


Saggi
Essays



Supervisione e lavoro educativo. Il baricentro pedagogico negli spazi di formazione permanente

Supervision and educational work. The pedagogical core in the spaces of lifelong learning

Cristiana Cardinali

Università degli Studi "Niccolò Cusano" - cristiana.cardinali@unicusano.it

ABSTRACT

Il lavoro educativo è complesso, e richiede professionalità oggi riconosciute in ambito normativo (Legge 205/2017), che dovrebbero essere supportate anche dalla supervisione, strumento e occasione in cui sperimentare processi di connessione tra teoria e prassi, di riflessione condivisa, di ricerca di significati in grado di tradursi in strategie operative coerenti. Nonostante il riconoscimento formale e istituzionale dell'importanza della formazione permanente, nelle realtà organizzative si riducono drasticamente tali spazi con il mancato riconoscimento della supervisione considerata un lusso o una prestazione occasionale. Tra i molteplici sguardi, la supervisione pedagogica, deve essere invece riconosciuta come uno strumento irrinunciabile del lavoro educativo, in grado di stimolare e sostenere la ricerca di senso delle azioni educative, favorendo gli educatori a ricollocare gli eventi in una cornice progettuale e per il quale deve essere presidiato uno spazio di carattere permanente, non emergenziale e contingente.

Educational work is complex, and requires professionalism now recognized in the regulatory field (Law 205/2017), which should also be supported by supervision, a tool and opportunity to experiment with processes of connection between theory and practice, shared reflection, search for meanings that can translate into coherent operational strategies. Despite the formal and institutional recognition of the importance of lifelong learning, in organizational realities such spaces are drastically reduced by the non-recognition of supervision considered a luxury or an occasional service. Among the many points of view, pedagogical supervision, on the other hand, must be recognized as an indispensable tool of educational work, able to stimulate and support the search for meaning in educational actions, encouraging educators to place the events in a project framework and for which a permanent, non-emergency and contingent space must be guarded.

KEYWORDS

Supervisione, Professioni educative, Lavoro educativo, Progettazione educativa.

Supervision, Educational professions, Educational work, Educational planning.

1. La supervisione pedagogica per le “nuove professioni educative”

L'entrata in vigore della «Legge Iori» (205/2017) assegna quel riconoscimento giuridico alle figure professionali di educatore socio-pedagogico e di pedagogista, che da anni il mondo pedagogico chiedeva e per il quale da anni la pedagogia accademica e le associazioni professionali lavoravano, con l'obiettivo di allontanarsi da quell'incertezza identitaria (Tramma, 2008) che in gran parte ancora contraddistingue le professioni educative, disomogenee nei percorsi formativi, negli ambiti occupazionali e nei riferimenti normativi (Orefice, Carullo, Calaprice, 2011).

«Educatori non ci si improvvisa [...] Le figure dell'educatore e del pedagogista appaiono strategiche nella prospettiva di un'indispensabile innovazione del sistema di welfare, secondo un'ottica promozionale e rigenerativa. Le loro competenze specifiche corrispondono all'esigenza di qualificare l'intervento educativo e sociale sulla valorizzazione delle risorse individuali e collettive, sulla (ri)costruzione di reti formali e informali, sul lavoro di comunità e sul superamento delle categorizzazioni rigide e degli steccati inter-professionali, a favore di un approccio più integrale e flessibile» (Iori, 2018, p. 9-10).

Il dibattito pedagogico di questi ultimi anni è stato attraversato dall'affermarsi di una strutturata consapevolezza del riconoscimento e del lavoro delle “nuove professioni educative” riferibili, nel linguaggio internazionale ed europeo, all'educazione non formale (Ulivieri, 2017, p. 10), poiché «l'orizzonte professionale dell'educazione non formale si impone alla ricerca pedagogica, che non può continuare a considerarlo materia del suo indebolimento teorico, quanto piuttosto fonte della sua stessa linfa epistemologica, scientifica (a cavallo delle discipline dell'uomo, della società, della natura), strategica, politica, produttiva dei miglioramenti reali e attuali dei processi di antropizzazione» (Orefice, 2017, p. 43).

Insieme all'esigenza di precisare un'area di intervento educativo, è sopraggiunta la necessità di definire una figura di educatore socio-pedagogico, che si discosti da quella dell'insegnante o dell'assistente sociale (Tramma, 2017), e che, con uno sguardo unitario e complesso, sia capace di supportare e favorire la crescita e l'umanizzazione della persona nell'interezza della sua vita e negli svariati contesti in cui essa si realizza.

Ma oggi, approvata la legge, comincia « Il lavoro più duro, [...] quello del complesso e non facile processo di creazione e adeguamento dell'accesso al lavoro nei servizi educativi e pedagogici a vantaggio degli educatori e pedagogisti negli ambiti, livelli e attività all'interno delle strutture pubbliche e delle organizzazioni che fanno capo a sistemi e politiche consolidati di intervento che sul piano internazionale, nazionale, regionale e locale potranno essere refrattari ad accogliere la rivoluzione della presenza diffusa e paritaria di professionisti dell'educazione, anche se legittimati dalla legge, lì dove o erano considerati e trattati come lavoratori di scarto o non erano affatto contemplati negli organici» (Orefice, 2017, p. 43).

È un terreno, quello operativo, decisamente complesso. Oltre a confrontarsi con le problematiche di disagio, comuni alle categorie operanti in ambito psico-socio-educativo, gli educatori si trovano in una situazione di svantaggio e “sudditanza” poiché quelle figure professionali, legittimate e fortificate dall'appartenenza a un Albo, finiscono per sostituirli anche negli interventi educativi e formativi (Loiodice, 2017, p. 51), che per natura, sarebbero di loro competenza. Un ulteriore ostacolo è rappresentato dalle professioni educative socio-sanitarie, le quali grazie al loro maggior potere contrattuale, avocano l'esclusività operativa in settori con impronta sanitaria (come salute mentale, disabilità) a discapito di un altrettanto valido intervento pedagogico. Pertanto, l'interazione dell'educato-

re con le altre figure presenti nell'ambito operativo, può essere stimolante da un punto di vista dell'acquisizione di nuove competenze trasversali, ma dannoso quando si creano meccanismi di delega, ingerenza e sovrapposizione di compiti e mansioni.

La Legge lori conferma oggi, la professionalità di educatori e pedagogisti, in quanto sostenuta da autonomia scientifica e responsabilità deontologica, "attrezzata" di strumenti teoretici e metodologici che, per quanto riguarda l'educatore, sono riferiti ad attività di progettazione, programmazione, intervento e valutazione dei risultati educativi e di supervisione su persone e gruppi in contesti educativo-formativi eterogenei, al fine di una formazione permanente sorretta dalla ricerca e dalla sperimentazione didattica. Se però si è di fronte a un riconoscimento istituzionale della figura dell'educatore, non si riscontra un corrispettivo economico e una decisionalità che vada oltre quella delle singole organizzazioni, le quali per problematiche di tagli di bilancio, riducono ai minimi termini gli spazi formativi degli operatori. In tale ottica la supervisione, strumento di controllo, di riflessione e valutazione per un'eventuale riprogettazione, viene considerata una prestazione occasionale.

Cosa comporta togliere spazio a uno strumento professionalizzante come la supervisione?

Il lavoro educativo è complesso in quanto si esplica in molteplici contesti, affronta una vasta problematicità di situazioni e si rivolge a diverse tipologie di utenza. Tale figura, per sua natura, deve essere munita di competenze e saperi trasversali, da controllare con flessibilità e consapevolezza. Quello educativo è un lavoro in equilibrio tra legalità e illegalità, normalità e disagio, vincoli e cambiamento. Essendo esso rappresentato da tali prerogative, talvolta contrastanti, potrebbe essere soggetto ad una sorta di frammentarietà che però non deve creare debolezza ontologica, bensì fornire nuovi spunti alla riflessione teorica e alla sperimentazione operativa per l'arricchimento del bagaglio professionale (Oggionni, 2013, p. 77).

Risulta perciò non semplice, ma necessario per l'educatore, comprendere a fondo questo "intrigo concettuale e prassico", sia che si relazioni con singoli individui sia con gruppi, in contesti strutturati e non. Educare non è quindi una faccenda per dilettanti e improvvisatori (Tramma, 2013); né la formazione, né l'esperienza, né l'aggiornamento professionale forniscono alla figura dell'educatore un'idoneità sufficiente a svolgere con assoluta competenza la propria mansione. Il lavoro educativo dovrebbe essere adeguatamente supportato anche dallo strumento della supervisione, che non deve essere più vista come una pratica elitaria e riservata a pochi.

Come sostiene Ronda (1996, pp. 92-93), «La professionalizzazione del lavoro sociale in generale, e del lavoro socio-educativo in particolare, passa attraverso la costruzione di un sapere originale che l'operatore costruisce con la riflessione, l'elaborazione e la teorizzazione della prassi. In questo senso una supervisione professionale permette di evitare che la prassi diventi sclerotizzata in una serie di gesti, mansioni e compiti che non danno senso all'agire e impediscono l'incremento di quel sapere specifico che caratterizza una professione».

Ora, se la legge costituisce un *punto di non ritorno della riflessione pedagogica* attorno alla figura delle educatrici e degli educatori professionali socio-pedagogici (EP) anche attraverso l'individuazione delle competenze che la caratterizzano e della formazione necessaria ad acquisirle e a preservarle (Tramma, 2017, p. 108), come non assegnare uno spazio adeguato alla supervisione all'interno di un dibattito pedagogico teso al riconoscimento degli elementi fondanti la cultura e la professionalità educativa? E ancora, perché non riconoscere l'au-

tonomia del pedagogico (Oggionni, 2013) tra i molteplici sguardi in sede di supervisione?

La supervisione pedagogica deve pertanto essere considerata uno strumento indispensabile del lavoro educativo, consapevoli, che l'integrazione con altri sguardi professionali debba essere mirato, per non rischiare di indebolire, ma al contrario rafforzare, un'identità professionale a stento riconosciuta.

Oggi molte organizzazioni, pur rispettando i criteri di qualità previsti dalla normativa internazionale ISO 9001, non considerano la supervisione pedagogica come indice di qualità dei propri servizi, né uno strumento qualitativamente valido da garantire agli educatori per la tutela degli utenti, ma come un costo superfluo. Da queste considerazioni, è possibile aprire un dibattito di ordine culturale circa la non negoziabilità degli spazi di supervisione pedagogica, che diventano asse portante, del bagaglio culturale di educatori e pedagogisti, ma anche prassi comune di amministrazioni pubbliche, organizzazioni e servizi.

C'è dunque bisogno di un'azione coordinata da parte di tutti gli attori, per favorire il consolidamento dell'identità professionale a partire da «una elaborazione delle proprie sedimentazioni professionali perché divengano patrimonio trasmissibile, dotazione non tanto individuale ma collettiva e culturale» (Scaratti, Fusè, Bertarù, 1999, p. 71). Tale impegno deve essere visto come una responsabilità che tutti, dall'educatore alle strutture organizzative, dovrebbero assumersi per migliorare la qualità della loro professione.

Secondo quest'ottica, la supervisione pedagogica diviene uno strumento professionalizzante, per il quale deve essere presidiato uno spazio di carattere permanente e non utilizzarla esclusivamente al sopraggiungere di situazioni d'emergenza o di contingenze particolari.

La professionalità educativa, protesa al consolidamento di un'identità e di un ruolo professionale, si realizza attraverso strumenti di carattere riflessivo, dialogico, autovalutativo e trasformativo, sia a livello concettuale che operativo. La supervisione pedagogica, strumento meta-riflessivo, mette in moto una vera e propria interazione tra le competenze meramente operative e quelle teoriche, esorta a una continua revisione delle pratiche educative sia sul piano dell'intenzionalità che della relativa implementazione, permettendo così un rafforzamento dello spessore culturale della professionalità educativa (Oggionni, 2013).

2. Riflessività e progettualità nella supervisione del lavoro educativo

Secondo la prospettiva fenomenologica (Husserl, 1965) i processi di significazione muovono dall'incontro tra la soggettività dell'io e l'oggettività del mondo. È così che «Possiamo parlare anche del realizzarsi in ciascun individuo, in quanto coscienza intenzionale, di una personale visione del mondo, mediante cui egli incorpora dandogli un senso il mondo esterno» (Bertolini, 1998).

Questa personale visione del mondo attende poi il confronto e la verifica delle altre soggettività in vista di una significazione intersoggettiva e condivisibile. Inoltre se il vissuto definisce l'incontro col mondo, ovvero quella dialettica incessante che procede ad una stratificazione delle esperienze e dei significati, il metodo fenomenologico, rappresenta lo strumento euristico che ci permette di cogliere l'essenza di tale incontro. Allo stesso modo, attraverso l'analisi intenzionale, l'educatore può ripercorrere le ragioni della propria scelta professionale, e seguirne le evoluzioni. Ogni azione può essere guardata in controluce e rivelare le "latenze affettive" (Riva, 2004) e l'immaginario che compongono il mondo interiore dell'educatore stesso.

Tale premessa, ci suggerisce che la relazione, prima di essere educativamente intenzionata è un incontro-scontro di visioni del mondo e che, per fondare pedagogicamente questo legame è necessario affinare i luoghi dell'introspezione, dell'ascolto e moltiplicare, nei contesti professionali, quelle «triangolazioni» (Iori, 2008), quali la supervisione, che ci permettono di osservare in controluce questa dialettica di significati tra educatore e mondo e di affinare l'ordine di competenze "riflessive" (Contini, 2014). La valorizzazione di procedure riflessive "nel corso dell'azione" o "sull'azione" si rivela, infatti, un modello significativo dal punto di vista pedagogico (Schön, 1993) poiché sviluppa processi di pensiero capaci di confrontarsi con i problemi della pratica, funzionali all'emersione di comportamenti e intenzionalità spesso impliciti e utili a rendere esplicite le dimensioni nascoste della pratica educativa (Bove, 2009, p. 26). L'esperienza e l'attività pratica divengono professionalizzanti, secondo un pensiero ormai comune e largamente condiviso, solo nel momento in cui si trasformano in un momento riflessivo che conduca ad una teoresi attraverso la continua rilettura e condivisione di prassi e teorie diverse che permettono di attivare una dimensione circolare.

La supervisione in tal senso può divenire un'occasione in cui attivare processi di collegamento tra teoria e prassi, di riflessione condivisa, di ricerca di significati, in grado di tradursi in coerenti strategie operative.

L'esperienza di supervisione storicamente è maturata nei settori disciplinari e operativi della medicina, della psicoterapia e del servizio sociale che ancorano lo sviluppo di competenze professionali a processi di formazione permanente. Contrariamente, in ambito educativo, il concetto di supervisione, mutuato dalla pratica professionale di tali figure «non strutturalmente impegnate nel discorso educativo, è entrato solo in tempi recenti nel lessico pedagogico» (Guerra, 2007, pp. 408-409). Pertanto in contesti lavorativi legati al campo educativo la pratica di supervisione risulta ancora critica.

Da quanto detto non si deve dedurre che i professionisti del lavoro educativo non si avvalgano del supporto della supervisione, ma che si trovino a scegliere tra due sguardi disciplinari: psicologico e pedagogico (Tramma, 2008). Non si sta cercando di mettere in dubbio il senso e l'applicabilità della supervisione psicologica nei contesti socio-educativi, quanto piuttosto di considerare una più attenta riflessione sulle peculiarità di sguardi disciplinari diversi. Psicologia e pedagogia si scoprono spesso complementari e in continuo dialogo, ma va sottolineato che sono pur sempre discipline diverse, che osservano e interpretano gli eventi con occhi e prospettive differenti.

La supervisione psicologica mira maggiormente a ricondurre i vissuti e le emozioni agli interventi professionali, quindi, alla loro influenza sulle azioni e sulle scelte. Invece quella pedagogica varia a seconda della necessità di rispondere a domande specifiche relative a situazioni critiche oppure a richieste meta-riflessive più complesse, riguardanti l'insieme degli aspetti che caratterizzano la progettazione educativa cercando di stimolare e sostenere la ricerca del senso delle azioni compiute, portando gli educatori a ricollocare gli eventi sempre in una chiave di lettura progettuale. La predisposizione di condizioni che favoriscano l'esplicitazione del significato sotteso alle azioni educative è l'obiettivo principale della supervisione pedagogica; gli educatori sono accompagnati in un percorso di formulazione di domande di senso che dovrebbero condurre alla rilettura e ricollocazione degli eventi. La centratura sul progetto porta ad analizzare le situazioni critiche, ma soprattutto a riflettere sugli aspetti educativi delle esperienze istituite (siano esse formali o informali) ridandogli un valore. Si creano interconnessioni dunque tra la teoria e la prassi, tra gli intenti iniziali e le azioni, tra gli obiettivi e gli esiti della progettazione educativa.

Il mancato riconoscimento della supervisione pedagogica come strumento imprescindibile di formazione permanente deve condurre, quindi, ad una riflessione sugli eventuali rischi legati a questa mancanza.

I cambiamenti promossi dagli educatori a livello individuale contribuiscono a ridefinire collettivamente le identità, i rapporti, i valori e le norme in ambito territoriale e sociale e solamente un'adeguata attività di supervisione può permettere a questi di rivalutare e ricollocare l'importanza delle loro pratiche. Di fatto, essi operano in risposta ad un mandato sociale e assolvono un compito politico (inteso come attenzione per la *polis*); vengono investiti di una responsabilità pubblica (Santerini, 1998, p. 93) che deve essere assunta in modo condiviso a più livelli: personale, d'équipe, delle organizzazioni, delle politiche sociali e, più ampiamente, della rete dei servizi alla comunità. La presenza di contesti riflessivi in ambito pedagogico è indice di qualità dei servizi erogati alle persone perché dimostra il riconoscimento dell'importanza di garantire agli educatori la possibilità di trattare le problematiche lavorative, in modo da imparare a gestirle adeguatamente al fine di difendere e valorizzare il proprio lavoro, analizzare le ripercussioni che le loro attività hanno sugli utenti e, di conseguenza, tutelare l'utente stesso. Accostarsi con metodo e rigore agli oggetti educativi, permette di osservarli e descriverli, riconoscendo la complessità delle variabili che possono entrare in gioco in tali contesti e aprendo spazi di sperimentazione, teorizzazione e progettualità future.

3. Dal progetto pedagogico alla supervisione pedagogica in ambito non formale: l'intervento professionale negli Istituti penitenziari

La riforma dell'Ordinamento Penitenziario (Legge n. 3544 del 26 luglio 1975), si fonda sulla nozione di trattamento inteso come quel «complesso di norme e di attività che regolano ed assistono la privazione della libertà per l'esecuzione di una sanzione penale» (Canepa, Merlo, 2004, p.105) e pone la persona al centro di un percorso rieducativo individuale.

Il reo non è uno scarto della società ma il destinatario di una precisa azione prevista dalla nostra Costituzione: «Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato» (art.27 c.3); essa ci affida il delicato compito di garantire alla persona un progetto di vita al termine della detenzione. Di esso occorre farsi carico con il trattamento penitenziario avendo cura di assicurare comunque l'umanità della pena e il rispetto della dignità della persona (art.1, c.1 dell'Ordinamento Penitenziario), garantendo l'essenziale finalità rieducativa utilizzando gli strumenti e gli elementi previsti: l'osservazione scientifica della personalità (art. 13, c.2), l'assegnazione dei singoli detenuti ai vari istituti, sezioni e gruppi (art. 14), l'istruzione, il lavoro, la religione (libertà di fede e di culto art. 26), le attività culturali, ricreative, sportive, i contatti con il mondo esterno e i rapporti con la famiglia (art. 15).

Superando la mera considerazione del carcere come luogo di contenimento e punizione, all'azione rieducativa si devono unire attività interconnesse tra loro i cui obiettivi siano la relazione, la socializzazione e la progettualità. Un percorso di "progressione trattamentale", quindi calibrato sulla specificità dell'individuo al fine di favorire il suo graduale rientro nell'ambito sociale di appartenenza, senza disattendere il principio dell'effettività della pena, che diviene flessibile in funzione del tempo trascorso e del "cambiamento" possibile, così come ci confermano oggi le neuroscienze (Cardinali, Craia, 2014, p. 158). È infatti prevista l'osservazione scientifica del condannato da parte dell'équipe tenendo conto delle condizioni specifiche del detenuto, delle caratteristiche e dei particolari bisogni

della sua personalità; trovando come scopo primario della pena il recupero del reo e il suo reinserimento nella vita sociale.

L'educatore penitenziario, responsabile della conduzione del singolo caso di trattamento individualizzato, si avvale della sua peculiarità professionale in sinergia con tutti i soggetti coinvolti nella presa in carico del detenuto, e lavora in un contesto normativo ispirato ad una concezione rieducativa della pena, alla individualizzazione del trattamento, ad una complessità di azioni istituzionali che afferiscono all'Area educativa. A tal proposito dunque sono chiamati in causa tutti i soggetti, istituzionali e non, che fanno capo al Gruppo di Osservazione e Trattamento (GOT), ossia al gruppo allargato a cui partecipano tutti coloro che interagiscono con il detenuto o che collaborano a eventuali pratiche riabilitative.

Il concetto di trattamento, negli ultimi anni, si è sempre più indebolito e le attività trattamentali nei singoli istituti, non inserite in un progetto organico, sono apparse tra loro slegate; pertanto l'attività educativa in tali ambiti, accompagnata da una carenza di personale, si è ridotta ad osservazioni e trattamento di équipe che si limitano a stendere un documento di sintesi, sminuendo così tutto l'arricchimento che può esserci dietro un progetto ed una prassi educativa adeguati.

Proprio da tali considerazioni prende le mosse la Circolare 3593/6043 del 2003, che riafferma con forza il principio di trattamento in un'ottica rieducativa. Con tale circolare, si è mirato a definire un modello di riferimento delle aree educative soprattutto in relazione al trattamento; agli operatori che lavorano in tali contesti viene fatta esplicita richiesta di entrare in un'ottica di progettualità educativa, necessaria e imprescindibile, e di assumere un ruolo di coordinamento delle risorse che collaborano alle attività di osservazione e trattamento, individuando obiettivi, priorità, livelli di coordinamento e metodologie di intervento ai fini rieducativi. All'interno di questa nuova visione progettuale, si distinguono tre diversi livelli operativi: 1. Il livello della pianificazione (Direzione dell'Istituto) 2. Il livello dell'organizzazione, gestione e del coordinamento operativo (Area educativa) 3. Il livello operativo del trattamento individualizzato (Educatore - GOT - équipe).

Relativamente al livello della pianificazione, la circolare ha introdotto una novità significativa ovvero l'elaborazione annuale di un "Progetto pedagogico di Istituto" che prevede l'analisi delle risorse interne ed esterne disponibili e di indicare le iniziative e le attività che si intendono realizzare nell'anno o che si vogliono progettare nel lungo periodo in relazione ad ogni aspetto del trattamento.

La circolare dispone che il progetto pedagogico vada creato e condiviso con tutti gli altri componenti delle aree dell'Istituto, proprio perché è dentro la progettualità educativa che devono svilupparsi tutte le iniziative a favore dei detenuti e degli internati.

Prende corpo così la progettazione educativa, "azione di trasformazione" con la quale una struttura, compatibilmente con la complessità ambientale e sociale in cui è chiamata ad operare, deve poter realizzare il proprio compito educativo (Calaprice, 2010, p. 319) e che prevede, oltre alle fasi di creazione e realizzazione, anche il momento della valutazione. La valutazione in ambito pedagogico è un processo di costruzione di significato che coinvolge i soggetti che partecipano, attraverso il GOT, alla costruzione dei piani, dei progetti e alla loro gestione. La valutazione dei progetti nel contesto penitenziario, infatti, non è concepita solo come forma di controllo o di adempimento burocratico, ma soprattutto come strumento per verificare e migliorare l'efficacia della progettazione, nell'interesse di tutti i partecipanti; tutto questo fa capo al terzo livello operativo previsto dalla Circolare, quello del trattamento individualizzato, incentrato sull'intervento degli educatori, del Gruppo di Osservazione e Trattamento e dell'équipe.

Sono trascorsi diversi anni prima che il gruppo di osservazione e trattamento (introdotto dalla legge di riforma penitenziaria del 1975) sia stato reso realmente operativo e perché ci si interrogasse sulla sua reale efficacia e ottimizzazione. All'interno del GOT, oggi, troviamo ad operare diverse figure quali: assistenti sociali, psicologi, educatori, dell'istituto e del Ser.T., insegnanti, personale dell'area sanitaria e dell'area della sicurezza, volontari ed operatori del terzo settore. In esso si devono far confluire i contributi forniti dai singoli membri, in un unico progetto condiviso e si devono coordinare gli interventi dei vari operatori organizzando e direzionando le azioni al fine di raggiungere l'obiettivo comune, ovvero quello di attivare un processo di consapevolezza, maturazione e cambiamento del detenuto utile al suo reinserimento sociale.

A partire dalla riforma penitenziaria del '75 e di tutta la successiva normativa, si rinforza perciò la logica multiprofessionale quale modalità operativa di approccio e intervento, logica per l'appunto di cui è permeato l'ordinamento penitenziario laddove accoglie l'ottica multifattoriale come lettura delle manifestazioni penalmente sanzionate e quale modello di intervento per il trattamento penitenziario (Mariotti Culla, 2005, p. 13).

La volontà di ripercorrere i termini normativi che definiscono il trattamento penitenziario, è dettata dalla necessità di capire meglio le basi legislative sulle quali è possibile sviluppare interventi trattamentali pedagogicamente orientati in favore di soggetti detenuti e a sostegno delle figure professionali coinvolte nel percorso rieducativo.

Attraverso l'analisi dello scenario del contesto penitenziario in cui si opera si capisce che sono tante le criticità da affrontare che prescindono dalla tipologia dell'utente a cui gli interventi sono destinati. Vista la struttura fortemente articolata e problematica dell'istituzione penitenziaria, gli operatori, chiamati ad assolvere ad una funzione di rilevanza costituzionale, devono conciliare responsabilità e creatività in un'attività lavorativa in cui si contemperano aspetti di autonomia e autorganizzazione individuale insieme a forme di azione collettiva. Dalla rilevazione dei fabbisogni di formazione infatti emergono problematiche di tipo relazionale e comunicativo non tanto e non solo con il detenuto, come si potrebbe pensare, bensì tra le varie figure professionali.

L'obiettivo strategico è proprio quello di rafforzare l'intervento multiprofessionale ed interistituzionale che si richiede agli operatori penitenziari.

Chi lavora in contesti di rieducazione e di socializzazione deve affrontare la dicotomia sicurezza-trattamento e ricomporla all'interno dello stesso gruppo di osservazione, dove convergono diversi professionisti; deve affrontare in carcere le stesse difficoltà e contraddizioni che caratterizzano anche il contesto sociale e deve relazionarsi con una popolazione detenuta sempre più in crescita e diversificata e con nuove problematiche. Per questo è necessario intervenire sui fattori che danno luogo a conflittualità e a forme di competizione tra le diverse professionalità, lavorare sull'interpretazione del mandato istituzionale e del ruolo per giungere, se non alla vera e propria condivisione, almeno al riconoscimento dell'altro e all'accoglienza del contributo degli altri professionisti.

Ma quanto l'apparato normativo penitenziario prevede prassi che pongono gli operatori del trattamento, educatori in primis, nella effettiva e auspicata condizione di perseguire e supportare quella finalità di "umanizzazione" del detenuto-soggetto-persona ai fini della rieducazione e risocializzazione?

Per non disperdere i diversi preziosi contributi rendendoli inefficaci, e non rischiare i frequenti cortocircuiti motivazionali, oggi si rende necessaria la realizzazione di un modello operativo comune che si avvalga della supervisione come

strumento permanente, come spazio per analisi, riflessioni e sostegno in un contesto operativo tanto complesso. La sperimentazione della supervisione dei GOT, realizzata dall'Istituto Superiore di Studi Penitenziari nell'ambito del progetto "Pandora" svoltasi nel triennio 2001-2004, è rimasta un'esperienza limitata nel tempo e nel numero delle sedi pilota.

La difficoltà degli operatori delle équipes di osservazione nel realizzare il compito istituzionale, è un dato ormai oggettivamente rilevabile. Il mandato, in continua oscillazione tra istanze custodialistiche e trattamentali, diventa poco chiaro; è difficile definire i propri ruoli in un gruppo che fatica a ritrovarsi unito da un obiettivo comune; la stessa composizione del gruppo, seppure prevista normativamente, varia ed è spesso incerta. Nonostante le criticità evidenziate dagli operatori, il gruppo è comunque avvertito come uno valido strumento per l'elaborazione di un'efficace progettualità trattamentale.

La supervisione, quindi, va intesa non solo come momento di supporto, ma anche come strumento di formazione permanente, in quanto stimolo continuo al confronto con i propri compiti e i propri modi di lavorare; questo al fine di sostenere gli operatori nella gestione dei complessi interventi che devono realizzare quotidianamente, nonché per promuovere esperienze di autoformazione ed autovalutazione per giungere alla piena realizzazione del mandato istituzionale.

L'intervento di supervisione in ambito penitenziario si prefigge di:

- Sostenere l'attività professionale del gruppo di osservazione e trattamento attraverso la consapevolezza della identità di "gruppo" partendo dalla definizione e dalla riflessione sul ruolo dei singoli componenti;
- Stimolare all'autoconsapevolezza per mettere a fuoco meglio sia le difficoltà che le risorse personali e di gruppo;
- Fornire gli strumenti per attivare nell'équipe di osservazione e trattamento momenti di verifica e autovalutazione;
- Offrire un supporto per ridurre il rischio di *burn-out* delle professionalità che lavorano con il disagio.

La sfida è quella di creare un clima organizzativo "motivante" che incida sulla formazione di un gruppo di lavoro integrato, coordinato e unito da un chiaro obiettivo comune. I livelli di autostima e di motivazione spesso tendono ad abbassarsi a causa delle condizioni di stress e *burnout* a cui sono sottoposti gli operatori. Per un educatore penitenziario, come per qualsiasi professionista cui necessita una competenza pedagogica, tali costrutti, giocano un ruolo fondamentale per la praticità che essi possono offrire nel fronteggiare le scelte operative.

Quale modello di supervisione adottare per un contesto tanto complesso, articolato, e diversificato in realtà locali con problematiche specifiche e caratteristiche peculiari? Tale è infatti, la rete dei GOT che operano nei singoli istituti e nelle diverse aree del nostro Paese: non una rete uniforme, non un sistema di maglie e nodi solidamente intrecciati a compiti definiti, ma una realtà fluttuante e in continuo movimento e mutamento.

Seppur in accordo con l'orientamento del progetto Pandora per il quale, proporre e imporre un unico modello di supervisione, scelto in modo preliminare tra i tanti possibili, corrispondenti a diversi orientamenti interni a varie discipline e a varie culture professionali, avrebbe significato uniformare, appiattire alcuni aspetti che costituiscono il focus e gli obiettivi di un singolo modello teorico, sosteniamo *l'autonomia del pedagogico* anche nella supervisione penitenziaria.

Una motivazione risiede nel concetto di riflessività, precedentemente affrontato. La prospettiva di "Pandora" vedeva la supervisione come un «abitare lo spa-

zio della domanda» (Sini, 1992, p. 192), non il luogo in cui normalmente si danno e si ricevono risposte a problemi tecnici e non necessariamente quello che viene detto e discusso nello spazio di supervisione ha un risvolto pratico immediato.

Ma è proprio questa la difficoltà. Come dice Concato (2005, p. 90) «Scopriamo così un'implicita affinità tra supervisione e trattamento: ambedue sono *un'opus contra naturam*, laddove la tecnica è divenuta la nostra natura e altrettanto lo è divenuto il suo irrazionale impulso ad escludere il superfluo, il residuo, il male, la sofferenza dalle sue procedure di pensiero. Il problema è che proprio l'attività di pensiero diviene un residuo, il tempo dell'inutile, quasi un oggetto fobico per il bisogno che abbiamo di fare e di sopravvivere senza pensare. Le più tipiche obiezioni alla supervisione sono: che "porta via" tempo e che non c'è tempo da dedicare al pensare, quando non c'è tempo sufficiente per fare tutto quello che c'è da fare; che esistono altre priorità di supporto tecnico-logistico per il trattamento a cui sarebbe preferibile dedicare risorse e investimenti».

In questa prospettiva, l'obiettivo primario è quello di ricondurre la riflessione sul trattamento ai luoghi concreti in cui il pensiero si realizza in relazione all'esperienza diretta, cioè a quei gruppi multiprofessionali che lavorano in ambito penitenziario in una logica progettuale e trasformativa.

La supervisione pedagogica, intende perciò restituire agli educatori la convinzione che le loro difficoltà e frustrazioni, la loro capacità di analisi e di critica possano tenere viva quella *circolarità virtuosa del flusso di pensiero tra i vari livelli istituzionali* e che proprio il loro vissuto ricco di criticità e problematicità, assieme alla loro capacità riflessiva, costituiscano la spinta necessaria per giungere a reali processi di cambiamento in linea con la finalità rieducativa della pena. Ora più che mai.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, P. (1998). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bove, C. (a cura di) (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Calaprice, S. (2010). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Cardinali, C., Craia, R. (2014). Il paradigma ri-educativo nel trattamento penitenziario. Azioni e valutazione possibile. *Formazione & Insegnamento*, 4, 153-165.
- Canepa, M., Merlo, S. (2004). *Manuale di diritto penitenziario*. Milano: Giuffrè Editore.
- Circolare n. 3593/6043 del 9 ottobre 2003, *Le aree educative degli istituti*. Ministero della Giustizia – Dipartimento Amministrazione penitenziaria.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., Tolomelli, A. (a cura di) (2014). *Deontologia pedagogica, riflessività e pratiche di resistenza*, Milano: Franco Angeli.
- Concato, G. (2005). Introduzione. In Concato, G., Mariotti Culla, L., *Supervisione per gli operatori penitenziari. Il progetto "Pandora" con i gruppi di osservazione e trattamento* (pp. 73-94). Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, L., (2007). Supervisione. In Frabboni, F. (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto* (pp. 408-409). Torino: Bollati Boringhieri
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Iori, V., Rampazi, M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Iori, V. (a cura di) (2018). *Educatori e pedagogisti Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento: Erickson.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure primitive e limitative della libertà*.

- Legge 27 dicembre 2017, n. 205 comma 594-601.
- Loiodice, I. (2017). Una legge per dare nuova dignità a educatori e pedagogisti. *Pedagogia oggi*, 2, 47-57.
- Mariotti Culla, L. (2005). Introduzione: linee guida del progetto "Pandora". In Concato G., Mariotti Culla L., *Supervisione per gli operatori penitenziari. Il progetto "Pandora" con i gruppi di osservazione e trattamento* (pp. 13-20). Milano: FrancoAngeli.
- Oggoni, F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Orefice, P. (2011). *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano: Bruno Mondadori.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (a cura di) (2011). *Le professioni educative e formative. Dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: CEDAM.
- Orefice P. (2017). Presentazione della ricerca. Una lotta dell'intelligenza: il problema, il gruppo, il disegno pedagogico della filiera dell'educazione non formale. In Orefice P., Corbi E. (a cura di), *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale* (pp. 23-50). Pisa: ETS.
- Reggio, P. (2009). *Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche*, Milano: EDUCatt.
- Ronda, L. (1996). La supervisione dell'équipe educativa. *Animazione Sociale*, 10, 92-93.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Santerini, M. (1998). *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Scaratti, G., Fusè, O., Bertarù, A. (a cura di) (1999). *La supervisione dell'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sini, C. (1992). *Etica della scrittura*. Milano: Il Saggiatore.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2013). Presentazione. In Oggoni, F., *La supervisione pedagogica*. (pp. 7-9) Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia oggi*, 2, 107-120.
- Ulivieri, S. (2017). Prefazione. Abbiamo bisogno di educatori e pedagogisti per le professioni educative del futuro. In Orefice, P., Corbi, E. (a cura di), *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale* (pp. 9-12). Pisa: ETS.

