darà conto delle motivazioni con le quali esse verranno messe al centro dell' insegnamento di Pedagogia Generale² per il prossimo anno accademico. Si ritiene infatti che esse possano entrare in un dialogo proficuo con gli obiettivi formativi specifici e trasversali dichiarati nel Regolamento Didattico del Corso di Laurea in Scienze dell' Educazione dell' Università di Milano-Bicocca e che possano essere affrontate in modo coerente con l' impianto epistemico e metodologico immaginato dal pedagogista brasiliano.

Il Corso di Studi citato mira a formare una professionalità attenta e capace di operare nei contesti educativi formali e non formali grazie a una comprensione delle dinamiche individuali e sociali che le attraversano. Tali competenze si sviluppano attraverso l' acquisizione di conoscenze adeguate “in merito: al contesto storico, sociale e culturale nel quale si collocano i servizi e i progetti educativi; alla capacità di analizzare pedagogicamente le esperienze educative intenzionali e non intenzionali; alla declinazione in situazione degli strumenti d' analisi, di progettazione, di valutazione e di comunicazione”³ (p. 4). L' obiettivo è quello di formare laureati in grado di leggere e interpretare i bisogni delle proprie utenze, anche in riferimento a condizionamenti e problemi di più ampia scala, di progettare e di gestire pedagogicamente ogni momento dell' esperienza educativa, sapendo “individuare e comprendere [le fenomenologie educative] in una luce multidisciplinare senza per questo mancare di coglierne le peculiarità pedagogiche sul piano dell' intervento operativo in modo consapevole e maturo” (*Ibidem*). Alla luce di questi obiettivi formativi, non è possibile considerare separatamente i contenuti di un programma didattico – siano essi di natura astratta o provenienti dai vissuti e i significati individuali e sociali di docenti e studenti – e la formazione di quella postura riflessiva e in ricerca, necessaria ai professionisti per rileggere e ripensare ai propri contesti di vita. Del resto, tale consapevolezza è ben presente anche nel già citato lavoro di Freire, che ricorda come “educazione e ricerca tematica, nella concezione problematizzante dell' educazione, diventano momenti di

2 Si precisa che l' edizione del corso di Pedagogia Generale a cui si fa riferimento in questo testo è quella rivolta agli studenti il cui cognome va dalla lettera A alla lettera L.

3 Qui e in seguito, nelle citazioni, si farà riferimento al Regolamento Didattico adottato per l' anno accademico 2024/25 e disponibile sul sito di e-learning e didattica online dell' Ateneo.



uno stesso processo” (Freire, 2022, p. 123). Questo posizionamento delinea un *agire con metodo* che interroghi dialogicamente progettazione e prassi (Palmieri, 2018).

Le caratteristiche incarnate dagli iscritti al Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione presso l’Università di Milano-Bicocca rendono particolarmente sfidante la proposta formativa fin qui prospettata. Essi, infatti, sembrano collocarsi all’intersezione di identità sociali a forte rischio di oppressione e povertà educative così per come intese dal quadro teorico fin qui definito. Dai dati riportati da AlmaLaurea⁴, infatti, a laurearsi alla classe di laurea L-19 presso l’ateneo citato sono in stragrande maggioranza donne (91,8%) e provenienti da classi sociali subalterne (registrando livelli di 35,2% per il lavoro esecutivo e 14,4% di classe elevata a fronte di una media di ateneo rispettivamente del 25 e 22%). Tali peculiarità si traducono anche in termini di postura e trasmissione di conoscenza, laddove gli studenti sono spesso i primi a laurearsi nel proprio contesto familiare (79,7%), hanno spesso precedenti esperienze universitarie (29%) di cui molte non portate a termine (18,9%) e registrano il più alto tasso di esperienze di lavoro durante gli studi universitari (89,1% a fronte di una media di ateneo di 74,3%).

Tali caratteristiche possono costituire a tutti gli effetti un importantissimo patrimonio di conoscenza fatto di esperienze e vissuti che contribuiscono ad un apprendimento situato. In linea con Freire, infatti, la riflessione autentica “non riguarda questo uomo-astrazione e neppure questo mondo senza uomo, ma gli uomini nei loro rapporti col mondo” (Freire, 2022, p. 91). Gli effetti di un lavoro di questo tipo svolto con studenti e studentesse sui propri contesti di appartenenza determinano lo sviluppo di una maggiore agentività in ambito esistenziale e lavorativo, poiché “approfondendo la presa di coscienza della situazione, gli uomini se ne ‘appropriano’ in quanto realtà storica, cioè in quanto realtà suscettibile di essere da essi trasformata” (Ivi, p. 95).

4. Indagare oppressione e povertà per una professionalità consapevole

In linea con il *framework* finora delineato, nella parte di corso dedicata ad oppressione e povertà educative, si intende mettere in campo delle azioni che sottendono una prospettiva partecipativa di ricerca. Per *ricerca partecipata* si intende definire quell’insieme di disegni, metodi e dispositivi che prevedono una collaborazione diretta con i soggetti interessati dal fenomeno in esame, allo scopo principale di agire su di esso o cambiarlo (Cargo & Mercer, 2008): coinvolgendo anche soggetti non necessariamente formati a un lavoro accademico, tale prospettiva ritiene di migliorare rigore e efficacia della ricerca attraverso l’integrazione delle competenze teoriche e metodologiche dei ricercatori con le conoscenze e le esperienze del mondo reale dei partecipanti in una partnership che si rafforza reciprocamente (Balazs & Morello-Frosch, 2013). Al contempo, essa restaura il carattere universale ed elementare della ricerca, processo attraverso il quale le persone possono esplorare e comprendere il mondo che le circonda, migliorando così la loro capacità di aspirare a una vita migliore (Appadurai, 2006; 2014). L’attenzione ai metodi e agli strumenti di questa famiglia di approcci risulta così fondamentale per la realizzazione del duplice obiettivo della ricerca partecipata: la produzione di conoscenza e l’azione nel mondo reale condotta in modo democratico e collaborativo (Vaughn & Jacquez, 2020).

Non è difficile trovare in questa postura di ricerca un forte rimando con la metodologia dialogica auspicata dal pedagogista brasiliano: essa “non può contraddire l’apertura al dialogo propria dell’educazione liberatrice” e per tal motivo “non può avere negli uomini l’oggetto della ricerca, di cui il ricercatore sarebbe soggetto” (Freire, 2022, p. 108) ma abbattere la distanza fra educatore ed educando, rendendoli entrambi soggetti in ricerca il cui mediatore è il mondo stesso.

A partire da questi presupposti, la parte monografica del corso partirà dal testo *Pedagogia degli Oppressi*, che verrà utilizzato come caso emblematico di un’azione pedagogica emancipativa situata nel tempo e

4 Dati AlmaLaurea 2023.



nello spazio per “comprendere come, nell’attuale quadro delle povertà educative, questo approccio possa essere tenuto in considerazione e diventare così un solido punto di riferimento per rafforzare l’approccio e l’intervento pedagogico nell’ambito delle povertà educative e la professionalità educativa stessa”⁵.

La parte istituzionale del corso offrirà una prima individuazione dei concetti e delle tematiche riguardanti l’educazione come oggetto specifico del sapere pedagogico. Le lezioni dedicate al tema dell’oppressione e delle povertà educative si collocheranno in continuità con essa, anche per le metodologie didattiche utilizzate. Le proposte in aula, infatti, vedranno l’alternarsi di attivazioni individuali allo scopo di raccogliere episodi personali e professionali legati ai temi di studio; lavori in coppie o piccoli gruppi che consentano la condivisione e la rielaborazione di tali esperienze con i propri pari; lezioni in modalità miste in grado di coinvolgere studenti e studentesse in una messa a dialogo di elementi teorici con i contesti educativi esperiti; esercizi di progettazione educativa allo scopo di sconfiggere le moderne forme di povertà e oppressione, soprattutto attraverso esperienze educative extrascolastiche. Come già sottolineato nel paragrafo precedente, si ritiene che la composizione del gruppo classe possa rivelarsi un elemento di grande potenzialità per restituire la complessità e la multidimensionalità di fenomeni quali oppressione e povertà educative.

Nondimeno, il dibattito esistente intorno alle metodologie partecipate di ricerca invita a mantenere un alto livello di attenzione su alcuni elementi in particolare. Se quanto detto finora presuppone un lavoro di decostruzione dei rapporti gerarchici che regolano i soggetti in campo, il fatto che i partecipanti alla ricerca rimangano comunque studenti inseriti in un percorso universitario con una cultura di valutazione e di adesione a programmi didattici rischia di mantenere, *de facto*, una relazione di potere che impedisca all’educando di essere soggetto, e non oggetto, del processo di costruzione del sapere. Allo stesso modo, va considerata la complessità data dall’altissimo numero di partecipanti (che si aggira intorno ai 200 studenti), dimensione che se non adeguatamente presidiata può compromettere un dialogo autentico fra educandi ed educatrici.

La continua messa in moto di processi capaci di dialogare con le proprie esperienze di formazione non può che contribuire alla creazione di professionalità riflessive sempre più in grado di guardare ai contesti di vita dei propri utenti come delle palestre di apprendimento e di crescita esistenziale per tracciare insieme nuovi orizzonti di senso.

Pur nella consapevolezza dei rischi inevitabilmente presenti, si raccoglie tale sfida nella convinzione che “per un’educazione concepita come pratica della libertà il dialogo comincia non quando l’educatore/educando si trova con gli educandi/educatori in una situazione pedagogica, ma piuttosto quando quello si domanda su che cosa dialogherà con questi” (Freire, 2022, p.103).

Bibliografia

- Appadurai, A. (2006). The right to research. *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 167-177. <https://doi.org/10.1080/14767720600750696>
- Appadurai, A. (2014). *Il futuro come fatto culturale: saggi sulla condizione globale*. Raffaello Cortina.
- Balazs, C. L., & Morello-Frosch, R. (2013). The three Rs: How community-based participatory research strengthens the rigor, relevance, and reach of science. *Environmental Justice*, 6(1), 9-16. <https://doi.org/10.1089/env.2012.0017>
- Cargo, M., & Mercer, S. L. (2008). The value and challenges of participatory research: Strengthening its practice. *Annual Review of Public Health*, 29(1), 325-350. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.29.091307.083824>
- De Lauso, F., & Nanni, W. (2023). *La povertà in Italia secondo i dati della rete Caritas. Report statistico nazionale 2023 Caritas italiana*. Caritas italiana.

5 La citazione fa riferimento al *Syllabus* del corso disponibile sul sito di e-learning e didattica online dell’Ateneo.



- European Commission (2015). *Education and Training Monitor 2015*. Retrieved November 19, 2024, from: <https://aei.pitt.edu/96052/1/2015.pdf>
- Freire, P. (2022). *Pedagogia degli Oppressi*. Gruppo Abele.
- Gambacorti-Passerini, M. B., & Palmieri, C. (Eds.) (2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. FrancoAngeli.
- Gambacorti Passerini, M. B. (2024). Lavorare in educazione oggi: la sfida di formare professionisti capaci di educarsi ed educare al confronto nella complessità contemporanea. In V. Boffo, G. Del Gobbo, P. Malavasi (Eds.), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di Don Milani* (pp. 233-239). Pensa MultiMedia.
- Iori, V., & Rampazi, M. R. (2018). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Unicopli.
- Mancino, E., & Rizzo, M. (Eds.) (2022). *Educazione e neoliberalismi. Speciali di MeTis*. Progedit.
- Manfredi, S. M., & Reggio, P. (2011). Prefazione. In P. Freire, *Pedagogia degli Oppressi* (pp. 7-19). Gruppo Abele.
- Mannese, E. (2023). Epistemologia tra Generatività e Confine: democrazia, tecnica e forme di soggettivazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 56-61. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-10>
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo: pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. FrancoAngeli.
- Premoli, S. (2017). Educatori e ricerca. Come lavorare tra teoria e prassi. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 437-445.
- Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Guerini e Associati.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Carocci.
- Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1). <https://doi.org/10.35844/001c.13244>
- World Bank (2022). *Poverty and Shared Prosperity 2022: Correcting Course*. Retrieved November 19, 2024, from: <https://www.worldbank.org/en/publication/poverty-and-shared-prosperity>



La scrittura di esperienza professionale per ri-attivare riflessività e senso pedagogico dell'azione educativa. Un'esperienza di ricerca-formazione degli educatori/trici extrascolastici

Writing professional experience to reactivate reflexivity and pedagogical sense of educational action. An experience of research-training of extra-scholastic educators

Alessandro Tolomelli

Università degli Studi di Bologna, alessandro.tolomelli@unibo.it

ABSTRACT

In the last 2 years I have developed a transformative-research-action process which involved the educators of the extra-curricular educational services for adolescents in the Municipality of Bologna. The path was based on the involvement of educators as a “community of practice” on writing about professional experience. The focus on the practice of writing was interpreted according to a multiple perspective: as a reflective device, as a tool on which to develop a specific competence, as a medium to counteract the hegemonic narrative on adolescents and on socio-educational work, as a context through which to develop “widespread pedagogical culture”. Over seventy male and female educators participated in the process and this contribution aims to return the outcomes and critical elements that emerged and, furthermore, to encourage the scientific debate surrounding the practice of writing professional experience as a device for professional empowerment of care professions.

Negli ultimi 2 anni ho condotto un percorso di ricerca-azione-trasformativa che ha coinvolto gli educatori/educatrici dei servizi educativi extrascolastici per adolescenti del Comune di Bologna. Il percorso era basato sul coinvolgimento degli educatori/trici in un percorso di “comunità di pratiche” sulla scrittura di esperienza professionale. Il focus sulla pratica della scrittura è stato interpretato secondo una prospettiva multipla: come dispositivo riflessivo, come strumento sul quale sviluppare una competenza specifica, come medium per contrastare la narrazione egemone sugli adolescenti e sul lavoro socio-educativo, come contesto attraverso il quale sviluppare “cultura pedagogica diffusa”. Al percorso hanno partecipato oltre settanta educatori/educatrici e il presente contributo vuole restituire gli esiti e gli elementi critici emersi e, inoltre, favorire il dibattito scientifico intorno alla pratica della scrittura di esperienza professionale come dispositivo di empowerment professionale delle professioni di cura.

KEYWORDS

Writing of Professional Experience | Pedagogy | Community of Practice | Socio-Pedagogical Educator | Professional Educator
Scrittura di esperienza professionale | Cultura Pedagogia | Comunità di pratiche | Educatore professionale

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Tolomelli, A. (2024). La scrittura di esperienza professionale per ri-attivare riflessività e senso pedagogico dell'azione educativa. Un'esperienza di ricerca-formazione degli educatori/trici extrascolastici. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 133-140 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-17>.

Corresponding Author: Alessandro Tolomelli | alessandro.tolomelli@unibo.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-17

Received: 29/09/2024 | **Accepted:** 02/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

Premessa

La scrittura professionale è parte integrante delle pratiche di qualsiasi lavoro intellettuale come quella dell'educatore. Infatti, una delle differenze principali tra una professione di tipo esecutivo ed una intellettuale è rappresentata dalla competenza riflessiva (Schön, 1987) propedeutica alla capacità discrezionale che il professionista deve sapere applicare. La lettura critica dei contesti e dei processi è fondamentale per un'azione riflessiva e la scrittura di esperienza rappresenta una forma di rielaborazione e riflessione sull'azione. Come ci insegna Dewey (Dewey, 2014), una pratica non è necessariamente e automaticamente un'esperienza perché, affinché diventi tale, è necessaria la riflessione sull'azione. La scrittura rappresenta quindi un dispositivo riflessivo per la pratica e per la costituzione dell'esperienza stessa.

Alcune tipologie di scritture professionali sono standardizzate e obbligatorie in quanto richieste dall'istituzione di riferimento e dal mandato professionale; altre sono elettive, liberamente utilizzabili dal singolo professionista o dal gruppo professionale.

Le scritture professionali in ambito educativo sono tradizionalmente maggiormente legate a questa prima tipologia. Educatori e insegnanti si trovano periodicamente a dover produrre report, schede di monitoraggio e valutazione, relazioni individuali e di servizio. Più rare sono le cosiddette scritture di esperienza che tengono insieme l'analisi dell'intervento educativo con un'esigenza più personale, del professionista o dell'équipe, di introspezione e disamina dei processi impliciti del lavoro educativo. Ad esempio, la scrittura di esperienza si focalizza sulla dimensione emotiva, sugli aspetti politici, generali o locali, sul rapporto teoria-metodologia-pratiche. L'aspetto pedagogico e l'elaborazione teorica del/sul lavoro educativo sono tradizionalmente demandati al mondo accademico e della ricerca e si concretizza in un terzo contesto di scrittura: la letteratura scientifica disciplinare.

Una scrittura ibrida e di cerniera tra mondo del lavoro pratico e sfera dell'analisi teorica è invece uno spazio ampio e necessario che dev'essere praticato a beneficio da un lato dello sviluppo della consapevolezza e competenza del corpo professionale, dall'altro lato per suturare il gap tra mondo del lavoro educativo e della ricerca accademica che appaiono ancora troppo separate nonostante molte voci illustri abbiano sottolineato da tempo immemore l'importanza di tenere insieme teoria e pratica (cfr. Bertolini, 1999).

Sebbene molti autori abbiano sottolineato l'importanza di una scrittura di questa fattispecie (Canevaro, Cocever & Peticari, 2000; Cocever & Chiantera, 1996; Cocever, 2007; Demetrio, 2007; 2012; Contini, 2009) nel lavoro educativo negli ultimi anni il progressivo restringimento del lavoro indiretto per esigenze di bilancio e una progressiva perdita di senso politico-culturale degli educatori hanno penalizzato questo strumento che è rimasto un'intenzione più che una pratica consolidata.

L'importanza della scrittura di esperienza professionale in educazione, viceversa, è da riferirsi ad una pluralità di livelli. Se da un lato il decentramento e la temporanea sospensione dello scorrere frenetico e spesso emergenziale degli eventi che consentono la scrittura rappresentano un viatico eccezionale per la pratica delle riflessività che è anche un fattore protettivo per stress lavoro correlato e derive patologiche, dall'altro lato la scrittura rappresenta un'opportunità di valutazione formativa del lavoro educativo che contrasta e si pone come alternativa alla dilagante logica quantitativa applicata alla valutazione intesa solo come giudizio numerico e performativo (cfr. Baldacci, 2019).

A questo proposito e prima di entrare maggiormente nello specifico del tema della scrittura in educazione, è bene soffermarsi, seppur brevemente, su un elemento dal quale non si dovrebbe mai prescindere per impostare una disamina competente sul fare educativo. Ogni esito del processo educativo non è un prodotto quantificabile se non attraverso discutibili e parziali riduzionismi (cfr. Tramma, 2008; Bertolini, 1999; Massa, 1992). Ciò che accade in educazione è, infatti, difficilmente descrivibile e definibile e ancora più difficilmente misurabile. Oltre alla materialità dei fatti educativi esiste una, forse, più ricca e consistente dimensione immateriale e intangibile con la quale i professionisti educativi si confrontano quotidianamente e che rende difficoltoso e problematico tematizzare e restituire l'accadere educativo (Mortari, 2007). La narrazione rappresenta dunque una possibilità di restituire dignità a questa dimensione esistenziale che



altrimenti verrebbe sommersa dalle logiche delle estendibilità e burocratizzazione delle pratiche educative (Terk, 1990-2010; Laneve, 2009). Ogni evento educativo ha una cifra idiografica che, in quanto tale, richiede uno sforzo di rielaborazione per essere illuminata e resa percepibile dall'esterno oltre che meglio interpretabile anche da parte di chi ne è stato direttamente coinvolto.

1. Narrare la propria esperienza in educazione come pratica riflessiva

Le scritture dei professionisti dell'educazione sono da considerarsi azione educativa in senso stretto per raccontare, ripensare, ri-progettare l'intero lavoro educativo: proprio questo carattere di intervento pedagogico le connota quali scritture professionali. I tipi di scritture richieste ai professionisti nei contesti educativi sono differenti e molteplici (Petelin & Durham, 1992).

In generale possiamo dividere le scritture professionali in due grandi insiemi: uno costituito dalle scritture narrative e uno che comprende le scritture di taglio organizzativo, documentativo e istituzionale. Nella pratica del documentare il lavoro educativo, e cioè la raccolta e la scelta di quei materiali che, per rappresentatività, pertinenza e coerenza danno modo di verificare che il mandato e il processo educativo siano proficuamente perseguiti, occorre tenere conto che non vi sono soltanto le scritture, ma anche immagini, prodotti audiovisivi, artefatti di svariato genere (Malavasi & Zoccatelli, 2012). D'altra parte, il termine stesso "documentare" può assumere significati differenti a seconda dei casi, in base ai destinatari e agli obiettivi che si intendono raggiungere. La natura semantica del termine evoca il "documento" e quindi anche fantasmi di controllo e burocratizzazione del lavoro (Piemontese, 1997). Se poi tale concetto viene calato nel tempo, il nostro, dominato dal "paradigma della rendicontazione" (Baldacci, 2019) applicato alla valutazione, appare evidente quanti possibili equivoci si celino dietro questa pratica. Occorre tenere conto che col depauperamento del senso umanistico del fare educazione in favore di una tensione speculativa e produttivistica per la quale l'educazione deve servire a preparare alla competizione del mondo del lavoro e, di conseguenza, le competenze acquisite devono essere accreditabili e misurabili, anche la documentazione e la descrizione del processo educativo vengono fortemente curvate in questa direzione. Forse anche questo è uno dei motivi per i quali gli educatori oggi, ma lo vedremo meglio in seguito, risultano significativamente più refrattari alla scrittura dell'esperienza rispetto al passato: forse perché non ne colgono il senso, oppure perché fanno resistenza alla deriva sopradescritta. In educazione, però, tale raccolta e analisi di materiali (documenti) dovrebbe essere finalizzata alla conoscenza, alla crescita professionale in senso alto, ossia al miglioramento della pratica pedagogica, alla comunicazione e allo scambio, in una parola, alla condivisione e, dunque, alla riflessione comune.

Tenere traccia delle pratiche, delle traiettorie percorse, delle conoscenze sviluppate, degli esiti delle sperimentazioni educative, delle strategie utilizzate, in diversi casi rappresenta il substrato fondamentale per la possibilità di interazione e integrazione di esperienze che danno valore alla stessa pratica educativa.

La scrittura di esperienza professionale va oltre la documentazione proprio perché alcune scritture non si adattano alle finalità comunicative, divulgative, di rendicontazione, specifiche per questa attività.

Alla luce delle considerazioni precedenti e dell'esperienza di sperimentazione che sarà presentata nel paragrafo successivo, emerge la necessità di costituire uno spazio e una forma di scrittura ulteriore in grado di uscire dalla dicotomia binaria tra scrittura di documentazione-istituzionale e scrittura autobiografica-soggettiva. Entrambe queste modalità presentano, infatti, limiti che non vengono superati dalla loro pur necessaria integrazione.

La freddezza della prima forma non consente di penetrare le dinamiche relazionali e gli impliciti del fare educazione; all'opposto, il secondo tipo per un eccesso di sentimenti relega l'esperienza alla dimensione soggettiva e quindi non consente ad essa di essere estesa e, per metafora, applicabile ad altri contesti (Cocever e Chiantera, 1996).

La terza via a cui alludo è una scrittura narrativa che connette, in modo competente, avvenimenti rie-



laborati dalla soggettività dell'educatore che, però, non indugia e si compiace del proprio punto di vista, ma compie lo sforzo ermeneutico di connettere questo sguardo con le direzioni di senso pedagogiche che possiede come bagaglio professionale.

La competenza meta-riflessiva e di costruzione di connessioni tra teoria e pratica, tra casi specifici e dimensioni metodologiche generali, la capacità di leggere più dimensioni interconnesse nel processo educativo, oltre che il consolidamento della propria autorevolezza professionale come "professionista intellettuale", possono svilupparsi attraverso una forma di scrittura di cerniera tra il vissuto personale e l'epistemologia professionale (cfr. Fiamberti, 2006).

Nel tentativo di codificare questa formula, prendo a prestito la definizione di Lea Melandri di "scrittura di esperienza":

a differenza dell'autobiografia, che lavora sui ricordi, sulla loro messa in forma all'interno di una narrazione, di un senso compiuto, quella che ho chiamato più volte "scrittura di esperienza" tenta di spingersi in prossimità delle zone più nascoste alla coscienza, affidandosi a frammenti, schegge di pensiero, emozioni, che paiono proprio quando si opera una dispersione di senso (Melandri, 2019, p. 53).

Grazie a questa connessione, permessa dalla scrittura, tra la materialità dell'esperienza educativa e dimensioni latenti che è possibile ricucire lo strappo tra azione e senso. La rielaborazione dell'esperienza in questa modalità ibrida può preludere alla possibilità trasformativa che emerge da una lettura inattuale del processo educativo, perché la riflessività non è sufficiente, pur essendo un presupposto essenziale, per proiettare la progettualità educativa verso la propria ri-definizione (Schön, 1983; Petelin, Durham, 1992).

E proprio la capacità di analizzare e correggere il proprio agire professionale una delle competenze più difficili, ma fondamentali, da sviluppare. Un vero "deuteroapprendimento" (Bateson, 1977), la capacità di correggersi in corso d'opera e di apprendere come apprendere dall'esperienza, rappresenta un fattore determinante per tenersi al riparo da tautologie logiche di egocentriche.

In questo senso, la scrittura di esperienza dispiega possibilità di azione inedite e impensate per correggere il tiro e approssimare maggiormente le proprie aspettative pedagogiche alla pratica educativa.

«*Einmal ist keinmal*. Quello che avviene soltanto una volta è come se non fosse mai avvenuto. Se l'uomo può vivere solo una vita, è come se non vivesse affatto».

(...)

«Quando si vive non accade nulla. Le scene cambiano, le persone entrano e escono, ecco tutto; i giorni si aggiungono ai giorni, senza capo né coda, è un'addizione interminabile e monotona».

Nel primo caso (Kundera, *L'insostenibile leggerezza dell'essere*), il riferimento è all'incommensurabilità fra le innumerevoli esperienze che punteggiano la nostra esistenza – definendola, sovvertendola – e la nostra capacità-possibilità di riconoscerle, accoglierle, interpretarle da protagonisti anziché da spettatori distratti o "ritardatari", sempre e comunque inadeguati a decifrare l'alfabeto e i significati delle parti che, secondo copione, ci spetterebbero. È la discronia continua fra noi e la scena del mondo, fra noi e le nostre esperienze: nel momento, ora, in grado di partecipare con consapevolezza, è già, sempre tardi: l'evento, l'altro, noi, l'esistenza se ne sono già andati; *einmal ist keinmal!*

Nel secondo caso (Sartre, *La Nausea*), è invece l'insignificanza dell'esistere nella sequenzialità routinaria del quotidiano, a essere denunciata (...)

In entrambi i casi, emerge una condizione umana caratterizzata da finitudine e impermanenza, minacciata, in più, dalla banalità che finisce per immiserire, togliere dignità anche alla sofferenza, all'ansia esistenziale che quella condizione comporta.

Come dire, siamo effimeri, tutti, e ciò costituisce motivo di paura e di dolore, ma l'insensatezza finisce per squalificare anche il dolore che proviamo riducendolo a grumo irrisolto, nascosto e impresentabile.

Molteplici le strade percorribili per reagire al sentimento claustrofobico che può derivare da simili riflessioni: fra di esse e da sempre in prima linea la scrittura e la scrittura di sé, in particolare. La scrittura



è Sheherazade che prolunga all'infinito la sua narrazione per differire l'appuntamento con la morte e, raccontando, fissa l'impermanenza, costringe la vita a coincidere con i pensieri e i vissuti che ne scaturiscono la trama, permettendo ai soggetti di interrogarla e di acquisirne consapevolezza, cioè di viverla. E la complessità, cifra di ogni esistenza, mentre sembra resistere alle indagini di tipo scientifico che tentano di sondarla frammentandola, ciascuna dal proprio punto di vista, riesce ad emergere nella e tramite la scrittura con l'evidenza dei nessi che la compongono e degli intrecci che l'arricchiscono, rendendosi intellegibile e producendo nuovi spazi di possibilità per progettare il futuro, per ritrovare il passato.

Il più celebre ritrovamento del tempo passato, la sua redenzione dall'oblio e dalla perdita, l'individuazione al suo interno di tanti inediti significati che lo sottraggono al destino dell'*einmal*, sono quelli realizzati dall'opera di Proust. (...)

È la scrittura che ritesse la trama del tempo, ritrovato non solo nella sua dimensione di passato, ma come permanenza che annoda i fili tra i diversi io e le diverse vite del protagonista, che sottrae l'esperienza alla quotidianità monotona e distratta e la illumina nel suo rendersi possibilità di conoscenza, che individua senso nell'esistenza - passata, presente e futura - grazie a un cambiamento di sguardo su di essa non più teso a definirla, classificarla e sistamarla in termini stereotipati, ma a interrogarla e comprenderla. (...)

Ecco, mettere in discorso la propria esperienza svincolandola dalle strettoie della individualità per collocarla su un piano universale in cui "egli" non è solo chi si racconta, ma ogni soggetto che sperimenta la precarietà dell'esistere; aprire spazi di pensabilità dove domina solo l'assurdo, sottrarre gli eventi alla costrizioni del necessario per collegarli nell'orizzonte del possibile: è così che la scrittura può rendersi esistenza parallela, non solo nei confronti del già vissuto, ma anche e soprattutto dell'insensato.

Inoltre come sostiene M. Kundera, quando si racconta si apre uno spazio che può contenere, al suo interno, tante verità: parziali, relative, contraddittorie e se tutto questo risulta insufficiente a chi pretende certezze, può invece fare intravedere una possibilità di senso a chi proprio attraverso la scrittura ha conquistato la "saggezza dell'incertezza" (Contini, 2009, pp. 67-68).

Questo illuminante passaggio di M. Contini rappresenta un vero e proprio manifesto della "scrittura di esperienza professionale in educazione", di ciò che la scrittura può essere se intesa come dispositivo connettivo tra riflessività, meta-riflessività e trasformazione.

Infine, come emerge anche dal caso studio oggetto di questo articolo, la scrittura è severa e rappresenta spesso una fatica che, se non è vista come un'opportunità, rischia di diventare una sorta di aggravio o compito imposto per l'educatore. In tal senso, la proposta della scrittura d'esperienza tende a riconnettere la fatica dello scrivere con la ricchezza di ciò che dona in termini di coscienza e di valore del lavoro. E con la consapevolezza che se non si scrive di sé, si è scritti da altri...

2. L'esperienza di ricerca-formazione nel contesto bolognese con educatori e educatrici dei servizi educativi extrascolastici

Nel gennaio 2024 ha preso avvio un progetto di sperimentazione formativa condotto da chi scrive e che ha coinvolto 62 educatori/educatrici dei servizi educativi extrascolastici del Comune di Bologna (lavoratori di Cooperative Sociali e gestiscono in appalto i servizi per conto dell'Ente Pubblico). In particolare si tratta di servizi come Centri di Aggregazione Giovanile, Educativa di Strada e Centri Socio-Educativi per preadolescenti e adolescenti.

Il progetto rispondeva da un lato al bisogno formativo richiesto dall'Ente Locale circa lo sviluppo di competenze e sperimentazione pratica sulla scrittura professionale e, dall'altro lato, sulla volontà di chi scrive di raccogliere dati di ricerca su motivazioni, aspettative, rappresentazioni degli educatori sulla scrittura in ambito professionale. Una ulteriore finalità di secondo livello, che potrà essere valutata solo più



avanti nel tempo, è quella di stimolare l'utilizzo della scrittura come dispositivo di lettura critica dei progetti/processi educativi, di rielaborazione della propria identità/efficacia professionale, di condivisione coi colleghi/territorio/ altri interlocutori dell'esperienza.

L'anno precedente era stato svolto, sempre da chi scrive, un intervento formativo con lo stesso gruppo che si era focalizzato sulla socializzazione delle esperienze professionali, sulla emersione di risorse e criticità del gruppo degli educatori e sulla costruzione di un maggiore senso di comunità professionale. In questa seconda annualità ci si è dapprima focalizzati sugli strumenti di scrittura professionale utilizzando due testi come riferimenti: il primo è stato C. Melazzini "Insegnare al Principe di Danimarca" come ispirazione e esempio di buona pratica e E. Cocever et al. "Scrivere l'esperienza in educazione" come base metodologica. Sono stati forniti e introdotti all'uso il "diario di bordo" come strumento di scrittura di appunti di équipe educativa e il "diario di campo" quale strumento di annotazione individuale.

Il progetto si è sviluppato attraverso cinque incontri di formazione di tre ore ciascuno. Il ciclo di incontri è stato preceduto da un seminario di ispirazione e indirizzo, svoltosi il 12.12.2023, che ha visto la partecipazione di illustri pedagogisti accademici e si è focalizzato su tre dimensioni salienti dell'esperienza adolescenziale contemporanea: il confronto con il meta-verso e gli ambienti digitali; la questione dell'orientamento e dell'educazione alla sessualità; il tema del rapporto con i linguaggi degli adulti e delle istituzioni. Questo primo seminario, dal titolo "Pedagogie Adolescenti", ha visto in prima battuta le relazioni dei tre pedagogisti, proff. Giuseppe Burgio, Pierangelo Barone e Rita Mancaniello, che poi hanno coordinato i gruppi di discussione e confronto con gli educatori sui temi sopracitati. Il seminario ha avuto la funzione formativa di fornire input e innescare la riflessione condivisa tra i partecipanti. Dopo questo primo incontro, si sono svolte le sessioni laboratoriali. In ogni sessione sono stati letti brani dal testo di C. Melazzini e si sono svolti alcuni esercizi di scrittura sull'esperienza individuali e di gruppo. Inoltre, ogni partecipante aveva il compito di annotare sui diari ciò che osservava e pensava durante il lavoro e questi materiali sono poi stati rielaborati e condivisi, in parte, durante gli incontri formativi. Le metodologie utilizzate sono state quelle del metodo delle "parole generatrici" di P. Freire, lo "specchio del testo" della Pedagogia Istituzionale, l'Estetica degli oppressi di A. Boal, oltre che alcune tecniche di scrittura collettiva del Movimento di Cooperazione Educativa (Cavinato & Vretenar, 2019).

3. Autorizzarsi a scrivere: un passo politico e culturale

L'analisi dei dati della sperimentazione e degli esiti del progetto è ancora in corso. In questa sede posso però già restituire alcuni elementi emersi.

Come evidenzia Bruner (1986) il linguaggio non è lo strumento con cui organizziamo l'esperienza e con cui, anzi, costruiamo la realtà, ma il pensiero narrativo rende anche possibili scoperte circa l'azione. La seconda vita di cui sopra.

Gli educatori coinvolti nel percorso formativo, molto affaticati dalla frenesia del lavoro e dall'essere soggetti al paradigma emergenziale che non lascia spazi e tempi alla rielaborazione e critica dell'azione, hanno sperimentato come attraverso la scrittura sia possibile ridare senso ad un susseguirsi di eventi altrimenti slegati e caotici. Inoltre, l'ascolto e la condivisione delle narrazioni degli altri ha permesso l'attivazione di processi solidaristici e di rispecchiamento.

L'esercizio di lettura e scrittura condivisa ha, inoltre, consentito un cambio di rappresentazione rispetto ad una pratica vissuta come burocratizzata e imposta che è invece stata percepita come uno strumento utile non solo a livello professionale, ma anche per rielaborare il vissuto personale. In questo senso la scrittura rappresenta anche un fattore protettivo verso la caduta di senso nell'agire professionale.

È stato anche possibile lavorare sulle parole e costruire un glossario condiviso. La costruzione di un linguaggio comune richiama direttamente un elemento chiave nei contesti formativi in ambito educativo: la necessità che la formazione sostenga lo sviluppo di un pensiero riflessivo, radicato nell'esperienza (Schön,



1983), e condiviso come patrimonio di comunità. L'importanza di recuperare "parole generatrici" (Freire, 2024) che nel dare senso restituiscono potere alle persone e alle comunità, deve rientrare tra gli obiettivi della scrittura professionale che non deve essere esercizio narcisistico e egocentrico.

Si è trattato non tanto di formare gli educatori a una scrittura funzionale alla riflessione, quanto piuttosto di accompagnarli a riscoprire la propria capacità di osservazione e poi di narrazione di situazioni in cui erano attori partecipanti. Si è quindi inteso stimolare il passaggio verso una postura che con Bruner (1986) possiamo definire di "ricercatore operante nel contesto della pratica".

In questo senso, la proposta di un lavoro di scrittura non può essere né una mera descrizione, né una mera interpretazione, né un lavoro sul solo ricordo. C'è la necessità di imparare a guardare e a descrivere prima di scrivere, con la consapevolezza di dover poi organizzare i contenuti guardati in una narrazione che ridia forma all'esperienza e che risulti condivisibile.

La condivisione di storie che forniscono «modelli del mondo» crea «comunità di interpretazione» (Bruner, 2002, p.29) in quanto così le esperienze diventano patrimonio condiviso, bene comune. La narrazione ha consentito, in ultima analisi, di rendere concrete e condivisibili gli esiti altrimenti effimeri e evocativi dei progetti educativi. Attraverso il racconto le vicende educative, con le criticità e i parziali "successi" del caso, hanno trovato un senso e, a posteriori, è stato possibile associare all'esperienza una direzione intenzionale, anche quando in corso d'opera sembrava perduta, e altre direzioni formative incidentali, non prevedibili delle quali, a volte, non ci si rende conto nel farsi dell'esperienza vissuta.

Il senso di questa condivisione ha assunto per il gruppo anche un valore politico inteso come "coscienza collettiva" di difficoltà rispetto alle dinamiche di potere, sfruttamento e discostamento dalle finalità pedagogiche, a favore di logiche di controllo, a cui gli educatori sono sottoposti.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2019). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bertolini, P. (1999). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Harvard University Press.
- Canevaro, A., Chiantera, A., Cocever, E., & Peticari, P. (2000). *Scrivere di educazione*. Carocci.
- Cavinato, G., & Vretenar, N. (2019). *Scrivere insieme: Idee e proposte per la scrittura collettiva*. MCE.
- Cocever, E., & Chiantera, A. (Eds.). (1996). *Scrivere l'esperienza in educazione*. CLUEB.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. CLUEB.
- Covino, S. (Ed.). (2001). *La scrittura professionale. Ricerca, prassi, insegnamento*. Ed. Olschki.
- Demetrio, D. (Ed.). (2007). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Unicopli.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina. (Original work published 1938).
- Fiamberti, C. (2006). La documentazione professionale dall'autoriflessione alla progettualità. *Rivista di servizio sociale*, 2.
- Freire, P. (1973). *Educazione come pratica di libertà*. Mondadori.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educative*. Erickson.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2012). *Documentare la progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Junior.
- Massa, R. (1992). *Istituzioni di pedagogia e scienza dell'educazione*. Laterza.
- Mortari, L. (2007). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Melandri, L. (2019). *Lo strabismo della memoria*. Smasher.
- Petelin, R., & Durham, M. (1992). *The Professional Writing Guide: Writing Well and Knowing Why*. Business & Professional Publishing.



- Piemontese, M. E. (1997). Guida alla redazione dei documenti amministrativi. In A. Fioritto (Ed.), *Manuale di stile* (pp. 17-65). Dipartimento della Funzione Pubblica della Presidenza del Consiglio dei Ministri. Il Mulino.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Basic Books.
- Terk, N. (1990-2010). *Professional Writing Skills, A Write It Well Guide*. Write It Well.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Carocci.



Lo spazio neutro tra vincoli e risorse: analisi pedagogico-educative

The child contact centres between constraints and resources: pedagogical-educational analyses

Alessandro Versace

Università degli Studi di Messina, aversace@unime.it

ABSTRACT

The Child contact centres is a service that aims to guarantee the meeting between a minor and a member of the family system. It is a service that uses the mediation of the Social Service and initiated by the Judiciary and is characterized by a relationship between the parties that, in a Batesonian sense, precedes the structure of the parties themselves. This service involves an entire multi- and interdisciplinary team (pedagogue, psychologist, child neuropsychiatrist, educator) in order to strengthen the adult's educational care skills and to support the minor through an appropriate re-signification of the "here and now". The team has the task of detecting a possible disintegration of identity, a possible disappointment, a state of existential suffering, in order to design targeted educational actions to intervene on that possible sense of frustration and inadequacy of the minor.

Lo spazio neutro è un servizio che mira a garantire l'incontro tra un minore e un membro del sistema familiare. È un servizio che si avvale della mediazione del Servizio Sociale, avviato dalla Magistratura e si caratterizza per una relazione fra le parti che, in senso batesoniano, precede la struttura delle parti stesse. Questo servizio coinvolge un'intera équipe multi e interdisciplinare (pedagogo, psicologo, neuropsichiatra infantile, educatore) ai fini di rafforzare nell'adulto competenze di cura educativa e di sostenere il minore attraverso un'opportuna risignificazione del "qui e ora". L'équipe ha il compito di rilevare un'eventuale disgregazione dell'identità, una possibile delusione, uno stato di sofferenza esistenziale, allo scopo di progettare delle mirate azioni educative per intervenire su quel possibile senso di frustrazione e di inadeguatezza del minore.

KEYWORDS

Neutral Space | Education | Pedagogy | Conflict
Spazio-neutro | Educazione | Pedagogia | Conflitto

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Versace, A. (2024). Lo spazio neutro tra vincoli e risorse: analisi pedagogico-educative. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 141-147 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-18>.

Corresponding Author: Alessandro Versace | aversace@unime.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-18

Received: 21/09/2024 | **Accepted:** 01/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

1. Lo spazio neutro: conflittualità genitoriale e privazione emotiva del minore

Lo spazio neutro, insieme all'educativa domiciliare, è uno degli interventi fondamentali a sostegno della famiglia che ha come finalità principale la tutela del minore. È un lavoro educativo di carattere sociale e nella sua progettazione prevede delle azioni a carattere inter e multidisciplinare a causa della forte efficacia che queste possono avere. Le differenti attività educative previste hanno un carattere *intenzionale* (dal latino *in tendere*, tendere verso) (Bruzzone, 2023, p. 33) sia perché provviste di consapevolezza e sia perché sono caratterizzate dalla presenza, cosciente o meno, di un fine (Nanni cit. in Bruzzone, 2023, p. 33).

Lo spazio neutro si definisce per via del *setting* di progettazione pedagogica e dell'azione educativa e mira ad assicurare una serie di incontri tra il minore e un membro del sistema familiare a causa di situazioni problematiche ed eventi conflittuali presenti all'interno dello stesso sistema familiare (D'Antone, 2018, pp. 111-114). Ed è il conflitto tra genitori una delle principali motivazioni che può dare adito, su richiesta del Tribunale dei Minorenni (nei casi di separazione in famiglie di fatto) o su istanza del Tribunale Ordinario (nei casi di procedure civili di divorzio e separazione) alla richiesta del servizio di spazio neutro. La Convenzione di New York del 1989 è esemplificativa anche in tal senso, poiché oltre a riconoscere al minore il diritto ad avere un nome e a essere accudito dai genitori (o adulti significativi) (Panforti, 2018, p. 123), riconosce anche il diritto del minore stesso

separato da uno o entrambi i genitori a mantenere relazioni personali e contatti diretti in modo regolare con entrambi i genitori, salvo quando ciò è contrario al maggiore interesse del bambino”¹.

Da un'angolazione educativa l'obiettivo principale è quello di realizzare un ambiente protetto e neutro allo stesso tempo, nell'idea di promuovere e garantire il benessere del minore e di offrire ai genitori nuovi percorsi di crescita; la presenza dell'operatore, o ancora meglio dell'équipe, serve per prevenire nei minori disagi da separazione che potrebbero sconfinare, in casi estremi, nell'*alienazione parentale*, ovvero una patologia nella quale il *genitore alienante*, attraverso tecniche di manipolazione emotiva, opera una sorta di “lavaggio del cervello” tale da indurre il minore a escludere il *genitore alienato* (Gardner, 2001).

La campagna di denigrazione da parte del genitore affidatario nei confronti del genitore non affidatario spinge il bambino al *rifiuto* (che, seguendo la teoria della polarità delle emozioni di R. Plutchick si trova all'opposto dell'*accettazione*, 1994/1995, p. 113); esistono alcuni criteri ai fini della rilevazione della sindrome di alienazione parentale, come il minore che manifesta astio nei confronti del genitore non affidatario in maniera ossessiva, deboli motivazioni per giustificare il comportamento denigrante, difese irrazionali e comiche del minore per spiegare il suo rifiuto, negazione del “lavaggio del cervello” da parte del genitore alienante (Gulotta, 2008, pp. 94-95). È da precisare che con

l'ordinanza n. 9691 del 24 marzo 2022 la Suprema Corte ha annullato la decisione di decadenza dalla responsabilità genitoriale sul figlio minore e di trasferimento del bambino in casa-famiglia, pronunciata dal Tribunale per i minorenni di Roma e confermata dalla Corte di appello nei confronti di una donna che da anni ormai insieme al figlio minore vive nella paura di provvedimenti ablativi a causa dell'operatività indisturbata nei procedimenti affrontati del costrutto ascientifico dell'alienazione parentale e di tutti i suoi derivati, che agisce come espediente giudiziario per limitare fino a recidere la genitorialità delle donne (Boiano, 2022).

La sindrome da alienazione parentale, dunque, non può essere considerata come un elemento fondante e il rischio psico-evolutivo e educativo dei minori può avere altre cause caratterizzate da pervasività, persistenza e intensità presenti in situazioni di alta conflittualità.

1 Convenzione sui diritti del fanciullo di New York, 1989, art. 9.



Il conflitto, infatti, per quanto sia un processo ineliminabile nella vita di ciascun essere umano, determina alcune trasformazioni della condotta e presenta un carattere polimorfo e complesso; esso è definito da una serie di fattori quali il *contesto*, le varie forme di comunicazione utilizzate, l'opportunità di decentramento possibile o meno tra i due contendenti (individuali o gruppali) e, al di là delle possibilità di trasformarlo in arricchimento reciproco – ad esempio, il conflitto sociocognitivo rappresenta una situazione dove i partecipanti presentano una iniziale divergenza che permette successivamente di aprirsi a nuove conoscenze, nuove abilità che derivano dal doversi confrontare con gli altri (Speltini & Palmonari, 1999, p. 247), – può, nella escalation presentata da Glasl, giungere fino al pensiero e alla motivazione dell'annullamento dell'altro. Il conflitto, infatti, se non gestito e/o mediato, può determinare l'*irrigidimento* delle parti, quando cioè le opinioni si cristallizzano, l'utilizzo di *strategie di minaccia* dove i fattori percettivi e cognitivi sono in una situazione di stress e, infine, situazioni caratterizzate dai tentativi di *distruzione reciproca*, dove le parti sono disposte anche all'autodistruzione pur di arrecare danno alla parte avversa. Nei complessi meccanismi dell'escalation analizzati da Glasl sono presenti alcuni temi-chiave che assumono una rilevanza centrale. Una di queste è quella del *Doppelgänger*, il sosia, presente nella letteratura, nei miti e nel folklore, ripreso in ambito psicoanalitico da Rank (1914/1994), da Freud che ne evidenzia la stretta attinenza con l'*Unheimliche* (il perturbante) (1919/1993) e da Jung con l'*Ombra*, l'insieme delle trame della personalità umana che sono state rimosse, occultate, celate, non giustificate dalla coscienza e da quell'insieme di regole che violano l'aspetto razionalistico dell'essere umano (1967/1991, p. 75). Un ulteriore contributo, nel modello di Glasl, è offerto dall'analisi transazionale di E. Berne grazie al quale è stato messo in risalto che gli aspetti inconsci possono influire in maniera decisiva nella comunicazione e nell'interazione tra di loro (Baukloh & Scotto, 2019, p. 8). Va da sé che lo spazio neutro, nato appunto per offrire un servizio alla genitorialità e nell'interesse primario del minore, vada interpretato come la possibilità di costruire, nel sistema famiglia, una nuova "relazione educativa, intesa come *principio* e come *vissuto*" (Mariani, 2021, p. 13) e, per far ciò, è necessario che l'équipe intervenga sul non detto, sull'implicito, sul rimosso, allo scopo di far venire alla luce quelle *ombre dell'educazione* (Iori & Bruzzone, 2015) che rasentano nuove forme di *pedagogia nera* (Peticari, 2018).

Il conflitto che spesso è presente nelle coppie separate o in fase di separazione non è un conflitto fisiologico, tipico dei campi dell'esperienza umana e funzionale ai processi di trasformazione delle relazioni interne al nucleo familiare; esso, piuttosto, è espressione di un'*alta conflittualità* della coppia separata e

rappresenta proprio una delle modalità distruttive di espressione del conflitto intra-familiare che si palesa attraverso comportamenti degli ex partner caratterizzati da aggressività psicologica (oltre che fisica), prevaricazione, prepotenza, strumentalizzazione e insanabile e protratto dissidio su qualsiasi, anche marginale, decisione da assumere soprattutto quando si tratta dei/delle figli/e (Muschitiello, 2019, p. 3).

Una separazione coniugale non è mai indolore ed è un momento in cui i minori avrebbero bisogno di una maggiore serenità; tuttavia, i genitori continuano in una sorta di delegittimazione reciproca invece di cercare di ridurre il conflitto. In questa cornice, i figli non si sentono ascoltati nei loro bisogni, sentono e subiscono una sorta di deprivazione emotiva poiché, in una fase di separazione, la sofferenza che ne proviene determina un forte senso di insicurezza e, senza idonei supporti educativi, possono vivere in una condizione di solitudine comunicativa che può divenire paura, senso di colpa e senso di abbandono. Il legame genitoriale, che dovrebbe garantire la loro sopravvivenza emotiva, è invece la causa della loro instabilità perché nell'evento separativo

entrano in gioco emozioni intense e sentimenti ambivalenti che inevitabilmente complicano il rapporto genitori/figli, fino a renderlo talvolta molto problematico. Quando la conflittualità genitoriale [...] rimane alta, i minori possono ritrovarsi a vivere situazioni molto difficili e talvolta paradossali. Ci si riferisce a comportamenti di "ostilità esplicita" da parte dei genitori in presenza dei figli, sia a



comportamenti ambigui, per esempio quando un genitore squalifica l'altro, agli occhi dei figli, o ancora a una conflittualità "sommersa", che può incanalarsi in percorsi insidiosi in cui i minori rimangono invischiati, bloccati da doppi messaggi (Della Giustina & De Renoche, 2015, p. 156).

I figli, dunque, vivono la situazione della separazione come strappi emotivi che, inevitabilmente, danno origine a un dolore che difficilmente potrà essere contenuto perché quando

la sofferenza scende nella nostra anima, gli orizzonti della speranza e del futuro si oscurano. Le spine crudeli del presente, di un presente che si estende come un fiume in piena in un tempo eternizzato, non lasciano sopravvivere se non schegge di speranza e di avvenire [...]. Cambia radicalmente il modo di essere *nel* mondo, e si inaspriscono gli elementi costitutivi del carattere (Borgna, 2020, p. 133).

2. Lo spazio neutro tra vincoli e risorse: alcuni casi esemplificativi

La separazione, dunque, porta con sé uno stato di crisi che, invece di essere valida ai fini di un processo di cambiamento poiché mutano gli assetti del sistema familiare (si va a vivere in case diverse, si incontrano i figli/le figlie in giorni e orari prestabiliti), spesso dà origine ad un'evoluzione del conflitto (Ivi, p. 368) ed è stato più volte sottolineato dalla letteratura come

le esperienze avverse di natura cronica e minacciosa quali possono essere le interazioni altamente conflittuali tra i genitori, incidano negativamente sul funzionamento individuale di bambini e adolescenti (Camiasca, 2014, p. 7).

Lo scenario conflittuale presente tra i coniugi, che a volte in modo palese e altre volte in modo latente si esplicita anche all'interno dello spazio neutro, rappresenta un *vincolo* per promuovere quell'agire educativo tipico di un servizio che prevede il rafforzamento delle competenze di cura educativa dell'adulto e di sostegno del minore attraverso una risignificazione del "qui e ora" delle esperienze di incontro (D'Antone, 2018, p. 114). Emerge, invece, una sorta di *sordità affettiva* che riduce, quando non annulla completamente, le finalità dello spazio neutro che si riferiscono alla ricostruzione dei legami familiari dopo la separazione tra i coniugi. Lo spazio neutro, infatti, è un servizio *regolato e regolante*. Nel primo caso perché è qualificato da precise regole di comportamento, ed è regolante perché le modalità comunicative e di interazione tra genitori e figli sono facilitate (Muschitiello, 2019, pp. 372-373).

I momenti di *accoglienza, incontri e chiusura*² dello spazio neutro sono le *risorse*, invece, attraverso le quali, si giunge a un educare che

significa innanzitutto guardarsi negli occhi, e negli occhi dell'altro è possibile perdersi oppure ritrovarsi, sentirsi riconosciuti o scoprirsi stranieri a se stessi (Fabbri, 2022, p. 14).

È una prospettiva, questa, fenomenologica, che mira a offrire un *senso* al processo educativo e a guardare la realtà scevra da pregiudizi, a comprendere che per capire l'altro è necessario calarsi nella sua interiorità per avvicinarsi quanto più possibile alla *sua* visione del mondo (Bertolini, 2001, p. 7). Utilizzare, dunque,

2 Nella fase dell'accoglienza si condividono con la famiglia gli accordi organizzativi e le regole del contesto, nella fase degli incontri si osservano le relazioni tra genitore e figlio/a senza mai sostituirsi a uno dei due e si interviene solo in caso di una comunicazione disfunzionale e, la terza fase, quella della chiusura, avviene nel momento in cui termina il numero di incontri previsti dal Servizio Sociale, quando un genitore spontaneamente si ritira, quando il minore esprime sofferenza, quando vi è un cambio di residenza del minore, quando il figlio e/o la figlia vogliono incontrare il genitore in modo libero (Muschitiello, 2019, pp. 373-376).



l'approccio fenomenologico nel contesto dello spazio neutro significa, per la pedagogia, avere l'opportunità di

aiutare genitore e figlio – travolti dalla *alta conflittualità* della separazione parentale – a *trans-formare* la propria relazione da una dimensione distruttiva a una conflittuale *formativa* (Muschitiello, 2019, p. 377).

Tali modalità sono ravvisabili nelle esperienze condotte dal Servizio Sociale Professionale del Dipartimento Servizi alla Persona e alle Imprese del Comune di Messina che, ricevuto mandato dall'Autorità Giudiziaria, dopo aver effettuato colloqui con le parti per valutare se sussistono i criteri di realizzabilità dell'intervento, fa richiesta ufficiale all'Azienda Speciale Messina Social City di presa in carico del caso da parte di una équipe multiprofessionale. L'assistente sociale referente del caso e gli operatori designati alla gestione degli incontri stilano insieme un progetto personalizzato. Viene predisposto un incontro prope-
deutico all'attivazione degli incontri protetti, momento di reciproca conoscenza tra le parti e l'équipe, alla fine del quale viene sottoscritto un *patto di impegno*. La Messina Social City, che ha operato sin dall'inizio nella tutela del minore in sinergia con il Servizio Sociale, è riuscita non solo a rispondere alle diverse esigenze incontrate nello spazio neutro (diverse fasce di età, abbattimento delle barriere architettoniche per far fronte a eventuali casi con disabilità, servizio di trasporto speciale) ma anche a garantire l'ampliamento dei locali predisposti per il servizio. La valenza dello spazio neutro realizzato dalla Messina Social City si configura non solo grazie alle attività previste per la tutela del minore (ai fini di non fargli smarrire la continuità della propria storia, della propria identità e della propria appartenenza familiare) e per garantire la continuità e la regolarità del rapporto genitori-figli, ma anche per aver previsto, in situazioni particolarmente complesse, altri tipi di interventi e a tal fine viene ampliata la rete delle Istituzioni coinvolte: NPI, consultorio familiare. La possibilità di dialogare con gli "addetti ai lavori" della Messina Social City (dalla Presidente alla coordinatrice e alla psicologa passando per l'educatrice e la pedagoga) mi ha dato la possibilità di poter riportare, a titolo puramente esemplificativo e qualitativo, alcuni casi trattati³ e in forma prettamente sintetica per questioni di spazio.

*a) Spazio Neutro padre F.- figlia M., di anni 3
Gli incontri protetti si avviano nel mese di ottobre 2023*

La relazione tra i due genitori si interrompe nel momento della gravidanza e, dopo che la bambina era stata riconosciuta in modo autonomo dalla madre, nei mesi più recenti la signora si dimostra oppositiva alla richiesta di riconoscimento della figlia da parte del padre e anche diffidente. Mentre il signor F. raccontava di essere sempre stato presente nella vita della bambina, la signora riferiva che l'ex compagno se ne era sempre disinteressato e che, nelle occasioni di incontro, aveva manifestato scoppi d'ira, insultandola e inveendo contro di lei anche davanti alla figlia. I Servizi, dopo la presa in carico ed un'attenta osservazione del nucleo familiare, riferivano che l'instaurarsi di corrette relazioni veniva inibito dalla alta conflittualità reciproca manifestata dai genitori e che il signor F. appariva sinceramente interessato a recuperare la relazione genitoriale con la figlia, seppure avesse anteposto la conflittualità verso l'ex partner al prendersi cura della piccola.

Il Tribunale aveva stabilito, dunque, che il padre vedesse la figlia in ambiente protetto al fine di consentire al genitore di costruire una relazione significativa con la bambina, supportato dalle figure professionali del Servizio.

La minore, accompagnata dalla madre e dalla nonna materna, dimostra man mano di apprezzare la re-

3 Per eventuali informazioni circa altri casi trattati è possibile rivolgersi alla Presidentessa della Messina Social City, dott.ssa Valeria Asquini.



lazione col padre (puntualità, entusiasmo, gioco, prossemica di distanza intima, sguardi) e, allo stesso tempo, il padre accetta i suggerimenti dell'équipe anche per superare la difficoltà del sovrapporsi della fragilità emotiva della relazione alla funzione normativa paterna, cosa che ha comportato la resistenza della bambina ad accettare dei limiti.

La madre, inizialmente diffidente anche verso l'équipe, ha successivamente mostrato maggiore disponibilità a permettere l'inserimento della figura paterna nella vita della figlia, valutandola come risorsa per la bambina.

A distanza di nove mesi dall'avvio degli incontri in Luogo Neutro, a giugno 2024, l'Autorità Giudiziaria ha stabilito che padre e figlia si incontrassero in forma autonoma.

*b) Spazio Neutro padre R. - figli (A di anni 4 - L. di anni 10)
Gli incontri sono stati avviati nel febbraio del 2023*

La relazione tra i due genitori si era interrotta quattro mesi prima con l'abbandono del tetto coniugale da parte della signora e contemporanea denuncia di aver subito violenza dal marito che da parte sua viveva un senso di frustrazione e di dispiacere per quelle che dichiarava accuse infondate e false. La madre pur segnalando che il figlio L. aveva assistito a forme di violenza si dichiarava favorevole alla vicinanza padre-figli.

Durante i primi incontri L. mostrava difficoltà di contatto con il padre e manifestava l'esigenza di raggiungere la madre ma, nel tempo, il comportamento di L. è diventato più disinvolto e sereno.

L'équipe constata sin dai primi incontri che A. ha un atteggiamento sereno nel trascorrere il tempo con il padre, ravvisabili nel corrergli incontro, nell'abbracciarlo, nel voler giocare con lui. La minore con il suo comportamento ha subito espresso gioia e piacere nel rivedere il genitore dopo la lunga separazione.

L'atteggiamento di L. cambia drasticamente durante un incontro in cui il ragazzo accusa il padre di essere un bugiardo per alcune sue affermazioni circa una casa di proprietà. Nonostante l'équipe intervenga per cercare di fargli capire che si tratta di una "faccenda da adulti", il coinvolgimento di L. nelle dinamiche tra i genitori sarà sempre maggiore, rinforzato dalla contestazione da parte della madre di questi interventi delle operatrici.

Il ragazzo deciderà di non entrare più in stanza dedicata e il giudice stabilirà la sospensione degli incontri protetti con il padre e la presa in carico da parte del Servizio di Neuropsichiatria.

Nei mesi successivi la signora si mostra preoccupata riferendo che L. continua a manifestare un forte disagio, che lei riconduce al rapporto con il padre, visibile anche in alcuni incontri, mentre la piccola A. ha iniziato a lamentare malesseri fisici (mal di pancia, inappetenza) e a volte è giunta agli incontri nervosa, irrequieta, verbalizzando frasi come *non ce la faccio più, sono stanca*, chiedendo di stare sola. L'équipe ha colto la sua necessità di avere uno spazio realmente neutro in cui rifugiarsi (la casetta giocattolo in cortile, le braccia di un'operatrice), come se temesse che avvicinandosi ad uno dei genitori possa essere sleale verso l'altro.

È stato possibile osservare momenti in cui la conflittualità tra i genitori sembrava più sedata e i due minori hanno mostrato di beneficiare del clima emotivo più disteso: la bambina sembrava maggiormente serena e meno "divisa" tra i due e anche L. aveva permesso al padre per un brevissimo periodo di avere un contatto con lui, non manifestando rabbia, paura o preoccupazione nei suoi riguardi. In seguito, la situazione emotiva è nuovamente cambiata, dato il riaccendersi del disaccordo tra gli adulti.

L'équipe segnala questa forte instabilità emotiva dei bambini e la necessità di un approfondimento psicodiagnostico su entrambi i genitori. L'Autorità Giudiziaria, soffermandosi esclusivamente sulla descrizione positiva della relazione padre-figlia, ad agosto 2024 decide di chiudere gli incontri protetti e di lasciare la gestione dei contatti in forma autonoma, non dando seguito all'indicazione dell'opportunità di escludere una situazione pregiudizievole per il benessere psicologico dei minori.

Da quanto riportato finora, è possibile asserire che lo spazio neutro è la *testimonianza*, anche simbolica,



di una *presenza* sul territorio che, seppur in modo implicito, punta sul recupero dell'affettivo e dell'emozionale che potrebbe dar vita a quell'*I care* che è una via imprescindibile per esplorare il senso dell'umano.

Bibliografia

- Baukloh, A.C., & Scotto G. (2019). *Friedrich Glasl: microsociologia del conflitto, mediazione e sviluppo organizzativo*. Lu:Ce.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. La Nuova Italia.
- Boiano, I. (2022). *La Cassazione disconosce la scientificità della c.d. sindrome da alienazione parentale. Commento a Cass. Civ. 24 marzo 2022 n. 9691*, Retrieved November 13, 2024, from <https://www.giustiziainsieme.it/it/minori-e-famiglia/2395-la-cassazione-disconosce-la-scientificita-della-c-d-sindrome-da-alienazione-parentale-commento-a-cass-civ-ord-24-marzo-2022-n-9691>
- Borgna, E. (2020). *L'arcipelago delle emozioni*. Universale economica Feltrinelli.
- Bruzzo, D. (2023). L'intenzionalità educativa. In M. Amadini et al. (Eds.), *Pedagogia generale. Temi fondamentali dell'educazione* (pp. 31-63). Vita & Pensiero.
- Camiasca, E. (2014). Co-genitorialità disfunzionale e adattamento psicologico dei figli. Il ruolo della triangolazione e del conflitto tra genitori e figli. *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 26-1, 7-13.
- Cigoli, V. (2000). *Psicologia della separazione e del divorzio*. Il Mulino.
- Della Giustina, L., & De Renoche, I. (2015). Bambini dentro il contesto di separazione genitoriale; particolari risvolti del conflitto di lealtà. *MinoriGiustizia*, 3, 156-160.
- D'Antone, A. (2018). Lo spazio neutro e l'educativa domiciliare. In L. Cerrocchi, L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 111-120). Franco Angeli.
- Fabbri, M. (2022). *Essere insegnanti. Essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*. Franco Angeli.
- Freud, S. (1919). "Das Unheimliche". Vienna: Imago, vol. 5. Vienna (trad. it. *Il perturbante*, Theoria, Roma, 1993).
- Gardner, R. (2001). Parental Alienation Syndrome (PAS): sixteen years later, *Academy Forum*, 45 (1).
- Gulotta, C. (2008). *Liberatore, La Sindrome di Alienazione Parentale. Lavaggio del cervello e programmazione dei figli in danno dell'altro genitore*. Giuffrè.
- Jung, C.G. et al. (1991). *Luomo e i suoi simboli*. (R. Tettucci, Trans) TeaDue. (Original work published 1967)
- Iori, V., & Bruzzo, D. (Eds.) (2015). *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. FrancoAngeli.
- Mariani, A. (2021). La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata. In A. Mariani (Ed.) *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Carocci.
- Muschitiello, A. (2019). Lo spazio neutro per so-stare nel conflitto genitori-figli e trasformarlo in conflitto formativo. Riflessioni pedagogiche in prospettiva fenomenologica. *Metis Journal*, 9(1), 363-379.
- Nanni, C. (1990). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*. Franco Angeli.
- Panforti, M.D. (2018). Minori in affidamento e in adozione. Un contributo giuridico per una più consapevole relazione educativa. In L. Cerrocchi, L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 121-128). Franco Angeli.
- Perticari, P. (ed.). (2018). *Rutschky, K. Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile* (S. Franchini Trans). Mimesis. (Original work published 1977)
- Plutchick, R. (1995). *Psicologia e biologia delle emozioni*. (E. Izard, Trans.). Bollati Boringhieri. (Original work published 1994)
- Rank, O. (1994). *Il doppio. Il significato del sosia nella letteratura e nel folklore*. (G. Cocconi Poli, Trans.). Sugarco. (Original work published 1914)
- Rutschky, K. (2018). *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. (S. Franchini Trans). Mimesis. (Original work published 1977)
- Speltini, G., & Palmonari, A. (1999). *I gruppi sociali*. Il Mulino.



Voci di comunità. Una ricerca-formazione con i coordinatori di comunità educative per minori

Voices from residential care. Action research with pedagogical coordinators

Elisa Zobbi

Università degli Studi di Parma, elisa.zobbi@unipr.it

Andrea Pintus

Università degli Studi di Parma, andrea.pintus@unipr.it

ABSTRACT

Residential care – regulated by Law 149/2001 – is a system in which small groups of professionals host minors living in vulnerable conditions and provide positive family contexts. However, even though in Italy the phenomenon of minors in residential care is significant, it emerges when linked to critical issues, rather than in its ordinariness. The research project *Minors and educators in residential care* of the University of Parma aims to respond to this criticality by exploring the dynamics characterizing the phenomenon, starting from the voice of educators. In this logic, the contribution defines the overall research framework, placed in the broader panorama of action-research, and reports the results that emerged from the interviews conducted with pedagogical coordinators from Parma, Reggio Emilia, and Piacenza.

Regolamentate dalla Legge 149/2001, le comunità educative sono sistemi ove gruppi di professionisti accolgono minori in condizioni di vulnerabilità, offrendo ambienti di vita familiari positivi. Tuttavia, sebbene in Italia il numero dei minori accolti sia consistente, il tema delle comunità si manifesta quando legato a criticità, piuttosto che nella sua ordinarità. Il progetto *Minors and educators in residential care* dell'Università di Parma intende rispondere a tale criticità, esplorando le dinamiche caratterizzanti il fenomeno a partire dalla voce degli educatori. In questa logica, il contributo definisce l'impianto di ricerca complessivo, collocato nel più ampio quadro della ricerca-formazione, e riporta i risultati emersi dalle interviste condotte con responsabili e coordinatori pedagogici di Parma, Reggio Emilia e Piacenza.

KEYWORDS

Residential care | pedagogical coordinator | educational project | foster care | action research method
Comunità educative per minori | coordinatori pedagogici | progetto educativo | affidamento | ricerca-formazione

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Zobbi, E. & Pintus, A. (2024). Voci di comunità. Una ricerca-formazione con i coordinatori di comunità educative per minori. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 148-155 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-19>.

Corresponding Author: Elisa Zobbi | elisa.zobbi@unipr.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-19

Received: 26/09/2024 | **Accepted:** 28/11/2024 | **Published:** 12/12/2024

* Gli autori hanno pensato e progettato congiuntamente il testo di questo contributo. Tuttavia, la stesura si deve a Elisa Zobbi per l'introduzione e i parr. 1, 3 e ad Andrea Pintus per i parr. 2 e 4.

Premessa: le comunità educative in cifre

Diffuse nel panorama degli interventi di stampo socioassistenziale e normate dalla Legge 149/2001, le comunità residenziali per minori sono realtà orientate da uno specifico progetto educativo, allo scopo di offrire ambienti familiari positivi e riparare al danno relazionale subito (Emiliani & Bastianoni, 1993). L'esperienza di comunità, infatti, si identifica come fattore protettivo che tenta di fornire al minore le risorse per affrontare efficacemente il proprio percorso di vita (Cassibba et al., 2012). Con l'obiettivo di arrestare quei processi di sviluppo cognitivo-emotivo-sociale temporaneamente compromessi a causa della permanenza prolungata in contesti deprivanti e abbandonici, le comunità educative si prefiggono di sostenere il minore nella gestione delle relazioni familiari e del proprio progetto di vita, evitare la reiterazione di modelli relazionali deprivanti e maltrattanti, regolamentare i comportamenti aggressivi e rinnovare la rappresentazione che il minore ha di sé (Barth, 2005; Calheiros et al., 2015; Carrà, 2014; CWLA, 2004; Knorth et al., 2008; Little et al., 2005).

È a partire dal 2013 che l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022) si è interrogata sulla frequenza degli iter di affidamento attivi in Italia, allo scopo di monitorare il fenomeno dei minori allontanati dai contesti familiari e rilevarne l'andamento, constatando l'esigenza di istituire una banca dati nazionale relativa alle persone di minore età che vivono fuori dalla famiglia di origine. Infatti, sebbene l'entità del fenomeno non sia per nulla trascurabile – al 2021 i minori ospiti in presidi socio-assistenziali e socio-sanitari sono 19.703, di cui 16.280 si trovano in comunità (ISTAT); al 2020, sono 3.605 le strutture attive sul territorio italiano, con una media di 6,4 ospiti per servizio (AGIA, 2022) – i dati che si possiedono inquadrano solo parzialmente la questione. Di fatto, ad oggi, la mappatura dei minori che vivono nelle comunità è possibile soltanto grazie alle Procure della Repubblica presso i tribunali dei minorenni che, aggiornate semestralmente dagli stessi servizi residenziali, elaborano report di monitoraggio del fenomeno. In altre parole, non è stato previsto un osservatorio permanente che possa fornire una base di dati in tempo reale del fenomeno che, pertanto, risulta fotografato soltanto in alcuni momenti, in base alle esigenze specifiche delle autorità competenti¹. Inoltre, le informazioni ottenute nel complesso risultano incomplete: per esempio, alla chiusura del triennio 2018-2020, solo alcune procure della Repubblica hanno consegnato dati integrali; altre, come quelle di Ancona, Catania, Milano e Trento, non hanno fornito i resoconti in tempo utile. Infine, i molteplici sistemi di rilevazione attivi sul territorio nazionale mettono in luce come l'impossibilità di una lettura trasversale dei dati sia dovuta, per lo più, all'assenza di una nomenclatura comune che, esito della frammentarietà normativa territoriale, impedisce di sistematizzare e uniformare le informazioni relative ai servizi residenziali per minori presenti in Italia (*Ibidem*).

1. Orientamenti pedagogici

Seppur le *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni* (2017) nascono con la volontà di costituirsi come strumento di orientamento politico, tecnico e pedagogico volto a superare la frammentarietà territoriale e a garantire la tutela del minore, di frequente la ricerca rileva sia la mancanza di orientamenti pedagogici espliciti che indirizzano l'agire educativo, sia l'irregolarità di percorsi sistematici di riflessione e valutazione, rivolti alle azioni educative e ai processi relazionali realizzati (Bastianoni, Zullo & Taurino, 2012; Cassibba et al., 2018; Ricchiardi & Sità, 2019). Tuttavia, sempre guardando la letteratura

1 “Da tempo vi è l'esigenza dell'istituzione di una banca dati nazionale relativa alle persone di minore età che vivono fuori dalla famiglia d'origine: anche il Comitato Onu, nelle *Osservazioni conclusive 2019 al quinto e sesto rapporto periodico dell'Italia sull'attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, ha raccomandato al nostro Paese di istituire un registro nazionale dei minorenni privi di ambiente familiare, basato su criteri uniformi e chiari su tutto il territorio dello Stato parte” (AGIA, 2022, p. 5).



italiana sul tema, è possibile individuare alcuni elementi ricorrenti che, per un verso, caratterizzano il lavoro di comunità rendendolo singolare nella sua tipicità, e, per l'altro, rappresentano dei possibili criteri di qualità per i servizi destinati all'accoglienza dei minori. In particolare, si evidenziano quattro temi ancoranti che delineano possibili orientamenti pedagogici utili a indirizzare l'intervento di comunità: il *contesto*, come ambiente con funzione educativo-strutturante; la *relazione educativa*, come spazio interpersonale perturbativo di qualità; il *progetto di vita*, come strumento individualizzato e partecipativo; la *supervisione psico-pedagogica*, come pratica riflessiva.

Considerare il *contesto* come ambiente con funzione educativo-strutturante significa porre attenzione alla rilevanza che elementi come lo spazio, il tempo, le regole e le routine ricoprono nella strutturazione delle conoscenze e delle esperienze del minore preso in carico (Emiliani & Bastianoni, 1993; Barbabotti & Iacobino, 1998; Bastianoni & Taurino, 2008; 2017; Tibollo, 2017). Infatti, di frequente, i bambini in condizioni di vulnerabilità dimostrano una ridotta capacità di scansione e orientamento spazio-temporale, che comporta una costruzione della realtà priva di punti di ancoraggio. In questi termini, il contesto, caratterizzato da prevedibilità e stabilità, è lo spazio esperienziale e di apprendimento che favorisce la costruzione di un sistema di significati, in cui si dà inizio a una "storia in comune" di ragazzi e adulti. Infatti, lo stabilirsi di un *sistema relazionale*, in cui le interazioni si manifestano mediante la cura, la protezione, il sostegno e la rassicurazione, consente di realizzare un "terreno sociale" comune, di cui i minori percepiscono, progressivamente, la familiarità, la sicurezza e la prevedibilità (Emiliani & Bastianoni, 1991, pp. 234-239). L'adulto diviene l'*altro* significativo, ovvero colui che è conoscibile: attraverso la condivisione di spazi e tempi, il minore sperimenta l'accessibilità fisica e la disponibilità affettivo-emotiva e, contestualmente, costruisce una conoscenza simbolica dell'educatore, che innesca processi di immaginazione e di immedesimazione del e nell'altro (Bastianoni & Taurino, 2008). Accedere ad un universo simbolico tira in causa il terzo elemento determinante nell'intervento di comunità, ovvero il *progetto di vita*, in termini di prefigurazione del futuro possibile, che consente al minore di pensarsi nel domani, servendosi della rappresentazione che di lui costruisce l'educatore. Ecco perché pensare al progetto educativo come strumento multidimensionale che consente la presa in carico individualizzata del minore, risulta cruciale nell'intervento di comunità (Belotti, 2012; Tibollo, 2017). In questa logica, la *supervisione psico-pedagogica* diviene il luogo primario di riflessione, nel quale l'educatore è posto nelle condizioni per rinnovare costantemente la propria alleanza simbolica con il minore ospite, mediante l'analisi ciclica della domanda proveniente dall'ente inviante, la costante comunicazione con la rete coinvolta, la progettazione e la valutazione del progetto educativo e delle azioni professionali (Barbanotti & Iacobino, 1998; Ancona, 2012; Taurino & Bastianoni, 2012; Bastianoni & Taurino, 2017).

2. Un progetto di ricerca in corso

A partire dalle considerazioni appena esposte, il quadro che è possibile delineare sul tema delle comunità educative per minori è quello di una realtà in crescita, caratterizzata allo stesso tempo da una sorta di parziale invisibilità. Se da un lato, infatti, a livello nazionale, il fenomeno è riconosciuto come consistente, non è altresì disponibile un solido dispositivo conoscitivo che, in modo omogeneo, sia in grado di stimarne l'entità reale.

Oltre che ad una presumibile distribuzione diseguale di risorse, non solo materiali, ma anche di culture amministrative, a rendere problematica la lettura del fenomeno è la frammentazione su base regionale delle norme che ne definiscono l'articolazione e ne regolano, di conseguenza, la gestione.

Questa complessità si ripercuote in modo evidente sulle identità stesse delle comunità, ovvero sulla possibilità di identificare linee di azione comuni, sia sul piano delle politiche di intervento sociale realizzate a livello nazionale, sia a livello delle azioni di natura più prettamente pedagogico-educativa nei singoli ser-



vizi. Ciò che manca, in altre parole, è l'orizzonte di una o più linee guida comuni rispetto alle quali ci si possa confrontare e posizionare senza ambiguità.

Il presente contributo si colloca all'interno di un progetto di ricerca che, alla luce di queste criticità, ha inteso promuovere nei territori di Parma, Piacenza e Reggio Emilia, una serie di azioni finalizzate a dare visibilità alla realtà molteplice delle comunità educative per minori, a partire dalla voce degli educatori che vi operano².

A tale scopo, il primo obiettivo è stato quello di delineare, nei territori individuati, una mappa dettagliata delle realtà presenti, in termini sia quantitativi che qualitativi.

In secondo luogo, si è inteso rilevare quelle che sono le implicazioni educative più significative per le singole comunità, definirne, cioè, i bisogni e le potenzialità attraverso l'esplorazione dei significati condivisi e delle pratiche, che gli operatori identificano.

A partire dalla base conoscitiva raccolta, il disegno di ricerca individuato, che si inserisce nella tradizione della ricerca-azione (Nigris, 1998), intende offrire agli operatori coinvolti occasioni di riflessione sulle proprie prassi e, attraverso di esse, cioè attraverso il confronto tra pari e con i ricercatori universitari, porre le basi per una crescita professionale e la ridefinizione dei significati e delle progettualità espresse. In tal senso, il processo di ricerca intrapreso si caratterizza per la sua marcata funzione formativa e trova una forte convergenza con il metodo della ricerca-formazione (Asquini, 2018), una scelta metodologica esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo attraverso la promozione della riflessività. Infatti, nella ricerca-azione/formazione al centro del processo di riflessione sull'agire vengono posti i soggetti protagonisti dell'azione educativa, in quanto ritenuti i principali responsabili del potenziale cambiamento. In questo tipo di percorso, il ricercatore accompagna ed orienta il processo supportando in modo dialettico l'esplicitazione dei saperi e delle prassi da parte dei pratici, tramite la restituzione ricorsiva di categorie analitiche che consentono la ri-formalizzazione dell'esperienza via via raccolta.

In questo quadro, nella prima fase del progetto di ricerca biennale qui documentata, sono stati coinvolti i responsabili e i coordinatori di cinque realtà significative, per storia, presenza e tipologia di comunità, nei territori oggetto di interesse (Tab. 1), e il referente per l'inserimento dei minori in comunità educative, familiari e mamma-bambino del coordinamento Area Genitorialità e Tutela del Comune di Parma. Per ciascuna singola realtà, è stata condotta un'intervista semi-strutturata con il responsabile del servizio o con i coordinatori delle comunità, avendo come oggetti di interesse primario i seguenti nuclei tematici: 1) la storia del servizio; 2) l'articolazione della tipologia dei servizi gestiti; 3) la tipologia di utenza accolta; 4) la composizione dell'équipe di lavoro; 5) la progettualità educativa sviluppata; 6) il modello pedagogico di riferimento.

<i>Realtà</i>	<i>Tipologia di servizio</i>	<i>Provincia</i>
Coop. <i>Kairos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunità educativa residenziale per minori; • Comunità educativo-integrata residenziale per minori; • Struttura per l'autonomia rivolta a neomaggiorenni; • Progetto sperimentale con funzione osservativo-orientativa. 	PC
Coop. <i>La Tenda degli Argini</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunità educativa residenziale per minori; • Struttura per l'autonomia rivolta a neomaggiorenni; 	PR
Coop. <i>Proges</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunità educativa residenziale per minori; • Comunità educativo-integrata residenziale per minori; • Comunità di pronta accoglienza 	PR

2 Progetto "Minors and educator in residential care", Bando per la ricerca di ateneo 2022, Università di Parma. Aree di intervento PNR: Trasformazioni sociali e società dell'inclusione – Articolazione 5. Benessere psico-sociale e qualità della vita.



ASP Parma – <i>Comunità educativa L'Alveare</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunità educativa residenziale per minori. Inoltre, in capo a ASP – PR: <ul style="list-style-type: none"> • Comunità madre-bambino/padre-bambino • Struttura per l'autonomia rivolta a neomaggiorenni 	PR
ASP Reggio Emilia – <i>Struttura di Accoglienza straordinaria Orizzonti e Oasi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Struttura di Accoglienza straordinaria Orizzonti e Oasi. Inoltre, in capo a ASP – RE: <ul style="list-style-type: none"> • Comunità educativa residenziale per minori; • Comunità educativo-integrata residenziale per minori; • Comunità educativo-integrata semi-residenziale per minori; 	RE

Tabella 1. Servizi coinvolti nella prima fase del progetto di ricerca

Le interviste sono state condotte tra novembre 2023 e marzo 2024 e hanno avuto la durata media di circa due ore. Ogni intervista è stata registrata e successivamente trascritta letteralmente per consentirne l'analisi del contenuto tematico, guidata, in parte, in modo deduttivo dalle macrocategorie tematiche evidenziate e, in parte, in modo induttivo dalle categorie emergenti dalle interviste stesse.

Per stabilire un clima di fiducia ed una relazione accogliente, la sequenza e le modalità della formulazione delle domande non sono state stabilite a priori, ma si sono specificate di volta in volta in base al singolo soggetto intervistato. Tale scelta ha permesso di cogliere le specificità delle singole comunità ed esplorare, all'occorrenza, temi correlati, ma non previsti inizialmente.

Ad ogni responsabile/coordinatore sono state presentate le finalità del progetto di ricerca, sottolineandone la caratterizzazione partecipativa, ovvero la scelta di condividere con loro le modalità di realizzazione e la direzione da prendere nel suo sviluppo. Con loro, quindi, è stato convenuto di proseguire il percorso, coinvolgendo in una seconda fase di ricerca gli educatori delle comunità delle realtà coinvolte e di circoscrivere l'attenzione alle sole comunità educative residenziali, ovvero quelle strutture che la Dir. 1904/2011 dell'Emilia-Romagna identifica come realtà orientante da un modello familiare e caratterizzate per uno spiccato intervento educativo di carattere professionale³.

3. I temi emersi

L'analisi delle interviste secondo i criteri esposti in precedenza ha permesso di dare corpo ad alcuni temi ricorrenti e concatenati tra loro, quali l'*identità del servizio*, il *modello* o l'*orientamento assunto* ed alcune *criticità*.

Il tema dell'*identità* si manifesta attraverso il racconto della propria storia di servizio e delle tipologie di offerta educativa attivate sul territorio. In particolare, ciò che emerge è il richiamo sia alla specificità dei minori accolti, per cui i bisogni mostrati dai minori allontanati dalla famiglia sono differenti da quelli di coloro che vivono stati di disagio psicopatologico o dai minori stranieri non accompagnati (MSNA), alla conseguente specificità dell'équipe, che prevede non solo professionalità differenti – per esempio, la comunità educativo-integrata richiede la presenza stabile di uno psicologo – ma, altresì, un diverso rapporto numerico. Se tali declinazioni sono determinate dalla direttiva regionale che orienta il carattere tipico del servizio, parimenti non si può dire del secondo nucleo tematico, ovvero il *modello* o l'*orientamento assunto*. Questo elemento è influenzato solo in parte dai documenti nazionali (Istituto degli Innocenti, 2017), mentre è per lo più condizionato dall'impronta che il singolo coordinatore o responsabile intende attribuire al servizio che gestisce. Ad avviso dei partecipanti, infatti,

3 Nello specifico, le comunità educative residenziali sono rivolte all'accoglienza di minori di età compresa tra i 6 e i 17 anni e prevedono una capacità ricettiva massima di 10 ospiti, più due posti riservati alla pronta accoglienza, con un rapporto numerico operatore-minore di 1:4.



«lo spaccato [relativo alle comunità educative residenziali] è più preciso ma comunque ampio, perché non ci sono normative e linee pedagogiche che indirizzino il lavoro, quindi, nel tempo, [...] ogni ente, ha costruito il *suo* tipo di accoglienza» (Intervista 3).

In questi termini, dalla discussione si evidenziano alcune *criticità* in connessione al fenomeno delle comunità e, in particolare, a temi come quelli della *formazione specifica* per gli educatori – rispetto al proprio ruolo e alle competenze richieste – della tipologia di *utenza* – per cui si registra la necessità di delineare i profili dei minori destinati ai servizi di accoglienza – e del *progetto educativo individualizzato*. Per esempio, parlando di MSNA e

«basandosi sul pregiudizio positivo che hanno attraversato mezzo mondo da soli e che quindi sono più autonomi e hanno meno bisogno degli adulti [...], il focus è governare l'esistente: sono tanti, sono difficili e quello che ti viene richiesto, anche esplicitamente, è che ci siano meno problemi possibili: accompagnarli a fare i documenti, mandarli a scuola, creare meno dubbi, che escano e via» (Intervista 3).

mentre, se si considerano i minori – come definiti dagli addetti ai lavori – “territoriali”,

«[per coloro che hanno 16 anni], l'esito atteso è rappresentato dal lavorare affinché diventi[no] cittadini adeguati. Per i bambini più piccoli, [invece] l'obiettivo del progetto è che il bambino, il ragazzino, riesca a stare meglio con la famiglia che ha, attrezzando[ndolo] perché possa divenire più capace» (Intervista 6).

La difficoltà rilevata dai servizi si manifesta, in particolare, quando

«ci si trova ad accogliere minori che non si conoscono e [che] poi ti esplodono in tutti i sensi e noi, che siamo una comunità educativa [...] che palesemente non è in linea con i bisogni del minore, [perché] non è integrata, [...] [ci chiediamo]: “Sì, ok, ma cosa siamo?”» (Intervista 2).

La discrepanza percepita tra la rappresentazione che si elabora di comunità educativa, di minore accolto, di progetto, di ruolo e professionalità educativa si scontra con una realtà *altra*, che costringe il servizio a interrogarsi sulla propria identità, sull'identità professionale e sullo stesso lavoro di comunità. La questione “Cosa siamo?” implica processi di definizione e *ri*-definizione dei mandati, tanto a livello nazionale, quanto in considerazione dei bisogni manifestati dai minori, dei quali gli operatori dimostrano profonda consapevolezza, a fronte anche del fatto che questa “crisi di identità” porta a conseguenze più che concrete, come la carenza di personale disponibile e il turnover significativo. In questi termini, innanzi alle criticità che il lavoro di comunità evidenzia, appaiono determinanti le *risposte inedite* che, volte a prefigurare possibili risoluzioni, si concretizzano nella realizzazione di progetti innovativi aderenti ai bisogni rilevati. Per esempio, si profila la comunità con funzione osservativo-orientativa proposta da Kairos, che accoglie il minore in uno spazio e in un tempo sospeso di osservazione, al fine di orientare la sua futura collocazione.

4. Conclusioni

Le riflessioni maturate a seguito di questa prima fase di ricerca – di cui qui vengono riportati solo alcuni dei temi emersi – sono continuate all'interno di alcune giornate di studi aperte al territorio, rivolte, cioè, a studenti universitari, educatori, amministratori locali, in cui le voci delle comunità sono state messe in dialogo fra loro e con il contesto accademico.



Da questi confronti multipli, emerge chiaramente come oggi, per l'esperienza di chi coordina o supervisiona queste comunità, sia cruciale il tema dell'orientamento assunto dal servizio. Tema che si accompagna alla consapevolezza di come la precisazione di questo aspetto comporti la definizione di un sistema implicito che, in seconda battuta, influenza inevitabilmente l'agire educativo.

Interrogarsi sulla propria identità, sia come singolo operatore, che come comunità, porta a confrontarsi con una pluralità e una differenziazione che sono proprie tanto dell'utenza quanto del servizio stesso. Tale molteplicità di posizioni, vissuti, condizioni – anche definite normativamente – si pongono come elemento qualificante ed istituyente, che si afferma come condizione da cui partire per definire sia bisogni specifici (locali) che criticità generali, di sistema, a cui cercare di dare risposta in continuità con le soluzioni inedite e innovative di cui si è avuto menzione. È su questa base che sono stati programmati per l'anno in corso incontri dedicati a favorire il confronto, in prima battuta, tra gli educatori che operano nelle singole comunità, ed in seconda battuta, tra educatori di comunità differenti.

Incontri che, aperti ad accogliere l'imprevisto, muovano dai significati vissuti e dalle pratiche raccolte, cioè da quel "modello culturale organizzatore" (Bastianoni et al. 2012, p. 134), che contiene rappresentazioni di comunità educativa, di minore accolto, di progetto, di ruolo e di professionalità educativa e che, interfacciandosi con i bisogni "in carne e ossa" dei ragazzi e delle ragazze, richiede non solo un ciclico rinnovo della propria alleanza con il mandato in capo alle comunità, ma anche processi di riflessione sistematizzata.

Bibliografia

- Agenzia Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La tutela dei minorenni in comunità. Quarta raccolta dati sperimentale elaborata con le procure della Repubblica presso i tribunali per i minorenni 2018-2019-2020*. Marchesi.
- Ancona, A.M. (2012). Un metodo di supervisione alle équipes educative delle comunità per minori. *Psicologia clinica dello sviluppo*, XVI, (1), 123-131.
- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Barbabotti, G., & Iacobino, P. (1998). *Le comunità per minori. Pratiche educative e valutazione degli interventi*. Carocci.
- Barth, R.P. (2005). Residential care: From here to eternity. *International Journal of Social Welfare*, 14, 158-162.
- Bastianoni, P., & Taurino, A. (2008). La relazione come focus dell'intervento. In O. Codispoti, P. Bastianoni, A. Taurino, *Dinamiche relazionali e interventi clinici* (pp. 215-270). Carocci.
- Bastianoni, P., & Taurino, A. (2017). *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica*. Carocci.
- Bastianoni, P., Zullo, F. & Taurino, A. (2012). La ricerca-intervento come processo formativo nelle comunità per minori: l'esperienza in un contesto residenziale per adolescenti. *Psicologia clinica dello sviluppo*, XVI (1), 133-143.
- Belotti, V. (2012). Conclusioni. Le evidenze emerse dalle narrazioni e le implicazioni per il lavoro sociale. In V. Belotti, P. Milani, M. Ius, C. Satta & S. Serbati (Eds.), *Crescere fuori famiglia. Lo sguardo degli accolti e le implicazioni del lavoro sociale*, Regione del Veneto, Assessorato ai Servizi Sociali, Osservatorio Regionale Politiche Sociali (pp. 137-157). Bernardi.
- Cassibba, R., Cavanna, D., Bastianoni, P., & Chistolini, M. (2017). L'affidamento familiare tra teoria e realtà: opportunità, incongruenze e contraddizioni. *Psicologia clinica dello sviluppo*, XXII(2), 373-388.
- Calheiros, M.M., Vaz Garrido, M., Lopes, D., & Patricio, J.N. (2015). Social images of residential care: How children, youth and residential care institute are portrayed? *Children and Youth Services Review*, 55, 159-169.
- Carrà, E. (2014). Residential care: An effective response to out-of-home children and young people? *Child & Family Social Work*, 19, 253-262.
- Child Welfare League of America. (2004). *Standards of excellence for residential services*. CWLA Press.
- Deliberazione di Giunta Regionale 19 dicembre 2011, n. 1904, *Direttiva in materia di affidamento familiare, accoglienza in comunità e sostegno alla responsabilità familiari*. Regione Emilia-Romagna.



- Emiliani, F., & Bastianoni, P. (1991). Bambini senza famiglia: un quadro clinico, un problema sociale. In A. Palmomari (Eds.). *Comunità di convivenza e crescita della persona* (pp. 195-244). Pàtron.
- Emiliani, F., & Bastianoni, P. (1993). *Una normale solitudine. Percorsi teorici e strumenti operativi della comunità per minori*. Carocci.
- Knorth, E.J., Harder, A.T., Zandberg, T., & Kendrick, A.J. (2008). Under one roof: A review and selective meta-analysis on the outcomes of residential child and youth care, *Children and Youth Services Review*, 30(2), 40-123.
- Legge 28 marzo 2001, n. 149, Modifiche alla Legge 4 maggio 1989, n. 184, recante "Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori", nonché al titolo VIII del libro primo del Codice civile.
- Little, M., John, A., & Thompson, R. (2005). The impact of residential placement on child development: Research and policy implications. *International Journal of Social Welfare*, 14, 200-209.
- Istituto degli Innocenti (2017). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*.
- Nigris, E. (1998). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (Eds.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori.
- Taurino, A., & Bastianoni, P. (2012). La cura e il sostegno agli operatori di comunità: il modello della formazione-supervisione integrata. *Minorigiustizia*, 3, 141-149.
- Tibollo, A. (2017). *Le comunità per minori. Un modello pedagogico*. FrancoAngeli.
- Ricchiardi, P., & Sità, C. (2019). Ragionare sui dati per una politica senza ideologismi. *Animazione sociale*, 8, 28-31.

