

Formare professionisti dell'educazione

Contesti, strategie, esperienze

A cura di

Elena Luciano e Elisa Zobbi

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli 



Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i problemi delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i problemi educativi nella loro concretezza storico-sociale, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui problemi dell'educazione, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle ricerche educative, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai paradigmi educativi, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

René Barioni, Haute École Pédagogique, Losanna
Luciana Bellatalla, Università di Ferrara
Fabio Bocci, Università Roma Tre
Franco Cambi, Università di Firenze
Enzo Catarsi †, Università di Firenze
Giorgio Chiosso, Università di Torino
Enza Colicchi †, Università di Messina
Michele Corsi, Università di Macerata
Mercedes Cuevaz López, Universidad de Granada
Francisco Diaz Rosas, Universidad de Granada
Liliana Dozza, Università di Bolzano
Maurizio Fabbri, Università di Bologna
Silvia Fioretti, Università di Urbino
Massimiliano Fiorucci, Università Roma Tre
Franco Frabboni †, Università di Bologna
Eliana Fraeunfelder †, Università di Napoli
Patrizia Gaspari, Università di Urbino
Giovanni Genovesi, Università di Ferrara
Cosimo Laneve †, Università di Bari
Isabella Loiodice, Università di Foggia
Umberto Margiotta †, Università di Venezia
Berta Martini, Università di Urbino
Maria Chiara Michelini, Università di Urbino
Riccardo Pagano, Università di Bari
Teodora Pezzano, Università della Calabria
Franca Pinto Minerva, Università di Foggia
Maria Grazia Riva, Università di Milano-Bicocca
Mario Rizzardi, Università di Urbino
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Roberto Sani, Università di Macerata
Vincenzo Sarracino, Seconda Università di Napoli
Giuseppe Spadafora, Università della Calabria
Francesco Susi, Università Roma Tre
Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Angela Maria Volpicella, Università di Bari
Miguel Zabalza, Universidad de Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.
Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato
dei referee.

Formare professionisti dell'educazione

Contesti, strategie, esperienze

A cura di

Elena Luciano e Elisa Zobbi

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli 

L'Opera è stata finanziata dal Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma.

Isbn e-book Open Access: 9788835192077

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore.
L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Indice

Introduzione	pag.	11
1. Dal paradigma della virtù a quello del professionismo: storie di una difficile transizione , di <i>Luana Salvarani</i>	»	17
1.1. In principio era lo Stato (ideale)	»	18
1.2. Il <i>perfectus magister</i> tra dinamiche di classe e rivoluzioni professionali	»	20
1.3. Una questione privata?	»	24
2. Educare al pensiero nella formazione dell'educatore , di <i>Damiano Felini e Elisa Zobbi</i>	»	27
2.1. Introduzione – Il problema del punto di vista	»	27
2.2. La rappresentazione sociale dell'educando	»	28
2.3. Il pensare intenzionale	»	31
2.4. L'educabilità	»	33
2.5. L'ottimismo	»	36
2.6. La circolarità teoria-prassi (o concreto-astratto)	»	37
2.7. Il pensare progettuale	»	39
2.8. La riflessività	»	41
2.9. Conclusioni – Pensare pedagogicamente	»	44
3. Formare i professionisti in educazione attraverso la didattica attiva , di <i>Maja Antonietti, Elena Luciano, Mariangela Scarpini, Elena Nardiello, Luca Dotti e Maria Elena Baudinelli</i>	»	46
3.1. Introduzione	»	46
3.2. Apprendimento in età adulta e identità professionale	»	46

3.3. Il Teatro dell'Oppresso come metodologia di didattica attiva	»	49
3.4. Presentazione del dispositivo e del percorso di indagine esplorativa	»	50
3.5. Conclusioni	»	51
4. Confini simbolici nei percorsi scolastici. Approccio biografico e Teatro dell'Oppresso per una ricerca partecipativa, di <i>Annavittoria Sarli e Luca Giliberti</i>	»	53
4.1. Una co-ricerca per lo studio dei confini a scuola	»	53
4.2. Il percorso scolastico di Alma tra alterizzazione e inclusione	»	57
4.2.1. <i>Prassi educative e confini simbolici: il punto di vista di Alma</i>	»	57
4.2.2. <i>Sostegno individualizzato o rete di prossimità? Riflessioni dal laboratorio teatrale</i>	»	59
4.2.3. <i>Teatro-Forum e rielaborazione collettiva di sapere critico</i>	»	62
4.3. Conclusioni	»	63
5. Il coordinamento e la formazione dei tutor per orientare alla professione educativa, di <i>Maja Antonietti, Roberta Bertoli, Elena Luciano e Andrea Pintus</i>	»	64
5.1. Uno sguardo di sistema	»	64
5.2. Il ruolo dei tutor universitari	»	66
5.3. Formazione e coordinamento per far fronte ai bisogni dei tutor universitari	»	68
5.4. Azioni di supporto e monitoraggio ai tutor: strumenti e buone pratiche	»	70
5.5. Riflessioni conclusive	»	70
6. Essere student* universitari: la progettazione di un dispositivo formativo, di <i>Andrea Pintus, Maja Antonietti, Roberta Bertoli, Serena Mambriani, Stefano Ascari ed Elena Nardiello</i>	»	72
6.1. Introduzione	»	72
6.2. Orientamento in ingresso all'università	»	74
6.2.1. <i>Promuovere consapevolezza nello studio</i>	»	75

6.2.2. <i>Promuovere consapevolezza nell'uso dei media e dei dispositivi digitali a supporto dell'apprendimento</i>	»	76
6.3. <i>Sviluppare le competenze in ingresso</i>	»	77
6.3.1. <i>La comprensione del testo e le strategie di studio</i>	»	78
6.3.2. <i>La pianificazione e l'organizzazione dello studio</i>	»	79
6.4. <i>Conclusioni</i>	»	80
7. Il tirocinio formativo per la professionalità di educatrici e educatori, di Roberta Bertoli, Elena Luciano, Sara Manzini, Livia Fugalli ed Elena Brugnoli	»	82
7.1. <i>Introduzione</i>	»	82
7.2. <i>Il ruolo del tirocinio nella formazione iniziale degli educatori sociopedagogici</i>	»	83
7.3. <i>La nascita e lo sviluppo del dispositivo dei tirocini formativi di futuri educatori e educatrici presso l'Università di Parma</i>	»	84
7.3.1. <i>Una rete integrata di professionisti in dialogo per l'accompagnamento dei tirocini</i>	»	86
7.3.2. <i>Un percorso strutturato di accompagnamento al tirocinio e alla riflessione sull'esperienza: incontri e strumenti</i>	»	88
7.3.3. <i>Integrazione tra tirocinio, offerta formativa e i servizi del territorio</i>	»	91
7.4. <i>Riflessioni conclusive</i>	»	93
8. La pratica filosofica di comunità come strumento di riflessività all'interno del gruppo educativo, di Mariangela Scarpini	»	96
8.1. <i>Le pratiche filosofiche di comunità trovano spazio nei contesti educativi</i>	»	96
8.1.1. <i>L'esercizio di riflessività per il gruppo educativo</i>	»	98
8.2. <i>Philosophy4Educators: allenare il pensiero complesso</i>	»	100
8.3. <i>Un prototipo di sessione di P4C all'interno di un gruppo educativo</i>	»	102
8.4. <i>Esperienza di riflessività in contesti educativi</i>	»	103
8.5. <i>Conclusioni</i>	»	104

9. Orientamento come tema di lavoro per gli educatori , di <i>Stefano Ascari</i>	»	106
9.1. Introduzione	»	106
9.2. Orientamento alla/della professione educatore	»	107
9.2.1. <i>Orientare alla professione</i>	»	107
9.2.2. <i>Orientare la professione</i>	»	109
9.3. Orientamento come ambito di lavoro dell'educatore	»	110
9.3.1. <i>Orientamento al sé</i>	»	114
9.3.2. <i>Orientamento al contesto</i>	»	115
9.3.3. <i>Orientamento alla scelta</i>	»	116
9.4. Conclusioni	»	119
10. L'educatore nella scuola: un'identità professionale in divenire , di <i>Andrea Pintus e Sara Manzini</i>	»	121
10.1. Una professionalità in divenire	»	121
10.2. Per una scuola inclusiva	»	123
10.3. Bisogni educativi sempre più speciali	»	125
10.4. La matrice inclusiva: sfondo ad esperienze in divenire	»	126
10.4.1. <i>L'educatore di corridoio in Lombardia</i>	»	127
10.4.2. <i>L'educatore scolastico per la promozione del benessere a Parma</i>	»	129
10.5. Conclusione e rilancio	»	131
11. Minorenni e educatori di comunità: una relazione educativa "differenziata" , di <i>Elisa Zoppi e Livia Fugalli</i>	»	134
11.1. Chi è il minorenni di comunità? Prospettive dalla ricerca	»	134
11.2. Chi è, allora, l' <i>altro significativo</i> ? L'educatore di comunità	»	136
11.3. La relazione educativa <i>differenziata</i> nel contesto di comunità: riflessioni dalla professione	»	139
11.4. Alcuni rilanci: quale formazione per i potenziali educatori di comunità?	»	143
12. Passione e professionalità: verso una gestione consapevole e generativa nelle professioni educative , di <i>Matteo Muratori</i>	»	145
12.1. Introduzione	»	145

12.2. Frustrazioni	»	146
12.3. Passioni	»	148
12.4. Esempi da un caso specifico	»	149
12.4.1. <i>Musica</i>	»	150
12.4.2. <i>Hip Hop</i>	»	151
12.4.3. <i>Escursioni</i>	»	151
12.4.4. <i>Editoria, formazione e comunicazione</i>	»	152
12.5. Conclusioni	»	152
13. Ri-progettare gli spazi verdi: una proposta formativa all'Università di Parma , di <i>Maja Antonietti, Elena Nardiello e Andrea Pintus</i>	»	153
13.1. Introduzione	»	153
13.2. Linee guida europee in tema di sostenibilità	»	154
13.3. Leggere l'ambiente	»	156
13.4. Esperienza e apprendimento	»	157
13.5. Il dispositivo formativo progettato	»	159
13.5.1. <i>Prima fase</i>	»	160
13.5.2. <i>Seconda fase</i>	»	160
13.6. Riflessioni conclusive	»	161
Riferimenti bibliografici	»	163

Introduzione

di *Elena Luciano e Elisa Zobbi*

La qualificazione professionale di educatori e educatrici¹ negli ultimi anni è stata oggetto di cospicui sforzi sul piano del riconoscimento normativo², che ha condotto sia alla specifica declinazione di tale profilo professionale nei servizi educativi per l'infanzia sia alla sua distinzione da quello dell'educatore socio-sanitario.

Tale processo è stato accompagnato da un ampio dibattito sulle plurime dimensioni della qualificazione professionale di tali professionisti/e (economico-contrattuali, pedagogico-progettuali, organizzativo-logistiche, comunicativo-relazionali...), coinvolgendo diversi attori quali le università, le associazioni professionali, gli enti pubblici così come il Terzo Settore. Il dibattito, tuttora in corso, ha certamente promosso il riconoscimento del valore scientifico della cultura pedagogica, della professionalità di tali figure, della loro formazione iniziale e in servizio e della necessità di competenze specifiche per consentire disposizioni professionali capaci di intrecciare rigore e cura nell'esperienza educativa (Bondioli, 2017; Iori, 2018; Palmieri, 2018; Oggioni, 2019; Calaprice, 2016, 2020).

Tuttavia, nonostante i nuovi provvedimenti normativi e un'accresciuta visibilità, il processo di riconoscimento professionale e di valorizzazione sociale degli educatori e delle educatrici è ancora frammentario e richiede nuovi, rilevanti sforzi sul piano sociale e culturale, al fine di superare le molte contraddizioni e ambivalenze che tuttora connotano tali professionalità

¹ L'utilizzo del maschile generico, in particolare al plurale, in sostituzione del maschile e femminile analitico congiunto (bambino/i e bambina/e, ragazzo/i e ragazza/e, educatore/i e educatrice/i ecc.) è da ritenersi una scelta meramente stilistica volta ad ovviare le altrimenti facili ridondanze della differenziazione grammaticale di genere in lingua italiana.

² Si ricordano in questa sede i principali, ovvero il d. lgs. N. 65/2017 "Istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni; la L. 205/2017, commi 594-601 "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il 2018-2020"; il D.M. n. 378/2018.

(Palmieri, 2024). Occorre, cioè, focalizzare l'attenzione collettiva sulla necessità di prendersi cura di chi – per professione – si occupa di cura, educazione e formazione, contribuendo alla crescita e alla piena umanizzazione delle persone lungo l'intero arco delle loro esistenze e nei molteplici contesti di vita.

Come è emerso nel Documento Base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori promosso da Animazione Sociale (AA.VV., 2023), infatti, proprio l'inadeguato riconoscimento culturale lamentato dai professionisti dell'educazione, insieme alla precarietà contrattuale e alla retribuzione delle prestazioni sulla base della quantità del lavoro prodotto e dei suoi risultati, alla frammentazione dei turni di lavoro, alla contrazione delle risorse e della formazione in servizio, allo stress fisico ed esistenziale, rappresentano i motivi di maggiore problematicità che i professionisti dei servizi educativi nel Terzo Settore, oggi, vivono.

Inoltre, una recente ricerca condotta dalla Fondazione Cariplo (2025) evidenzia la presenza di significative differenze tra il settore pubblico e il Terzo Settore. In particolare, in quest'ultimo emergono criticità quali: livelli retributivi inferiori rispetto a quelli riconosciuti ai medesimi profili professionali impiegati nel settore pubblico; scarso riconoscimento professionale dovuto all'intercambiabilità dei ruoli; dinamiche di appalto al ribasso; accesso alle posizioni lavorative spesso consentito anche a neo-diplomati; limitata valorizzazione del lavoro di tipo emotivo e relazionale; diffusa demoralizzazione degli operatori; e, infine, la percezione dell'impiego nel non profit come fase transitoria verso il settore pubblico da parte dei professionisti dell'educazione e della cura.

Tutte le tematiche fin qui accennate alimentano una condizione di disagio professionale che è peraltro già da tempo diffusa tra le figure educative, anche in relazione ai frequenti vissuti di solitudine e malessere sperimentati dai professionisti della cura e dell'educazione nell'ambito del proprio lavoro, come emerge in diversi studi (Palmieri, 2018; Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2021).

Sarebbe tuttavia superficiale leggere tale situazione di problematicità e disagio linearmente, ovvero come esito o come causa di una disaffezione delle e dei giovani dal lavoro educativo e di cura, come molte narrazioni diffuse nel mainstream pedagogico sembrerebbero da tempo privilegiare.

Nell'ambito di una recente ricerca condotta dalla Commissione Didattica del Corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca sulle traiettorie professionali di laureati e laureate che hanno conseguito il titolo nel periodo 2018-2022, per esempio, le laureate e i laureati coinvolti «non sembrano suggerire una disaffezione al lavoro, scelto in ragione di motivazioni valoriali e mantenuto nonostante le molte criticità,

quanto piuttosto una maggiore lucidità nell'analisi di una situazione non più sostenibile e di un lavoro di cui comprendono pienamente il ruolo, i bisogni, le condizioni imprescindibili, forse anche in ragione di una formazione problematizzante che sostiene la lettura critica dei contesti e valorizza le competenze professionali» (Guerra, Ferrante, Pepe, 2024, p. 143). Dalla ricerca pare emergere, al contrario, che quello che viene definito come un esodo o una fuga «non lo sia da una professione – tanto che oltre la metà di intervistate e intervistati sceglierebbe lo stesso percorso formativo, nonostante tutto, e che la maggior parte di loro continua a lavorare in contesti educativi –, ma dalle condizioni con cui essa si realizza, che appaiono inadatte non solo per i singoli educatori e le singole educatrici, ma anche per la qualità che essi possono garantire ai destinatari e al sistema dei servizi» (*ibidem*).

Risulta utile altresì considerare che le studentesse e gli studenti iscritti alle classi di laurea del settore educazione e formazione registrano un'ampia crescita, addirittura maggiore rispetto ad altri settori affini (settore socio-sanitario, sociale e psicologico); parimenti positivo appare il trend relativo alla disponibilità di laureate e laureati pronti all'ingresso nel mondo del lavoro, anche se emerge un rilevante disallineamento tra la loro formazione, le loro aspettative (circa il lavoro e gli avanzamenti di carriera per esempio) e il concreto svolgimento delle professioni di cura (Fondazione Cariplo, 2025). Ciò è dovuto in particolare alla presenza di adeguata preparazione tecnica non accompagnata, tuttavia, da sufficiente consapevolezza relativa sia al lavoro emotivo-relazionale, sia alla flessibilità oraria e logistico-organizzativa richiesta dai contesti educativi e formativi (*ibidem*).

La Legge n. 55/2024 relativa all'ordinamento delle professioni pedagogiche e educative e all'istituzione degli albi professionali oggi rende ulteriormente complesso il quadro della formazione e dello sviluppo del profilo di educatore sociopedagogico. Tale complessità deriva non soltanto dalle difficoltà interpretative della legge stessa e dalle criticità che essa evidenzia relativamente all'obbligo di iscrizione all'albo e alla ricaduta sui servizi educativi e, in particolare, su quelli per l'infanzia, ma anche dall'impatto che essa avrà sull'offerta formativa dei corsi di laurea della classe L-19, con riferimento ai decreti applicativi e alle relative disposizioni in materia di tirocinio, prova pratica ed esame finale.

Le sfide oggi aperte per la formazione iniziale progettata e realizzata dagli Atenei sembrano dunque urgenti e complesse e incoraggiano a mettere in discussione temi nodali per le offerte formative universitarie, quali l'orientamento, la didattica e la sua innovazione, il tutorato, i laboratori e i tirocini formativi curricolari ed extracurricolari, il job placement, i rapporti con gli enti titolari e gestori dei servizi e con il più ampio ambito dello sviluppo professionale continuo di educatori e educatrici. È proprio in tale direzione

che intende muoversi tale volume, che attraverso uno sguardo pedagogico, intreccia riflessioni, esperienze e progettualità relative alla formazione di educatori e educatrici così come si sono svolte e si stanno svolgendo nell'ambito dell'Università di Parma e della rete con il territorio.

A partire dal presupposto che la formazione rivolta ai professionisti si configura come un «processo attraverso cui le potenzialità soggettive pervengono a maturazione [e] si apprende quanto è necessario per svolgere un ruolo particolare» (Nanni, 2003, p. 5041), il volume raccoglie alcune prospettive storiche, epistemologiche, di ricerca e esperienziali allo scopo sia di accrescere il significato della professione educativa e riconoscerne il valore, sia di individuare linee possibili di applicazione nei molteplici contesti in cui l'educazione si realizza.

In tal senso, a partire da un'iniziale ricognizione rispetto al complesso intreccio di riferimenti culturali e simbolici che, progressivamente, hanno contribuito a costruire l'idea di educatore e educatrice oggi e dall'individuazione di alcuni meccanismi del pensare l'educazione, che – contestualmente – rappresentano le *skill* profonde proprie di educatori e pedagogisti, il volume prende forma attraverso alcune esperienze educative, formative, di ricerca realizzate negli ultimi anni nell'ambito dell'Unità Educazione dell'Università di Parma. Si tratta di esperienze che pongono al centro il lavoro educativo e, in particolare, tre elementi che lo attraversano: la *situatività* dell'educazione, la sua *pluralità* e la *professionalità educativa* intesa come processo di sviluppo formativo e professionale in continuo divenire.

La professione educativa, infatti, si esprime qui attraverso molteplici «situazioni specifiche» (Palmieri, 2018) che, peculiari per impianto teoretico, contesti, finalità, destinatari, rete territoriale coinvolta, formano una combinazione di elementi materiali e immateriali (Cerrocchi, Dozza, 2018) che danno vita ad ambienti metodologicamente orientati e intesi.

In questo contesto, la situatività tipica del lavoro educativo si concretizza nella considerazione di impianti di ricerca e approcci esperienziali connessi a temi quali la formazione universitaria, la progettazione degli spazi indoor-outdoor, il tirocinio, il tutorato, l'orientamento, l'impiego di tecniche come quelle del Teatro dell'Oppresso e della Philosophy For Community; altresì, essa è espressa dal vaglio di contesti educativi e formativi molteplici come quelli della scuola, dei servizi residenziali destinati all'accoglienza dei minorenni o dei centri di aggregazione giovanile ma apre, con le opportune problematizzazioni, a direzioni di possibile trasferibilità in molte altre tipologie di servizi e contesti educativi e sociali.

Inevitabilmente, la specificità del lavoro educativo esprime, al contempo, un secondo carattere tipico dell'educazione, ovvero la sua complessità e *pluralità*. Influenzata dalle più ampie dinamiche culturali e sociali, ma anche

istituzionali e economiche, e intimamente legata al territorio specifico in cui l'agire educativo si manifesta, la professione educativa non può essere circoscritta alla sola relazione educativa o al perimetro del servizio in cui essa prende forma (Palmieri, 2024), bensì diviene l'esito dell'interazione con l'ambiente oltre il servizio stesso, della partecipazione al patrimonio sociale e culturale che quel gruppo di professionisti opera e della mediazione esercitata dalle figure, dalle équipes e dalle istituzioni coinvolte. Allo scopo di evitare specializzazioni, frammentazioni, standardizzazioni o tecnicismi (Tramma, 2003), quanto piuttosto per integrare scenari professionali e cura dell'esperienza educativa (Palmieri, 2018), si rende allora necessaria la costante esplicitazione di quelli che sono i presupposti teorici e metodologici a partire dai quali la progettazione e l'azione educativa prendono forma. In tal senso, nel volume si reperisce una costante ricontestualizzazione teorica e metodologica rispetto ai contesti specifici considerati.

In ultimo, proprio per la sua duplice tendenza alla situatività e alla pluralità, il lavoro educativo si concreta attraverso l'azione di una specifica professionalità, quella educativa. Sebbene la difficoltà di pensare le pratiche educative come un lavoro a tutti gli effetti, dettata per lo più da una prospettiva collettiva (e istituzionale?) che ritiene la retribuzione come secondaria rispetto alle motivazioni che animano la professione educativa (Palmieri, 2024) – “Ma allora fai volontariato?” oppure “ma allora ti pagano per giocare con i bambini?” – la contingenza, l'eterogeneità e, talvolta, l'imprevedibilità chiedono che il professionista ricorra intenzionalmente (Cambi, 2004) a conoscenze specializzate e a competenze specifiche.

In altre parole, vi sono competenze del professionista dell'educazione che lo distinguono marcatamente da colui che, impegnato in attività educative in modo ordinario e abituale, educa non professionalmente (Perillo, 2012): si tratta delle competenze di osservazione, analisi situazionale e dei bisogni dei singoli, problematizzazione, ragionamento critico, progettazione, monitoraggio e valutazione, sostenute da una postura riflessiva e da processi decisionali di tipo collegiale, che consentono di tornare ricorsivamente sui processi realizzati, per ri-orientarli, raffinarli, correggerli e adattare metodologie e approcci ai contesti nei quali si progetta e si opera.

Alla luce di quanto fin qui illustrato, a chi si rivolge questo volume? *Formare professionisti dell'educazione. Contesti, strategie, esperienze* intende dialogare con i futuri educatori e con le future educatrici innanzitutto, ma anche – più estesamente – con i e le professionisti/e dell'educazione e con coloro che si prendono cura della loro formazione iniziale e in servizio, al fine di sostenere quella postura, cara ai processi orientativi, volta a “decidere di sé” e cioè ad ascoltare i propri desideri in relazione alle peculiarità dei contesti (Biesta, 2022), mediante un ventaglio di prospettive che, senza

pretese di esaustività, tenga fede a quella che è la finalità della formazione iniziale – ma anche in servizio – ovvero sia l’esercizio della razionalità riflessiva applicata alla situatività dell’agire educativo (Perillo, 2012).

1. Dal paradigma della virtù a quello del professionismo: storie di una difficile transizione

di *Luana Salvarani*

Rintracciare, risalendo il corso della storia, la figura dell'educatore costringe a molte approssimazioni e ad analogie arrischiate; necessarie, tuttavia, per intuire le radici del complesso intreccio di riferimenti culturali e simbolici che costruiscono l'idea di educatore oggi.

La professionalizzazione dell'educatore è, in termini storici, un fatto molto recente, che implica la possibilità di definirne compiti, caratteristiche ideali, conoscenze e competenze necessarie. Ora, questo processo definitorio è così difficile ad ottenersi che, anche solo guardando ai Paesi europei, non esiste in nessuno di essi un perfetto analogo della figura dell'educatore come viene pensata, definita e proposta in Italia; inoltre, in culture diverse si intrecciano in modi diversi le funzioni che nel nostro paese vengono attribuite alle figure professionali dell'educatore, dell'assistente sociale e dello psicologo, per limitarci ai ruoli più frequenti nell'équipe dei servizi.

Ancora più difficile tale distinzione diviene nell'ambiente scolastico, in particolare nella scuola dell'infanzia e primaria, dove funzione pedagogica e trasmissione di conoscenze tramite l'insegnamento sovrappongono inevitabilmente le figure educative e di cura con quella del maestro/maestra, l'unica a godere, in ambito italiano, di una consolidata rete di riferimenti simbolici e di più o meno piacevoli memorie. Mentre, nei paesi anglofoni, il termine onnicomprensivo *education* raccoglie e risolve, con il pragmatismo proprio di quelle culture, distinguo e categorizzazioni dietro i quali, nel nostro paese, si spendono fiumi d'inchiostro, non di rado al servizio di legittimi ma non sempre lungimiranti interessi corporativi.

Comprendere cosa fa un educatore è difficile per chi non abita queste professioni, come ben sa chiunque debba spiegare ogni giorno che non forma insegnanti con competenze disciplinari, e neppure assistenti sociali con

competenze giuridiche, né educatori professionali socio-sanitari con competenze medico-infermieristiche. La domanda, per esclusione, diviene: cosa deve sapere e saper fare l'educatore? E in cosa si differenzia da un genitore, un maestro, un sacerdote, un allenatore?

Come rispondiamo oggi a questa domanda, ammesso che sia possibile farlo, deriva da una storia molto articolata, di cui qui proveremo a tratteggiare alcune tappe senza alcuna pretesa di esaustività, esclusivamente come viatico critico e per inaugurare con l'esercizio del dubbio il percorso che i saggi successivi di questo volume tratteranno.

1.1. In principio era lo Stato (ideale)

«Credo che la nostra città, se davvero è stata fondata su basi giuste, sia perfettamente buona».

«Per forza», disse.

«Perciò è evidente che essa è sapiente, coraggiosa, temperante e giusta».

«È evidente».

«Di conseguenza, qualsiasi di queste virtù troveremo in essa, il resto sarà ciò che non avremo trovato?»

«Precisamente».

(Platone, *La Repubblica*, libro IV, 427e-428a)

Guardando alla filosofia antica come punto di partenza del discorso occidentale sull'educazione, è inevitabile fare i conti con *La Repubblica* di Platone, fonte e ispirazione di secoli e secoli di proposte educative più o meno realizzabili. Particolarmente rilevante, per inquadrarne il ruolo in questo discorso, è il fatto che il disegno platonico si situi consapevolmente e quasi provocatoriamente nell'ambito dell'eccentricità se non dell'utopia: Socrate dedica, nel dialogo, molto spazio a difendere la sua proposta dalle critiche attese, dedicando l'intero libro V e buona parte del libro VI a giustificare alcuni aspetti della Repubblica ideale, quali l'abolizione della famiglia e la proprietà in comune dei figli, l'eguaglianza tra uomo e donna e la titolarità del governo da parte dei filosofi. Ma anche la parte più propriamente educativa, dove viene descritto il curriculum formativo dei guardiani e dei governanti, non rifletteva certamente la realtà storica dell'educazione ai tempi di Platone.

Gran parte del discorso platonico in questo testo si basa su una discussione sul concetto di giustizia, la quale porta con sé una discussione sulle virtù, proposte nello schema che poi diventerà nota come "virtù cardinali": sapienza, forza, giustizia e temperanza. Un modello educativo, insomma,

incardinato sul concetto di virtù: chi le possiede può educare, chi non le possiede può tentare (senza garanzia di successo) di apprenderle, a seconda della sua funzione nello stato.

Platone, nel *Menone* e nel *Protagora*, prova a interrogarsi se si possa insegnare la virtù ma non addiuvine a una risposta definita e chiara, come è normale nel procedimento maieutico del dialogo socratico. Educatori e filosofi si nasce per talenti e si diventa tramite la pratica della filosofia, che non è qualcosa che possa essere racchiuso in un curriculum o certificato in qualche modo: il filosofo, unico vero educatore, lo è in quanto forma indirettamente il popolo attraverso la gestione dello Stato ideale (*kallipolis*). Ma va sottolineato che questo “educatore ideale” non ha niente a che vedere con le figure di pedagoghi che concretamente venivano chiamati ad occuparsi dell’educazione dei giovani, e sul cui operato le fonti, tutte indirette, restituiscono un’immagine non particolarmente vitale.

Il discorso platonico sulle virtù, sebbene collocato molto lontano dall’ambito della concreta e applicabile prassi educativa, sarà destinato ad avere un influsso determinante nella costruzione della figura dell’educatore in Occidente, in particolare attraverso lo snodo dell’Umanesimo. In questo panorama vastissimo qui ci limitiamo ad accennare alla lunga eredità plutarca: nei *Moralia* del I sec. a C. a lui attribuiti (diffusi, per tutto il Cinquecento, in importanti edizioni a stampa a partire dall’Aldina del 1509 e traduzioni in volgare come per esempio quella di Ludovico Domenichi), il breve trattato tradotto in latino ai primi del Quattrocento dal precettore Guarino Veronese e conosciuto col titolo *De liberis educandis*, ripropone, intrecciando il modello platonico con i suggerimenti di letteratura e storiografia antiche che l’autore conosceva capillarmente, il paradigma dell’educatore ideale basato su virtù e studio della filosofia come disciplina principale. L’educatore è un mestiere, e si enfatizza come i padri non debbano badare a spese nell’ingaggiarne uno, ma come lo si diventi non è oggetto di trattazione. E in un altro testo negli stessi *Moralia* viene posto, di nuovo, il problema di definire la virtù, di fatto rimandando alla tradizione platonica e tuttavia enfatizzando l’idea di una virtù che vada oltre il controllo razionale delle passioni ma che sappia includerle e gestirle.

Dopo avere elencato una serie di posizioni, da Aristone a Crisippo a Zenone e appunto a Platone, Plutarco, nell’opuscolo *La virtù etica* (pp. 829-831), sostiene:

tutti costoro, comunque, sono concordi nel supporre che la virtù sia un’attitudine potenziale della componente direttiva dell’anima, che trae origine dalla ragione, anzi che sia la ragione in accordo con se stessa, salda e immutabile. [...] A tutti costoro, però, sembra essere sfuggito come ciascuno di noi sia realmente un essere duplice e

composito: non hanno preso in considerazione l'altra duplicità, ma solo la commistione di anima e corpo, che delle due è la più evidente. Ora invece, che anche l'anima abbia in sé qualcosa di composito, di naturalmente duplice e dissimile – dato che la componente irrazionale, quasi fosse un secondo corpo, si fonde e si armonizza con la ragione per una qualche necessità di natura – è verosimile che non l'abbia ignorato nemmeno Pitagora.

La virtù, presupposto di ogni agire direttivo ed educativo, coinciderebbe quindi per tradizione filosofica con “la ragione in accordo con se stessa”, ma, ammonisce l'autore, l'uomo è più complesso: non possiede solo il dualismo anima-corpo, ma anche quello razionale-irrazionale all'interno dell'anima. La virtù etica è definita come “una qualità della componente irrazionale”, e si ottiene tramite la ragione che non sopprime ma educa le passioni: se le educa male si ottiene il vizio, se le educa bene la virtù: il verbo utilizzato è proprio *paidagogo*, con allusione al mestiere dell'educatore-precettore. Tuttavia, l'allusione è solo metaforica e il processo educativo che conduce alla virtù si realizza prevalentemente nel teatro interiore, attraverso l'interazione di ragione e passioni guidata dalla consapevolezza filosofica.

Per definizione, questo processo non può essere standardizzato o generalizzato. Inoltre, il suo fine è, ancora una volta, la felicità pubblica (Plutarco, p. 13):

perfetti sono, a mio giudizio, gli uomini capaci di coniugare la capacità politica con la filosofia, perché secondo me riescono a centrare i due beni più grandi: una vita dedicata alla pubblica utilità nel fare politica e un'esistenza calma e serena nell'occuparsi di filosofia.

In questo quadro, il fine educativo coincide con il bene pubblico, nel senso del raggiungimento di un'armonia non solo tra corpo e anima, ma anche tra parte razionale e irrazionale dell'anima che consentisse un giudizio riflessivo e una capacità decisionale sicura. L'idea della professione educativa come qualcosa di insegnabile e fornita in risposta a un bisogno individuale o sociale in senso lato era ancora molto lontana. Il modello non subirà sostanziali modifiche fino all'età dell'Illuminismo e, nella pratica, dovrà attendere, per trasformarsi, una completa ristrutturazione dei rapporti sociali ed economici.

1.2. Il *perfectus magister* tra dinamiche di classe e rivoluzioni professionali

L'età dell'Umanesimo non fa che consolidare e sistematizzare il paradigma del maestro-educatore fondato sulla virtù. In particolare, nella declinazione, soprattutto fiorentina e poi italiana, del cosiddetto “umanesimo

civile”, la concezione classica delle virtù, la *res publica* ideale e l’educazione delle classi dirigenti fanno tutt’uno. Esemplarmente, ne *La Vita Civile* di Matteo Palmieri (1430 ca.), per tratteggiare la figura del maestro viene ripreso il *topos* di Aristotele maestro di Alessandro Magno (Palmieri, 1430/1529, c. 17 r.):

Alexandro poi, da Aristotile factio doctissimo essendo nello imperio del mondo, diceva essere più obligato ad Aristotile suo preceptore che a Philippo suo padre, pero che Philippo gli aveva dato l’essere che gli era comune con tutti gli huomini, Aristotile il virtuosamente essere, per quale avanzava & era innanzi a tutte le cose mortali.

Dare il «virtuosamente essere», vero dono dell’educare, viene legato a una figura eccezionale come quella di Aristotele, all’interno di una relazione educativa eccezionale per natura e per classe sociale come quella tra Alessandro Magno e il suo maestro. Il problema di quale potesse essere la relazione educativa in contesti diversi dalla classe dirigente non si poneva, né aveva senso si ponesse, in quanto si dava per scontato che il bambino non nobile o non appartenente alla classe più agiata sarebbe passato dalle mani delle donne della famiglia (dove anche crescevano i bambini aristocratici, tra balie e ancelle, fino a 6-7 anni circa) direttamente all’apprendistato del lavoro paterno. Relazioni educative, certamente, anche quelle familiari; e la campagna o la bottega potevano proporre figure di educatori valentissimi, ma di ciò non si dava teoria, né le fonti ci aiutano a ricostruire la fisionomia del vastissimo campo dell’educazione informale. La figura dell’educatore rimane, con poche varianti, cristallizzata lungo tutto il Rinascimento (da Palmieri alle testimonianze su Vittorino da Feltre, a Guarini e Piccolomini) nell’ideale del *perfectus magister*: colto ma soprattutto “virtuoso”, cioè dedito al riflessivo disciplinamento delle passioni, e attento, innanzitutto, alla perpetuazione di un sistema di valori tutto interno alla classe sociale di appartenenza dei suoi allievi e dei loro genitori.

Un profilo dell’educatore che viene attraversato, senza cambiare nella sostanza, dalla rivoluzione culturale della Riforma protestante e della successiva Controriforma. L’istanza religiosa fornisce ulteriori elementi alla costruzione della “virtù” come autodisciplinamento, disegna un set di valori che si aggiunge, senza cancellarlo, a quello della tradizione classica già largamente rielaborata, distingue su temi cruciali come il dibattito sul libero arbitrio, ma non altera la sostanza dell’educatore ideale, che si distingue per vocazione e per qualità innate e che si forma attraverso lo studio: dei classici e delle arti liberali come della Bibbia.

Le novità, con la Riforma, riguardano piuttosto la dimensione pubblica dell’educare, nell’ambito di una proposta formativa che alfabetizzi e includa,

molto idealmente, l'intera comunità dei credenti, ma più realisticamente le comunità cittadine, costruendo il nuovo, laborioso ideale del *Bürger* (*Schulordnung aus der Kirchenordnung der Stadt Braunschweig*, 1528, in Koldewey 1886, p. 25):

[...] affinché col tempo possano diventare buoni maestri di scuola, buoni predicatori, buoni giuristi, buoni medici; buoni cittadini che temono Dio, operosi, onesti, probi, obbedienti, amichevoli, istruiti, pacifici, non feroci, ma allegri, che poi cresceranno i loro figli nel modo migliore, e così faranno i figli dei loro figli.

La proposta educativa affianca alla formazione del principe (che, come ci testimonia il *Furschlag* di Eberlin, 1526, include nuove discipline ma mantiene intatto il modello precettoriale) quella di una media e piccola borghesia i cui membri devono collaborare armoniosamente alla vita economica e morale della città, agendo guidati dalla fede nel compito a loro destinato per nascita, con rare, ma non nulle, possibilità di mobilità sociale.

Questa nuova proposta, tuttavia, di nuovo non si pone il problema del ruolo e della formazione dell'educatore in senso lato: come evidenzia il passo citato, l'educazione passa di generazione in generazione, attraverso il canale automatico e informale della famiglia ed eventualmente di una scuola che si suppone tesa alla realizzazione dello stesso ideale di comunità. Lutero introduce alcuni primi temi di professionalizzazione educativa, ancorché limitandosi a sottolineare l'inettitudine dei genitori al proposito («Inoltre, la maggior parte dei genitori purtroppo è inetta e non sa come si debbano educare e istruire i bambini [...] mentre è compito di persone di gran valore istruire ed educare i bambini bene e rettamente», Luther 1524, WA 15, p. 24), ma nel concreto i valori della comunità continuavano a passare prevalentemente attraverso la famiglia (Ozment 1983) e attraverso l'attività pastorale.

L'imporsi del modello collegiale, con le istituzioni residenziali sia protestanti sia cattoliche, darà un impulso alla sistematizzazione e formalizzazione di obiettivi e metodi educativi: la dimensione individuale del rapporto tra precettore e alunno, che evidentemente si presta a idealizzazioni, cede il passo alle strutture, ai regolamenti e alle *rationes studiorum* che modellano la vita degli allievi e, indirettamente, consentono una verifica dell'efficacia delle disposizioni e dei metodi.

Non esiste ancora un percorso formativo specifico per maestri ed educatori, ma è evidente che per insegnare nel collegio di un Ordine religioso bisogna far propri i valori di quell'Ordine, così come per essere maestri nominati dal borgomastro di una città protestante era necessario dare prova di solidità nella nuova fede e immacolata reputazione. L'identità professionale dell'educatore comincia a formarsi, si può dire, a partire da una specifica

militanza religiosa e politica, non più nell'adesione a un percorso di perfezionamento personale e conoscitivo per definizione aperto, come fu quello della maieutica platonica, sia pure nelle approssimazioni e generalizzazioni di coloro che ne perpetuarono il mito.

L'educatore, pragmaticamente, comincia a non dovere più essere perfetto, ma "abile"; volontà del maestro e talenti dell'alunno cominciano a costituire i due termini dell'equazione (Possevino, 1598/2008, p. 159):

però sia questo il primo fondamento: che come conviene nell'essaminar la propria natura, e far elezione di quelle discipline alle quali l'huomo è più habile, così bisogna eleggere que' maestri, quali sieno più habili, e disposti ad insegnarci.

Così Antonio Possevino nel 1598 (ma traducendo la sua stessa versione latina del 1593), agli albori della diffusione dei collegi gesuiti in Europa. Lo stesso Possevino introduceva un ulteriore termine dell'equazione, la *Scuola del Mondo, dove l'huomo impara* (Possevino, 1598/2008, pp. 107-108):

[...] si trova ancora un'altra maggiore e più viva Università, nella quale ad ogni sorte di persone sono destinate le proprie classi e dati proportionati maestri, coi quali più co' fatti, che colle parole s'insegna. Questa è una celeste scuola di cui Iddio stesso è il Professore [...].

Nel panorama complicato delle guerre di religione, della propaganda, della diplomazia internazionale e delle missioni oltreoceano, tutti scenari in cui i Gesuiti si specializzeranno e intenderanno specializzare i loro allievi migliori, certamente le antiche virtù cardinali erano un presupposto necessario ma non sufficiente, né l'ideale contemplativo della filosofia si dimostrava adeguato ai tempi.

Nell'epoca in cui l'Europa cominciava a mettere a punto istituzioni educative strutturate e mirate in modo sistematico alla costruzione di modelli morali e di comportamento, l'idea di educatore si trova di fronte all'ennesima transizione. Per educare bisogna acquisire abilità e competenze, ma anche essere in grado di reagire ai contesti, esercitando volta per volta quel "discernimento" che traduceva ed ampliava il campo dell'antica *prudenza*. Sempre più uomo di mondo e nel mondo, l'educatore non ambisce più ad essere *perfectus magister*, ma neppure potrebbe sottoporsi alle standardizzazioni di processi che conformano e certificano. Celato dentro altre professioni (il docente, il confessore, il missionario, il drammaturgo...) il mestiere dell'educare rimane sfuggente, elusivo, fino a quando il bisogno sistematizzante delle monarchie illuminate comincia a definirne compiti e finalità.

1.3. Una questione privata?

La professionalizzazione dell'educatore, in Europa, è in qualche modo un processo secondario e mai perfezionato all'interno dell'evoluzione della professione dell'insegnante, tra l'Illuminismo e l'epoca della costruzione delle nazioni. Ed è legata alle classi medie e popolari: la classe dirigente continuerà a lungo ad utilizzare il modello precettoriale. Il precettore («governor») delineato da John Locke in *Some thoughts on education* non è molto diverso, nelle caratteristiche richieste, da un bravo formatore gesuita attento alla *Scuola del mondo*, e gli esempi tratteggiati nell'*Idea dell'ottimo precettore* di Rosmini (1801) chiudono il cerchio ritornando, sulla base delle testimonianze su Vittorino da Feltre, al *perfectus magister* del primo Rinascimento italiano.

Nei compiti di coesione socio-culturale, *nation building* e controllo del dissenso che i sistemi scolastici andavano assumendo progressivamente dal tempo di Maria Teresa d'Austria fino all'Italia postunitaria e oltre, nell'insegnamento in specie primario si radunavano, attorno al compito di alfabetizzazione e a quelli latamente igienici, una costellazione di compiti educativi caricati in un denso groviglio sulle spalle di maestri, poi maestre, cronicamente sottopagati e perlopiù sottoposti a un controllo sociale asfissiante. La storia della loro formazione, in particolare nelle Scuole Normali, e delle loro vite professionali è stata scritta e continua a venire riscritta da un filone di ricerca ricchissimo e, in Italia, eccellente per risultati. Non mancano quindi elementi a chi volesse rintracciare, nella storia della professione insegnante, gli aspetti più propriamente educativi, come preparazione al momento in cui l'educatore diviene, tra mille incertezze, una professione a sé stante.

Rimane però un aspetto critico: la dimensione pubblica e di massa della scolarizzazione, pur intersecando e ricoprendo parecchie essenziali funzioni educative, lascia necessariamente fuori alcuni aspetti relazionali che formavano il nucleo della formazione nel modello precettore-allievo, dall'esperienza socratica fino al ritratto volutamente paradossale propostone da Rousseau. Con le parole di Gaetano Filangieri (1782, pp. 16-17):

Per formare un uomo, io preferisco la domestica educazione; per formare un popolo, io preferisco la pubblica. L'allievo del magistrato e della legge non sarà mai un *Emilio*; ma senza l'educazione del magistrato e della legge vi sarà forse un *Emilio*, vi sarà una città, ma non vi saran cittadini.

La scelta del formare il cittadino attraverso i sistemi scolastici, probabilmente obbligata e ben delineata da Filangieri in pieno illuminismo e nella cornice del dispotismo illuminato, rischiava di lasciare larghe zone “grigie”

lasciate all'educazione familiare o religiosa al di fuori di ogni tentativo di formalizzazione. Filangieri, percependo questo problema, proponeva di differenziare i modelli educativi per classe, riservando alla maggioranza un sistema basato sulla formazione professionale e morale. In tal modo, la professione dell'educatore ("custode") avrebbe avuto una riconoscibilità e Filangieri insisteva sulla costruzione di un prestigio sociale attorno a chi sceglieva il lavoro dell'educare, che andava però svolto accanto e in sinergia con il proprio mestiere o artigianato principale.

La proposta filangeriana, sollevando il problema della riconoscibilità sociale di chi educa e della necessaria scelta dell'istruzione pubblica, sottolinea come, anche nell'epoca della scolarizzazione di massa che si sarebbe poi sviluppata nel secolo successivo, l'educare in senso lato rimanesse sul lato della "vocazione" (religiosa o genitoriale), in quanto tale non sottoposta a valutazioni di competenza e non legata ad aspettative di salario o carriera. Di conseguenza, nel panorama dell'Ottocento europeo, si studia "da maestro/maestra" e si esercitano in quel ruolo competenze educative, ma si assume che quelle competenze vengano da sé, spesso legate a un presunto senso materno innato delle educatrici donne. Si insegna pedagogia nelle scuole normali, ma il legame con quella disciplina e il "saper fare" necessario in aula rimane nebuloso fin dagli albori di quel tipo di formazione.

Inoltre, la storia della formazione professionale delinea chiaramente la difficoltà dei percorsi formativi per "imparare a fare cose" nell'acquisire status e dignità culturale e morale. La solida assertività dell'etica mercantile trecentesca, così come disegnata da Paolo da Certaldo, o lo sforzo dell'aristocrazia genovese, trecento anni dopo, con l'*Istruzione familiare* di Giovan Francesco Spinola (1670) di inserire i temi mercantili nel percorso formativo umanistico della nobiltà, rimangono esperimenti isolati in un contesto che ancora nel Settecento spingeva i grandi negozianti milanesi a mandare i figli nei collegi latini dell'aristocrazia per darsi prestigio sociale, costringendoli poi a un apprendimento rapido delle competenze tecniche necessarie durante il tirocinio nelle grandi piazze commerciali europee (Levati, 2013).

Se la professione dell'educatore si colloca in uno spazio di transizione tra il "sapere cose" e il "fare cose", ma con una precisa inclinazione verso il "fare", allora anche per questo essa non gode di quel prestigio che potrebbe garantirle migliori retribuzioni e tutele; nel frattempo, per il suo spazio impalpabilmente situato nell'ambito delle relazioni umane e della costruzione di significati estremamente relativi, facilmente viene derubricata nel campo delle "vocazioni" invece che delle professioni, indistinguibile dal volontariato benintenzionato e, al limite, dall'investimento di cura del genitore o del parente stretto.

In tal modo, recisi ormai i legami con l'antica pratica filosofica, con l'apertura agli infiniti possibili della maieutica, con la solidità culturale del *perfectus magister* rinascimentale, ma non riuscendo ancora ad essere percepita come competenza necessaria alla costruzione di un'armoniosa vita sociale né dotata delle certezze cliniche della scienza psicologica, la professione educativa si trova in un difficile limbo. Formalizzazioni e certificazioni non fanno altro che rendere più accidentato il cammino di chi desidera intraprenderle. Potrà essere solo una presa di coscienza culturale, con relativi addentellati salariali, a restituire agli educatori il senso del loro agire; presa di coscienza che passa attraverso la qualità del lavoro di chi deve formarli e la costruzione di una solidità e consapevolezza culturale in chi sente dentro di sé una *vocazione* da trasformare in *professione*, o anche di chi, trovandosi in quella situazione per caso o per forza, trova dentro di sé le motivazioni per mettersi al servizio del tentativo di trasformare il potenziale umano in vigorosa realtà.

2. Educare al pensiero nella formazione dell'educatore

di *Damiano Felini e Elisa Zobbi*¹

2.1. Introduzione – Il problema del punto di vista

Una delle questioni più spinose che sono chiamati ad affrontare (ma che spesso non affrontano) gli studenti e gli studiosi di scienze umane è quella del punto di vista. Ciò che caratterizza l'essenza di ciascuna disciplina, infatti, è una diversa prospettiva, un'angolatura, piuttosto che la delimitazione del loro campo attraverso confini. Le parti di realtà che esse affrontano sono spesso sovrapposte e ben difficili da squadrare: per esempio, la psicologia dello sviluppo studia l'uomo nella sua evoluzione, ma anche la pedagogia studia l'uomo nella sua evoluzione. Qual è, allora, la loro differenza?

Non la possiamo trovare se guardiamo semplicemente al “che cosa” le scienze umane studiano. Più facile è individuare la specificità di ciascuna di queste se, invece che al campo, guardiamo al punto di vista: il punto di vista dell'antropologia rispetto a quello della sociologia o della geografia, ad esempio. Se facciamo così, otteniamo una chiave più sicura per capire ruolo e funzione di ciascuna scienza, cosa che non è utile solo a livello puramente epistemologico ma anche a livello professionale e, oseremmo dire, esistenziale: di che cosa si occupa, come lavora, che strumenti (mentali e manuali) ha lo psicologo, per esempio? Come si caratterizza il suo sguardo rispetto a quello degli altri esperti di scienze umane?

Nel mondo di educatori e pedagogisti – e ciò, è inutile nasconderselo, forse per via della debolezza epistemica della pedagogia – non è raro che un discorso venga infarcito di precisazioni del tipo “dal punto di vista educativo”, “dal punto di vista della pedagogia”. Si sente necessario, infatti, esplicitare il ricorso a una prospettiva specifica, che chiarisca e legittimi il

¹ Gli autori hanno progettato e pensato congiuntamente il testo di questo contributo. Tuttavia, la stesura si deve a Damiano Felini per i parr. 1, 5, 6, 7, 9 e a Elisa Zobbi per i parr. 2, 3, 4, 8.

discorso stesso. In cosa consista, però, il “punto di vista pedagogico” è tutt’altro che chiaro, e spesso non saprebbero spiegarlo nemmeno coloro che a queste formule fanno ricorso. La cosa è ancor più delicata se si guarda al problema del punto di vista in chiave professionale o formativa: come deve guardare le cose il pedagogo/educatore? Come le deve pensare? Come deve formarsi il professionista che in quel determinato modo deve pensare e agire?

In questo contributo cercheremo di affrontare proprio questo tema: cercheremo di interrogarci, cioè, su cosa consista il punto di vista, o la prospettiva, della pedagogia, mettendo in fila una serie di caratteri che sono, allo stesso tempo, i meccanismi del pensare l’educazione – cioè, i meccanismi del pensiero proprio dell’educatore e del pedagogo – e alcune *skill* profonde che dovrebbero essere formate nella preparazione di questa figura professionale.

2.2. La rappresentazione sociale dell’educando

Per millenni gli uomini sono stati convinti che il Sole ruotasse attorno alla Terra: ideatori della teoria geocentrica, essi rappresentavano il sistema cosmologico come un insieme di astri che muove le proprie traiettorie attorno al globo terrestre. Soltanto a partire dall’epoca moderna e dalla rivoluzione copernicana, l’uomo rivede la propria concezione di cosmologia e identifica nel sistema solare e nella teoria eliocentrica i cardini per una nuova rappresentazione del moto planetario. Qualcosa era cambiato nella loro percezione? In realtà no, perché le stagioni si susseguivano ordinatamente per gli uomini copernicani quanto per i loro antenati, ma ciò che si era trasformato era il modo di concepire un fenomeno o, in altre parole, di rappresentarlo (Moscovici, 2005).

Una lunga tradizione di studi empirici di ambito psicopedagogico si è interrogata sulle concezioni che gli individui elaborano del mondo circostante, e ha identificato nelle «rappresentazioni sociali» (Moscovici, 2005) quell’insieme di processi che dà esito a teorie, branche di conoscenza, convenzioni che, tipiche di una specifica cultura, un’epoca e un gruppo sociale, sono impiegate per definire collettivamente i fenomeni che caratterizzano la realtà (Moscovici, 2005; Luciano, 2016). Il periodo storico nel quale nasciamo, il contesto culturale dal quale proveniamo, l’ambiente e il gruppo sociale, la nostra stessa famiglia, infatti, costituiscono quell’insieme di fattori che – più o meno implicitamente – determina la nostra prospettiva sul mondo e le modalità mediante le quali conosciamo e organizziamo la realtà che ci circonda. In altre parole, le rappresentazioni sociali sono ciò di cui l’uomo si serve per

esprimere e organizzare il proprio sapere rispetto ai fenomeni sociali per lui salienti.

In quanto tali, le rappresentazioni sociali si caratterizzano per essere convenzioni *prescrittive*. Relative a oggetti, persone ed eventi che gli individui incontrano nel proprio percorso, le rappresentazioni “convenzionalizzano” la realtà affinché essa assuma una forma nota, precisa, conosciuta mediante categorie e comunicata per mezzo di un codice condiviso (Moscovici, 2005, p. 12; Luciano, 2017). Tale processo consente all’uomo di individuare ciò che accade intorno a lui, di rendere familiare ciò che esperisce e di identificare anche ciò che familiare non è. Proprio perché funzionali alla conoscenza dei fenomeni, le rappresentazioni si caratterizzano per imporsi «con forza irresistibile», in una combinazione di strutture preesistenti, «prima ancora che [l’individuo cominci] a pensar[le]» (Moscovici, 2005, pp. 15-19). Come una “stratificazione” sociale di pensieri elaborati e ri-elaborati, patrimonio di una memoria collettiva, le rappresentazioni finiscono per costruire e «costituire un ambiente reale» (*Ibidem*). In altre parole, l’individuo attribuisce a ciò che ha categorizzato consuetudini, regole e ricorrenze che, per un verso, assegnano all’oggetto un carattere specifico, e per l’altro, comunicano una pluralità di aspettative che, inevitabilmente, tendono a influenzare l’oggetto stesso. L’elaborazione delle rappresentazioni sociali altro non è che un processo che alterna atti di classificazione – di ciò che è estraneo entro categorie note – ad atti di nominazione: «classificando ciò che è inclassificabile, assegnando un nome a ciò che è innominabile, noi siamo in grado [...] di rappresentarcelo» e di renderlo reale; viceversa, «le cose che non sono classificate e [che] sono prive di un nome sono aliene, [e, allora?] inesistenti» (*Ivi*, p. 47).

Cosa accade quando l’oggetto da rappresentare è l’educando? Quali sono le nostre immagini di infanzia, di bambino, di adolescente? E come influenzano il nostro pensare e agire di professionisti?

A lungo e ancora oggi ci si interroga su quali siano le implicazioni e il potere che le immagini di infanzia – che, più o meno consapevolmente, concepiamo e veicoliamo mediante il nostro agire educativo – hanno sull’educando (Luciano, 2017). Di fatto, quando un bambino viene al mondo, è investito da un intreccio di aspettative, convinzioni e vissuti, propri del gruppo specifico col quale si trova direttamente in relazione e, contestualmente, è oggetto delle rappresentazioni esito di tradizioni, valori, ideologie, condizioni economiche, sociali, culturali del più ampio contesto di cui è parte. La letteratura di tale ambito, ricostruendo i processi di elaborazione entro cui le immagini di infanzia vengono generate², testimonia come esse influenzino

² Per una disamina approfondita si rimanda a Luciano (2016).

profondamente le relazioni interpersonali che gli adulti intraprendono con i minori, la gestione dei rapporti tra individuo e società, la cultura dell'infanzia e della pedagogia a livello locale, nazionale e internazionale, i risvolti politici, pedagogici, economici, sociali e culturali; e, ancora, la formazione dei professionisti e, in generale, degli individui, le pratiche e la quotidianità nei contesti educativi e non, i processi decisionali, la progettazione dell'agire educativo, la valutazione (Luciano, 2017). A titolo di esempio, la ricerca mostra un frequente ricorso all'immagine del bambino «pronto o da preparare» in funzione del futuro (*ivi*, p. 124) – a discapito del bambino del *qui ed ora* – chiamato a sviluppare una serie di competenze affinché possa inserirsi opportunamente e autonomamente nel sistema scolastico e sociale; si rintraccia l'immagine di bambino «dell'apprendimento, più pensato in relazione all'acquisizione di nozioni, [di] bambino piccolo e che richiede attenzioni, [o, ancora] grande in grado di assumere iniziative personali, [...] più capace di separarsi e di esplorare con sicurezza l'ambiente» (*Ivi*, p. 130). Predominante nella cultura dell'infanzia e della pedagogia è, inoltre, l'immagine di *bambino competente*, sul piano cognitivo, socio-relazionale, emotivo: attivo e curioso, è ricco di potenzialità, sin dalla sua nascita. Tale immagine incide non solo sulle *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, ma influenza la rappresentazione che di lui elaboriamo, il nostro rapportarci nei suoi confronti, nonché le aspettative che nutriamo su di lui: il bambino competente è autonomo, è capace di esplorare, è abile nell'esprimere il proprio punto di vista (Luciano, 2017).

Ma cosa accade quando il bambino si dimostra anche fragile? Vale la pena sottolineare, come ci suggerisce a ragion veduta Elena Luciano (2017, pp. 134-142), che gli studi mostrano come «gli stessi bambini che frequentano i servizi e sono ritenuti competenti, talora si ammalano o vivono l'esperienza della malattia di amici e familiari» e divengono – di contrappasso? – gli attori maggiormente esclusi nella relazione terapeutica, «relegati in una posizione marginale nei processi di cura», ritenuti «passivi, indifesi, disarmati, incapaci di esprimere il proprio punto di vista» (*Ivi*, p. 142).

Allora quali sono i significati delle rappresentazioni di educando che costruiamo e in che modo possiamo rapportarci ad esse? Si può ipotizzare che, innanzi al magma costituito da una tradizione di immagini di infanzia che ci precede e che influenza le proiezioni future di bambine e bambini, una strategia possibile sia rappresentata dalla coltivazione di una postura problematizzante, che spinga i professionisti dell'educazione a interrogarsi costantemente sulle rappresentazioni di educando che hanno ricevuto dal passato e che loro stessi elaborano, e sul potere che esse hanno in connessione al proprio quotidiano agire educativo: «si tratta di un lavoro di analisi e di ricerca necessario per dare forma all'intenzionalità educativa, alla progettualità [...]

nei contesti in cui i bambini vivono e crescono» (Ivi, p. 14) e alla circolarità tra teoria e prassi.

2.3. Il pensare intenzionale

Se pensiamo all'educazione, elevandola a una dimensione quanto più possibile di formalità, possiamo far riferimento alla definizione che ne propone Felini (2020, pp. 46-50) quando la identifica come un «processo intenzionale attraverso cui qualcuno cerca di far raggiungere a qualcun altro una condizione o uno stato (personale, fisico, esistenziale, conoscitivo...) ritenuti migliori di quelli di partenza». Ciò ci dice che un secondo vertice dal quale è possibile guardare a quei meccanismi tipici del pensare l'educazione è il criterio di intenzionalità.

L'atto educativo – e non *evento, fenomeno, fatto* (Felini, 2020) – implica, infatti, un'azione che, compiuta in uno specifico arco temporale, si realizza ad opera di qualcuno nei confronti di qualcun altro (un individuo, un gruppo sociale, se stessi), in nome di una qualche «forma di coscienza, di volontà» (ivi, p. 42). Prevista, programmata, proiettata in una dimensione futura, e non casuale, l'educazione pone l'accento sull'esistenza, più o meno esplicita, di una forma di intenzionalità, rintracciabile nella presenza di un produttore dell'azione educativa, nella volontarietà del progetto e dell'atto realizzato e nell'esplicitazione ai destinatari – più o meno consapevolmente coinvolti – dell'intenzionalità stessa (Tramma, 2010; 2018). In questa logica, le esperienze educative intenzionali sono ravvisabili in quelle esperienze che, dichiaratamente intenzionali, sono considerate come tali sia dai “produttori”, ovvero coloro che le progettano e/o le realizzano, sia dai destinatari, ovvero coloro che vi partecipano e/o le ricevono (Tramma, 2018, p. 37)³. Infatti, nel

³ Riteniamo sia opportuno precisare che la concezione che qui accogliamo di educazione non è quella condivisa universalmente: infatti, in relazione all'esperienza educativa, Piero Bertolini (1988, p. 127), per esempio, afferma che sono «moltissimi gli eventi che possono legittimamente connotarsi come eventi educativi, perché sono moltissimi quelli che stimolano, direttamente o indirettamente, consapevolmente oppure no, delle trasformazioni negli individui», a condizione che il «destinatario» dell'evento educativo «si mostri ricettivo». In questa logica, l'educazione, concepita come *evento* – e non come azione – prevede che le esperienze educative possano caratterizzarsi per essere «non dichiaratamente intenzionali» e «non intenzionali» (Tramma, 2018, pp. 37-39). Le prime sono quelle che, finalizzate a modificare atteggiamenti, comportamenti, abitudini, opinioni, non si dichiarano apertamente trasformative. Tale intenzionalità, infatti, è nota solo ai produttori dell'intervento, mentre è celata ai suoi destinatari: le campagne pubblicitarie o la predisposizione urbanistica di luoghi di incontro ne sono un valido esempio. Le seconde, quelle non intenzionali, producono effetti educativi senza che vi sia intenzionalità né da parte dei produttori – sempre che di essi vi sia

momento dell'incontro tra la domanda e l'offerta formativa, senza la necessità di una certificazione finale, al di là del fatto che l'azione educativa sia pedagogicamente progettata e del grado di formalizzazione dell'esperienza stessa, si realizza una forma di “contrattualizzazione”, un patto educativo, che prevede la presenza di un soggetto – l'educatore, l'insegnante, il genitore, l'allenatore, il capo scout, solo per citarne alcuni – che ha lo scopo esplicito di educare qualcun altro. Dal canto suo, sebbene il destinatario dell'azione educativa sia consapevole dell'intenzionalità degli agenti educanti, non necessariamente può decidere autonomamente di partecipare all'azione stessa, negoziarne i tempi e le modalità di realizzazione, riconoscere il valore formativo o, ancora, decodificarne il linguaggio e le implicazioni educative che essa comporta. A titolo di esempio, la componente educativa dell'esperienza carceraria può non essere così evidente al detenuto o, ancora, il linguaggio e le implicazioni educative, che si possono manifestare nei percorsi che coinvolgono persone con gravi forme di disabilità cognitiva o con problemi psichiatrici, possono essere non del tutto percepibili ai destinatari stessi (Felini, 2020; Tramma, 2018).

L'educazione che avviene nei servizi dell'area della formazione e dell'area assistenziale e socioeducativa (Tramma, 2010) manifesta il proprio criterio di intenzionalità non solo in riferimento agli interventi che esplicitamente si dichiarano come educativi, ma anche nelle azioni, ovvero rispetto a ciò che l'educatore realizza mediante gli atti che compie. Ed è in questa tipologia di servizi, più che in ogni altro ambito, che si registra la maggior discrepanza tra il dichiarato e praticato, tra il *detto* e il *taciuto*: «la scuola [e i servizi educativi] si rivelano [...] fondamentale esperienza educativa più per le sfumature informali, non dichiaratamente intenzionali, che non per quelle formali e intenzionali, più per le dimensioni latenti che per quelle esplicite» (Tramma, 2018, p. 48), più per il tacito, «quello che non si vede, [...] ma che esiste in forme talora assai potenti» (Becchi, 2005, p. 105), attraverso la trasmissione – più o meno esplicita e intenzionale – di un sistema di valori e di norme con il quale confrontarsi, adeguarsi, scontrarsi. Ed è all'interno di questa tradizione teorica, e cioè quella che si è interrogata sul sapere implicito del «pratico» (Laneve, 2005), che si ha riflettuto a lungo sulla dimensione latente della pratica educativa, ovvero su quei «saperi impliciti» che si costituiscono di apprendimenti informali, atteggiamenti, passioni, disposizioni (Perla, 2010, pp. 32-37).

presenza – né da parte dei destinatari; casuali, prevedibili o auspicabili, le esperienze educative non intenzionali possono essere rintracciabili negli effetti prodotti dai rapporti interpersonali, dalle esperienze di vita, familiari, professionali, sia individuali che collettive, dalle catastrofi naturali.

In particolare, Loredana Perla (2010) individua sei specificità relative ai tratti impliciti della prassi, che frequentemente si costituiscono per essere inconsapevoli e non intenzionali, *agiti* per l'appunto, al fine di superare la loro «indicibilità» (Ivi, p. 34). In primo luogo, l'*opacità*, ovvero quei saperi “oscuri” che vengono attivati dall'educatore quando si trova a fronteggiare l'imprevisto, nella necessità di adattarsi alla complessità della pratica: l'*opacità* corrisponde a quanto, nel qui ed ora, è sottratto alla sistematizzazione, alla programmazione e al rigore dell'osservazione. La *trasformatività*, ovvero l'esito delle esperienze personali pregresse che, tipizzate in abitudini e *routine*, rappresentano quelle dinamiche agite e implicite, mediante le quali gli individui operano. La *corporeità*, intesa come l'insieme dei saperi che il corpo possiede, i gesti-in-azione: «non è un caso – scrive Perla – che i bambini vengano educati implicitamente dai gesti ancor prima che dalle parole» (Ivi, p. 35). L'*aggregatività*, ovvero quel sapere collettivo e stratificato, diffuso nelle comunità-di-pratiche, che si manifesta in un complesso di *script*, di azioni, di “copioni”, che gli individui realizzano e connettono ai medesimi significati sociali. La *quotidianità*, intesa come quel sapere che «non è dato *a-priori*, ma che si costruisce giorno per giorno» (Ivi, p. 36) e che, mediante la ricorrenza delle abitudini, si concretizza in un processo di istituzionalizzazione collettiva. In ultimo, la *performatività*, che corrisponde all'incapacità di saper dare parola all'esecuzione dell'azione, alle prese di decisione, a ciò che si intendeva fare rispetto a ciò che è stato realizzato.

Come per le rappresentazioni sociali, anche innanzi al criterio di intenzionalità, si può ipotizzare di sostenere una postura problematizzante, che spinga i professionisti dell'educazione, per esempio nel contesto della progettazione educativa, a esplicitare l'implicito e a interrogarsi costantemente su quale sia la propria intenzionalità, ovvero su quei presupposti che definiscono tanto le nostre credenze quanto le nostre pratiche educative.

2.4. L'educabilità

Terzo elemento rilevante rispetto ai meccanismi del pensare l'educazione, premessa perché l'educazione stessa avvenga e, quindi, questione portante nel discorso pedagogico e nell'impianto educativo è rappresentata dal principio di educabilità. Frequentemente taciuto o sottinteso, spesso utilizzato nell'accezione di sviluppo, maturazione, evoluzione, crescita, formazione o perfettibilità, il principio di educabilità si articola su molteplici piani e riguarda sostanzialmente la possibilità di cambiamento dell'uomo o, meglio, le forme che tale cambiamento può assumere. In altre parole, interrogarsi sull'educabilità dell'uomo e sul senso del cambiamento significa riflettere

sia sulla finalità dell'educazione stessa e sul suo margine di realizzazione, sia sul valore che l'azione educativa può e deve avere nel processo concreto di formazione dell'uomo.

Sara Nosari (2002) ha provato a rispondere a questi quesiti individuando nell'educabilità uno dei fattori che regolano l'educazione dell'uomo: quest'ultimo, infatti, è concepito come colui che, abile nel trovare e ritrovare l'equilibrio, vive *nel e del* cambiamento (Ivi, p. 18), ovvero *in e di* quella condizione che garantisce la sua stessa sopravvivenza. L'uomo, quale *soggetto-in-formazione* (Ivi, p. 20), è colui che raggiunge la propria pienezza solo nell'atto di *prendere-forma*, in un processo finalizzato a ricercare la propria identità e il personale progetto di vita: infatti, «i cambiamenti e le continue trasformazioni del soggetto – scrive Nosari – sono compresi e tenuti insieme in quanto momenti o passaggi del personale compimento» (Ibidem).

In questa logica, l'atto di prendere-forma non è dato soltanto dalla capacità dell'uomo di essere costruttore del proprio progetto e regolatore del proprio senso e valore, in relazione sia con sé stesso, sia con il mondo che abita, ma si manifesta anche nella partecipazione del soggetto all'ordine esistente che comprende e, contestualmente, va al di là del particolare. In questo senso, chiamato a integrare tali tendenze, l'uomo sviluppa il proprio progetto di compimento e partecipa al progetto di compimento del mondo, in una prospettiva che lo concepisce come *essere-in-divenire* ed *essere-in-relazione* (Ivi, pp. 56-76). In altre parole, entro un processo trasformativo costante, l'uomo realizza l'esercizio di auto-formazione e, incontrando sé stesso, partecipa all'incontro con l'altro e al suo processo di cambiamento. Nella generatività di questo incontro, l'altro è colui che partecipa anche alla nostra formazione, in un atto di collaborazione al comune progetto di vita che nel mondo si realizza.

La disposizione a concepire l'uomo come soggetto-in-formazione, come individuo impegnato costantemente nell'atto di prendere-forma – una forma che, abbiamo detto, coinvolge non solo sé stesso, ma anche l'altro e il mondo – implica due questioni sottili, quanto radicali e rivoluzionarie nel discorso pedagogico, e cioè il fatto che, in primo luogo, l'educazione e, di conseguenza, l'educabilità si caratterizzano per essere assiologicamente orientate e mai del tutto neutre e, in secondo luogo, il fatto che il principio di educabilità consente di guardare all'uomo oltre la condizione che lo caratterizza.

Infatti, il margine di applicabilità dei processi educativi che intendiamo svolgere, da una parte, e il grado di educabilità che rileviamo rispetto al soggetto, dall'altra, sono due elementi strutturali che coinvolgono direttamente il lavoro educativo e che definiamo non solo a fronte dell'analisi che abbiamo compiuto della situazione di partenza, ma anche in relazione a una prospettiva di futuro possibile – assiologicamente orientata, appunto – che dirige il

nostro stesso agire. In quanto tali, sia i fondamenti che vi stanno alla base – le concezioni che elaboriamo di educazione, di uomo e di educabilità di quest’ultimo – sia i processi che si realizzano non possono mai definirsi neutri.

Seguendo il discorso, se per un verso il principio di educabilità si caratterizza per un proprio orientamento, per l’altro, ci consente di guardare all’uomo oltre la sua condizione. Detto diversamente, il grado di educabilità che di un soggetto intravediamo altro non è che l’elusione di ridurre l’uomo al suo particolare disagio. Facciamo riferimento, per esempio, a quelle forme di disagio che rischiano di compromettere l’insieme delle dimensioni esistenziali dell’uomo, come la vedovanza, la disoccupazione, la disabilità, la tossicodipendenza, la migrazione, e al grado di educabilità che intravediamo in quei possibili destinatari. Guardare all’uomo come soggetto educabile, e cioè oltre la sua condizione, ci permette di progettare interventi che, in primo luogo, comunicano al soggetto che non è «solo con il disagio di cui è portatore» e, in secondo luogo, consentono di rilevare quel complesso di risorse che, se attivate, possono ridurre il rischio di minare la poliedricità dell’individuo (Tramma, 2010, pp. 157-161). A titolo esemplificativo, Piero Bertolini e Letizia Caronia (1993) si sono interrogati a lungo sulle forme che caratterizzano il disadattamento dei minorenni che si trovano in condizioni di vulnerabilità ed è proprio a partire dalla semantica, dalle parole che scegliamo per descrivere i destinatari dei nostri interventi educativi, che siamo determinanti nel definire il grado di educabilità che percepiamo. Ad avviso dei due studiosi, infatti, quando ci confrontiamo con quei comportamenti che si caratterizzano per essere dissonanti rispetto a un certo modello di competenza sociale, siamo chiamati a adottare un sistema unitario, che si fonda sulla percezione della difficoltà generalizzata, più che sulla segmentazione del fenomeno. All’accezione di “ragazzi a rischio”, “ragazzi irregolari”, “ragazzi disadattati” o “ragazzi delinquenti”, Bertolini e Caronia ci suggeriscono di privilegiare quella di *ragazzi difficili*, ovvero quei ragazzi che «vengono percepiti come tali, al di là di ogni altra attribuzione distintiva relativa alla specificità del loro comportamento». Detto diversamente, «se Maurizio non è più un delinquente, o più precisamente un rapinatore, ma solo un ‘ragazzo difficile’, ciò significa averlo sottratto ad una pratica di definizione che estende a tutta la sua persona l’etichetta di ciò che è solo un comportamento sistematico o occasionale» (Ivi, pp. 7-21). Di conseguenza, possiamo applicare a Maurizio il criterio del possibile, il principio di educabilità, appunto, e quindi operare in una prospettiva che privilegia l’individualizzazione dello sguardo, l’analisi delle risorse, la riflessione sulle potenzialità evolutive, la progettazione *ad hoc* e la realizzazione di interventi su misura.

2.5. L'ottimismo

Potremmo vedere l'ottimismo come un tratto della personalità individuale, e allora dovremmo concludere che si tratta di un elemento della configurazione caratteriale della persona e che, dunque, non è modificabile. Dal punto di vista pedagogico, però, l'ottimismo è un modo che l'educatore ha di guardare all'educando e rientra, di conseguenza, nel novero degli atteggiamenti propri della relazione educativa. In questo senso, l'ottimismo è un guardare e tendere verso il positivo sviluppo dell'educando, confidando nella buona riuscita del suo sviluppo e del suo percorso formativo, ed è qualcosa che – almeno entro certi limiti – può essere sviluppato nei giovani educatori, quale elemento della loro formazione al pensare pedagogico. In tale ottica, possiamo esaminare tre pilastri dell'ottimismo pedagogico e, facendo ciò, delineremo la fisionomia di questo concetto.

In primo luogo, dobbiamo accettare che l'ottimismo pedagogico si basa sul realismo: non porta, cioè, a una visione tutta luminosa e priva di riferimenti alla realtà. Questa visione sarebbe un'illusione, un qualcosa che ci ottebrerebbe lo sguardo sulle cose e sulla relazione educativa (Gennaro, Scagliarini, 2012, p. 37), quando invece l'ottimismo pedagogico non vuole necessariamente cambiare tutta la realtà, ma riesce a vedere il buono che c'è, così com'è (Isaacs, 1981, pp. 91-92). È puntando a questo buono realistico e realizzabile che si va a guardare l'educando con le sue potenzialità e i suoi inevitabili limiti, e che si va a pensare a quale percorso educativo meglio può riuscire a sviluppare l'educando stesso in tutte le sue caratteristiche.

L'ottimismo, per essere rigorosamente tale dal punto di vista dell'epistemologia pedagogica, non può scotomizzare i soggetti della relazione educativa, ponendosi come ottimismo dell'educatore sull'educando, ma deve porsi come un carattere della relazione educativa. Questa premessa torna utile per introdurre il secondo pilastro dell'ottimismo pedagogico, ovvero il suo basarsi sulla rogersiana accettazione incondizionata. «Ciò significa che il terapeuta – così scrive lo psicologo, ma possiamo estendere la sua affermazione a tutte le relazioni d'aiuto – dà valore al suo cliente come persona, quasi nello stesso modo in cui un genitore dà valore al suo bambino, considerandolo come persona, senza tener conto del suo particolare comportamento in quel momento. Ciò significa che il terapeuta si interessa al suo cliente in modo non possessivo, considerandolo una persona con delle potenzialità proprie» (Rogers, 1970, p. 94). Questo atteggiamento non giudicante è ciò che sostanzia l'ottimismo pedagogico, ovvero il saper dire che il soggetto in crescita, per quello che è e per come lo è, è capace di farcela e può raggiungere i suoi obiettivi con l'aiuto dell'educatore, anche quando si tratta di soggetti che costituiscono dei casi limite, come l'ergastolano o la persona con disabilità

grave. Questo atteggiamento è proattivo, perché rende gli educandi protagonisti del proprio percorso di crescita, ed è per sua natura “incoraggiante”, secondo la definizione di Franta e Colasanti (2002), i quali prevedono proprio un training specifico affinché gli insegnanti possano acquisire un tale atteggiamento.

La letteratura scientifica mette in correlazione l’ottimismo pedagogico con i processi di riconoscimento dell’educando. Ma cos’è il riconoscimento? È un pre-conoscere, dicono Zamengo e Valenzano (2022, pp. 34-35); un pre-conoscere che permette la creazione di un legame e che costituisce un bisogno fondamentale dell’educando per la costruzione della propria identità (immagine positiva di sé), per il corretto sviluppo della fiducia di base e, di conseguenza, per il consolidarsi della socialità. Passando attraverso le pratiche di riconoscimento, fatte di sguardi, parole e carezze ovviamente diverse a seconda dell’età dell’educando, è possibile manifestare all’altro un atteggiamento pedagogicamente ottimista. Secondo Paola Dusi (2017, pp. 104-111) esistono tre forme di riconoscimento:

1. il *riconoscimento-identificazione-conferma*, grazie al quale il soggetto è riconosciuto come valore in sé, in quanto essere umano;
2. il *riconoscimento-comprensione-empatia*, dove il soggetto è riconosciuto in profondità nei suoi desideri, bisogni e aspirazioni, e che consente la personalizzazione dell’intervento educativo;
3. il *riconoscimento-attestazione*, in cui il soggetto vede riconosciute le sue potenzialità (atteggiamento capacitante).

Questi atteggiamenti di riconoscimento aprono all’ottimismo pedagogico, che non insegue una pura utopia ma si concretizza in specifiche azioni che portano alla crescita dell’educando.

Così definito, allora, l’ottimismo pedagogico prevede: 1) che l’educatore veda positivamente in sé e veda le proprie capacità di agire educativamente; 2) veda positivamente le qualità e le potenzialità dell’altro; 3) veda positivamente la relazione che si instaura e il suo sviluppo. Una mentalità pedagogicamente ottimista – nel senso qui tratteggiato – è dunque una caratteristica tipica del pensare dell’educatore, che la sua formazione non dovrebbe dimenticare di tematizzare.

2.6. La circolarità teoria-prassi (o concreto-astratto)

Per argomentare il tema del rapporto tra teoria e prassi in pedagogia, si potrebbe cominciare citando quella frase di Dewey (1967, p. 10) secondo la quale la teoria è la più pratica di tutte le cose. Questo avrebbe il senso di spostare il discorso dalla sola pedagogia a un campo più vasto, grande

almeno quanto le scienze umane. Infatti, questo nesso teoria-prassi è un nodo tipico di diverse discipline umane pratiche, quali la clinica medica, la psicologia clinica o le scienze dei servizi sociali. L'aforisma di Dewey, però, pur fulminante e capace di penetrare un aspetto del problema – quello di “salvare” la teoria da visioni che la relegherebbero al rango di una noiosa e inutile perdita di tempo –, ha il limite, a nostro avviso, di dicotomizzare la questione, separandone i due termini.

La tesi che vorremmo sostenere qui, invece, è che teoria e prassi sono due facce dello stesso pensare, il pensare in educazione, che è quanto bisogna formare nei giovani educatori. Infatti, in campo educativo (e non solo) bisogna pensare in concreto per risolvere problemi concreti, ma leggendo la realtà con chiavi di lettura intelligenti, che la teoria può fornirci. Perché – potremmo chiederci – è necessario padroneggiare teorie? Esattamente perché la nostra mente non è una macchina “vuota” che produce elaborazioni come fosse una calcolatrice: la mente è piena di concetti, preconconcetti, rappresentazioni e immagini, e risolve le questioni che le vengono poste facendo uso di tali idee.

Le (buone) teorie, allora, sono necessarie perché ci permettono di appoggiarci a saperi solidi, che sono tali per coerenza interna, da un lato, e per l'apertura allo sguardo degli altri, dall'altro, visto che le teorie sono un concentrato di sguardi esperti e di varia provenienza, sguardi che si sono accumulati e consolidati nel tempo. D'altra parte, non è solo necessario padroneggiare teorie, ma è anche importante stare nel concreto, ovverosia non fuggire dalle interpellazioni che la realtà ci propone, interpellazioni fatte di problemi da risolvere, questioni interroganti, situazioni sfidanti da affrontare. Stare nella realtà – nella prassi – è tutt'altro che semplice: serve coraggio, e la teoria può essere (talora e per alcuni) una via d'uscita facile, un rifugio in cui obnubilare la mente. In conclusione, allora, è parziale l'ottica secondo cui bisogna “calare la teoria nella pratica”: invece, bisogna pensare nella pratica imbevuti degli sguardi lunghi e poliedrici che la teoria può donarci.

Se non ci sono due pensieri separati, quello della teoria e quello della prassi, come possiamo pensare il nostro pensare in educazione? Crediamo che possa venirci in soccorso la metafora dello zoom di una macchina fotografica o di una cinepresa: l'atto del guardare attraverso l'obiettivo è unico, ma si direziona a differente lunghezza a seconda dello scorrere dello zoom. In questo modo, più che di teoria e prassi si potrebbe parlare di concretezza e astrazione, vedendo il pensiero sull'educazione che si posiziona più in una postura vicina alla realtà singolare e concreta o più in una postura vicina allo sguardo panoramico e astrante.

Quest'idea della differenza di prospettive pur nell'unicità dell'atto del guardare può essere riscontrata nella proposta di un noto epistemologo della

pedagogia, Sergio De Giacinto, il quale, in un testo del 1966, distingueva la pedagogia applicata, contenutistica e pura, che potrebbero essere viste come le tre posizioni che il nostro zoom epistemico può assumere. La ricerca applicata, per cominciare, è quel tipo di esplorazione che ha per oggetto una situazione educativa determinata e collocata precisamente secondo le coordinate spazio-temporali: di tale situazione, la pedagogia applicata è interessata a evidenziare gli aspetti concreti e singolari che la rendono unica e, in particolare, a studiare la funzionalità dei mezzi rispetto ai fini (De Giacinto, 1966, p. 66). Sul versante opposto si trova la pedagogia pura che va, invece, alla ricerca dei modelli formali, cioè astratti, dei fenomeni educativi, vale a dire le componenti astratte di tali fenomeni presi nella loro genericità, e le relazioni tra queste componenti. Si prende, per esempio, il caso dell'educazione morale, genericamente intesa, e se ne mettono in rilievo le componenti salienti (per es., l'aderenza a norme e valori, la rispondenza a certe fasi di sviluppo del pensiero morale, e così via). A mezza strada fra la pedagogia applicata e quella pura, De Giacinto pone la pedagogia contenutistica, la quale lavora sì sui casi concreti, ma non in termini puramente rilevativi e descrittivi come la pedagogia applicata, bensì per portarne alla luce le componenti e le variabili di struttura.

Questa articolazione tripartita, che De Giacinto vede nell'opera dell'educatore e del pedagogo, può aiutarci a capire come funziona il modo tipico di pensare nell'ambito pedagogico: intanto, essendo tripartita, essa ci può aiutare a superare la logica distinguente insita nella bipartizione teoria-prassi; ma, soprattutto, la teorizzazione di De Giacinto ci fa capire che la teoria e la prassi non sono alternative ma fanno ambedue parte del medesimo sguardo. Quello del pedagogo "puro" sorge e non può (né deve) sfuggire alle logiche "applicative" dei casi concreti; quello del pedagogo (o dell'educatore) "applicato" può meglio comprendere le logiche del caso singolare se già conosce e ne ravvede le variabili del livello "contenutistico" e "puro". In questo modo, si può riconoscere la dinamica dello sguardo pedagogico che, nella formazione dell'educatore, è così importante formare.

2.7. Il pensare progettuale

Un'ulteriore forma tipica del pensare pedagogico, che dovrebbe essere coltivata nei giovani educatori fin dalla formazione iniziale, è legata alla progettualità, oltretutto a quella forma di approccio alla realtà che la vede manipolabile (non in tutto, ma almeno in parte) e capace di essere trasformata lungo la strada del progressivo miglioramento. Possiamo individuare tre caratteristiche della progettazione, almeno in ambito educativo.

In primo luogo, progettare è un *guardare avanti*, è un atto di prefigurazione di una situazione desiderata, accompagnato, però (perché altrimenti resterebbe un sogno o un desiderio, non un progetto), dalla pianificazione di un “percorso di avvicinamento” che permetta di far transitare il soggetto educando da quella iniziale alla situazione finale auspicata. L’auspicio è lo scopo da raggiungere, mentre il progetto è la strada che conduce, educatore e educando insieme, dalla situazione iniziale fino alla meta. Non a caso abbiamo utilizzato i termini “auspicio” e “desiderio”: il guardare avanti che costituisce il progettare, infatti, non è un semplice prevedere (cosa che suona molto più fredda e automatica), ma è un’azione che contiene proprio un ingrediente, anche emotivo, di desiderio, attesa e volontà.

Nello stesso tempo, il guardare avanti del progettare è un atto che si distende per una certa durata. Si incomincia un’azione progettandola quando ancora non è incominciata e la si accompagna lungo tutto il suo svolgimento con questo sguardo progettante, che è una sorta di cura per l’azione stessa che si sta compiendo: mentre la si svolge, si guarda cosa sta funzionando e cosa no, si aggiustano costantemente gli obiettivi, si rimodulano e adattano i comportamenti, si coordinano fra loro la situazione di contesto, gli obiettivi da raggiungere e le azioni da eseguire. È quello che fa costantemente un autista alla guida della sua vettura: non basta che abbia pianificato la sera prima il suo itinerario per andare – poniamo – da Ravenna a Novara. Bisogna che, in ogni momento del viaggio, segua col pensiero le sue azioni per condurre il veicolo come è necessario, adeguando la velocità alle condizioni del traffico, scegliendo di fare soste all’autogrill perché sente i segni della stanchezza, decidendo di seguire un itinerario alternativo perché l’autostrada è interrotta da un cantiere. Tutto questo pilotaggio è un continuo progettare e riprogettare, senza il quale difficilmente l’autista riuscirebbe a raggiungere la sua destinazione.

In secondo luogo, progettare è *mixare*, ovvero un’attività mentale che richiede soprattutto una dote di sintesi: infatti, per giungere alla definizione di un piano operativo per un certo intervento educativo, è necessario saper intelligentemente comporre una serie di informazioni, variabili e idee: 1) la conoscenza di una certa situazione iniziale, del suo contesto e dei suoi protagonisti; 2) gli obiettivi che si vogliono raggiungere, i quali costituiscono la possibile soluzione al problema/bisogno per cui si organizza quell’intervento; 3) certe informazioni, teoriche o provenienti dall’esperienza, che ci fanno dire, per esempio, che, per raggiungere lo scopo prescelto, la tale metodologia può essere indicata.

La conoscenza della pedagogia e della didattica (teoriche) non è condizione sufficiente per avere successo in educazione, ma non lo è nemmeno il semplice intuito che fa improvvisare un’azione, neanche se tale intuito è

magari nutrito di esperienza: è necessario congiungere, appunto, le conoscenze astratte con la comprensione della situazione concreta. E peraltro – è sempre De Giacinto (1977) a suggerirlo – anche le conoscenze teoriche che l’educatore applica derivano da un mix: quello che costruisce la conoscenza unitaria di un certo fenomeno a partire dai molteplici saperi disciplinari che ne mettono analiticamente a fuoco i diversi aspetti. Per esempio, una situazione educativa, per essere compresa e progettata, richiede nozioni di psicologia dell’apprendimento, di didattica, di psicologia dei gruppi, di filosofia dell’educazione, di sociologia, di teoria della comunicazione, tutte teoreticamente rimodulate all’interno della visione pedagogica, cioè globale, del fenomeno.

In terzo luogo, infine, dobbiamo considerare la *ricorsività* del progettare, il suo non essere mai un lavoro concluso. Come detto, infatti, il pilotaggio dell’azione rende necessario un ripensamento e una riprogettazione continui, al punto da poter affermare che progettare è una cosa che si fa sempre. La conseguenza di tutto ciò è che la progettazione è un’attività che comprende un insieme di cose diverse, tutte interconnesse in maniera circolare. La progettazione, infatti, incomincia prima dell’intervento educativo, ma accompagna questo lungo il suo svolgersi. Inoltre, l’azione del progettare abbraccia anche l’analisi iniziale dei bisogni e la valutazione, in itinere e finale, in un continuum che va da prima che l’intervento abbia luogo fino a quando l’intervento è concluso (ma si sta magari riprogettando una sua ripresa o, più modestamente, non si vuole dimenticare cosa abbiamo imparato dall’esperienza fatta).

2.8. La riflessività

Infine, un’ultima forma tipica del pensiero proprio dell’educatore e del pedagogista è ravvisabile nella riflessività. In particolare, la disposizione al *pensiero riflessivo* affonda le sue radici nella teorizzazione pedagogica di John Dewey che, nel 1933, la definisce come il costante esercizio del «ripiegarsi mentalmente su un soggetto e [del] rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione» (Dewey, 1986, p. 61). Corrispondente all’indagine approfondita delle proprie concezioni in relazione alle esperienze che viviamo, la pratica riflessiva è realizzata al fine di risalire «alle assunzioni in base alle quali si giustificano [sia] certe opzioni teoriche» (Mortari, 2003, p. 23), sia certe scelte pratiche. È poi Donald Schön, punto di riferimento nella letteratura specialistica, ad approfondire la pratica della riflessività una cinquantina di anni più tardi: egli la identifica come una disciplina da promuovere nei processi formativi del “pratico”, allo scopo di costruire e di ripercorrere il

sapere che si manifesta nei campi dell'esperienza. È nei contesti di azione, specie quelli educativi, che è determinante interrogarsi sul *prima*, il *durante* e il *dopo* l'azione: è qui, infatti, che il pratico sviluppa il complesso di conoscenze e schemi operativi fondamentali a far fronte all'indeterminatezza di ciò che accade, mentre realizza una forma di costruzione del mondo che, inevitabilmente, influenza il suo agire (Schön, 1993).

Luigina Mortari (2003), proprio a partire dalla concettualizzazione che Schön compie della pratica riflessiva, individua due livelli di pensiero: un primo, relativo al *pensare a ciò che si fa* e un secondo inerente al *pensare i pensieri*. Nello specifico, il «pensare a ciò che si fa» si manifesta mediante tre attività: la «riflessione-in-azione», la «riflessione-su-l'azione» e la «riflessione sull'azione-possibile» (Ivi, pp. 25-45), mentre il «pensare i pensieri» prende forma nel riconoscimento del senso comune, nel «pensare daccapo» e nell'«autocomprensione metacognitiva» (Ivi, pp. 34-45).

Innanzitutto a situazioni di incerta definizione e alla tendenza ad operare per strategie consolidate, la riflessione-in-azione consiste nel tentativo di controinvertire l'economia dell'agire quotidiano per rinnovare una disposizione all'attenzione che attiva un pensare contestuale, non occulta i dubbi latenti, mette in discussione le teorie assunte e rende problematico ciò che appare familiare (Ivi, pp. 25-29). Se è fondamentale essere «presenti al presente, [...] imparando a stare nell'incertezza» (Ivi, pp. 28-29), è altrettanto rilevante la pratica riflessiva-su-l'azione, ovverosia quella che si realizza quando l'azione si è conclusa, al fine di ricostruire il processo, considerare le motivazioni che ci hanno spinto ad agire e valutare le modificazioni che sono intervenute. In altre parole, si tratta di scavare nell'esperienza in un processo ricorsivo, che non si esaurisce nel reperimento di risposte, ma genera questioni costanti che necessitano di essere interrogate a debita distanza. La «riflessione-sull'azione-possibile», poi, è quella fase in cui si è impegnati nell'ipotizzare altre modalità per affrontare situazioni simili e, in un processo di pensiero proiettato sul futuro, si promuove lo sviluppo della «responsabilità prassica» (Ivi, p. 32). In questa «fase speculativa», il professionista è chiamato «a dar voce alla propria soggettività» e a rendere conto delle proprie inferenze, «inserendosi nel reale, pensando da sé e pensando a partire dalla propria esperienza» (Ibidem).

Ad un ordine di riflessione superiore, un secondo livello metacognitivo, finalizzato a riflettere sul modo in cui pensiamo e sulle procedure epistemiche che osserviamo vi è, secondo Mortari, il «pensare i pensieri», ovvero quella pratica che consente di vigilare criticamente sulla propria vita cognitiva. Detto diversamente, il pensare i pensieri altro non è che l'esplicitazione e la «radicale indagine critica» della nostra «conoscenza tacita», ossia di quel complesso di criteri che impieghiamo per definire le scelte, formulare giudizi

e agire, e che diventa parte del nostro bagaglio cognitivo senza che ne siamo del tutto consapevoli (*Ivi*, pp. 35-36). In questa logica, la pratica metariflessiva è finalizzata a svelare la natura tacita della nostra conoscenza e a smascherare il sapere di senso comune, ovvero quel “sapere accreditato”, quel “fondo” di regole, abitudini, convinzioni e convenzioni che agiamo, il cui valore è condiviso acriticamente perché considerato ovvio all’interno di una specifica comunità. «Chi entra nel mondo dell’educazione, [per esempio] entra in un tessuto culturale consolidato e diventa educatore nella misura in cui si appropria della strumentazione concettuale e metodologica in cui si identifica la comunità pedagogica. Il sapere di senso comune è [allora] quel ‘sesto senso’ che sintonizza la mia cognizione strettamente privata con un mondo di significati in cui altri si identificano», funzionale sia alla costruzione dell’identità professionale, sia al radicamento a un universo simbolico (*Ivi*, p. 39). Se, dunque, riconoscere e riconoscersi in un pensiero collaudato – cioè in una teoria riconosciuta – è necessario per svolgere la professione pedagogica, occorre anche interrogare costantemente il sapere stesso e, quindi, praticare – sostiene Mortari – il «pensare daccapo», ovvero quella capacità che consente al professionista di prendere posizione rispetto all’orizzonte simbolico condiviso e costruire significati rinnovati. Si tratta, cioè, di praticare l’autocomprensione, ossia quell’attività che consente di guardare consapevolmente a quelle «isole concettuali» alle quali ci affidiamo e a partire dalle quali pensiamo, produciamo metodologie e interveniamo.

Nella concezione deweyana, perché la pratica riflessiva si attivi, occorre che si manifesti uno stato di perplessità, di disagio cognitivo, di sorpresa, ovvero il confronto da parte del professionista con situazioni impreviste e turbative.

Ma cosa accade quando la sorpresa non si manifesta e nulla desta la nostra attenzione? Il senso comune ha carattere di familiarità e non sempre le assunzioni, «che stanno davanti ai nostri occhi, in modo così naturale», sono davvero visibili. Talvolta, gli “occhiali” che indossiamo ci impediscono di essere consapevoli della nostra parziale cecità; i “punti ciechi”, seppur esistenti, non si manifestano attraverso «chiazze scure o macchie che scorrono attraverso il nostro campo visivo, [...] e semplicemente a noi pare che non ci sia nulla» (von Foerster in Contini et al., 2014, p. 27), o che, al contrario, ci sia tutto.

«La mente avverte la perplessità quando è disposta a coglierla, quando è vigile e sta in guardia» (Mortari, 2003, p. 26) e, quando questo non accade, il rischio di incorrere in «trappole acritiche» è più che verosimile. Mariagrazia Contini (2014, pp. 17-18) ne individua alcune, come la “naturalità” per cui il solo fatto di essere adulti ci fa percepire come *pre*-disposti a educare, al di là della nostra impreparazione o di una chiara prefigurazione di percorsi

e obiettivi; la “coazione a ripetere”, che ci illude di essere in grado di evitare gli errori educativi subiti: se non consapevoli, invece, il rischio di riprodurre i repertori assimilati durante l’infanzia non è così infrequente come crediamo; o, ancora, la “diffusione di ricette educative” che, riducendo la complessità alla quale siamo sottoposti per privilegiare oggettività assolute, placano l’ansia e ci mettono al riparo dall’incertezza, tuttavia influenzando sia le concezioni di chi educa – in particolare i genitori – sia le azioni educative che in modo dominante circolano.

Che fare, allora?

«Cultivare le attitudini del pensiero riflessivo, senza il quale l’attività pratica si riduce al meccanismo delle routine» è il compito cruciale del processo formativo (Mortari, 2003, p. 24): è nello spazio formativo che occorre sostenere la riflessività, ovverosia quella prassi artificiale che ci fa essere presenti alla realtà, che si manifesta in una postura di «vigilanza critica», di «capacità di attenzione» (Ivi, p. 26), di «capacità del dubbio» e di «forza della curiosità» (Contini, 2014, p. 28) e che ci consente come professionisti di riflettere sull’azione e sul pensiero, «scoprendone i limiti, le trappole, nonché le direzioni di cambiamento» (*Ibidem*), allorquando nulla scuote il nostro sguardo

2.9. Conclusioni – Pensare pedagogicamente

Giunti al termine della nostra discussione, possiamo provare a tirare qualche filo e a segnare qualche punto fermo.

Intanto, come prima cosa, possiamo sintetizzare il discorso fatto, provando a chiarire quali siano le caratteristiche del pensiero pedagogico, quelle che ci fanno dire: “guardiamo le cose dal punto di vista della pedagogia”. Senza pretesa di esaustività, ne ritroviamo almeno tre:

- a. è pedagogico il pensiero che riconosce come tali i soggetti dell’educazione, nei loro diritti e nelle loro dinamiche di crescita (tutti i soggetti, educandi e educatori insieme: De Giacinto, 1977; Felini, 2022);
- b. è pedagogico il pensare intenzionale e progettuale, infarcito di ottimismo, non solo quello che guarda all’esistente;
- c. è pedagogico il pensare riflessivo, che sa mettere in circolarità il concreto e l’astratto, la teoria e la prassi.

In conclusione, dunque, quello che emerge – noi crediamo – è un quadro molto chiaro, che disegna una pedagogia non definibile sul piano dei contenuti (“la pedagogia è la scienza che si occupa di...”), bensì sul piano formale. La pedagogia, così, è un «modo di pensare» (Felini, 2021), quel modo che, appunto, abbiamo cercato di descrivere qui. Ciò ha delle implicazioni non da poco sul piano della formazione delle figure educative professionali, i cui

curricoli di preparazione andrebbero ripensati o ricalibrati, non nell'ottica delle cose da sapere (approccio contenutistico), né in quella delle competenze da formare (approccio funzionalista), bensì nell'ottica dell'insegnare a pensare (su cui poi, ma solo poi, si innestano i saperi e da cui poi, ma solo poi, discendono le competenze: approccio epistemologico). Questo, però, è un altro discorso, che ci ripromettiamo di sviluppare in una futura occasione.

3. Formare i professionisti in educazione attraverso la didattica attiva

di *Maja Antonietti, Elena Luciano, Mariangela Scarpini, Elena Nardiello, Luca Dotti e Maria Elena Baudinelli*

Il presente contributo analizza un dispositivo formativo innovativo, realizzato nell'ambito universitario per sostenere la costruzione dell'identità professionale degli studenti dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi. Attraverso l'impiego delle tecniche del Teatro dell'Oppresso (d'ora in avanti anche TdO), la sperimentazione ha promosso un apprendimento riflessivo e partecipato. I risultati preliminari evidenziano l'efficacia di questo approccio nel rafforzare le competenze relazionali e la consapevolezza professionale. Il progetto si inserisce nel quadro dei Piani per l'Orientamento e il Tutorato (POT) promossi dal MIUR.

3.1. Introduzione

La formazione degli educatori, in particolare nell'ambito dell'infanzia e dei servizi socio-pedagogici, richiede oggi metodologie innovative che vadano oltre la trasmissione di contenuti teorici, valorizzando le dimensioni pratica, relazionale e riflessiva. Il primo anno universitario rappresenta una fase cruciale, in cui le rappresentazioni del ruolo dell'educatore sono ancora fluide e spesso idealizzate. In questo contesto, si propone una didattica attiva fondata su esperienze concrete e momenti riflessivi, in grado di promuovere consapevolezza critica e crescita personale.

3.2. Apprendimento in età adulta e identità professionale

Definire l'età adulta è un compito complesso e multidimensionale. Ducio Demetrio, nel suo testo *L'età adulta: teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, sottolinea come l'adulthood sia un concetto fluido, modellato

da contesti culturali e sociali, e non solo dall'età cronologica (Demetrio, 1998). Secondo l'autore, "si dovrebbe parlare non di una età adulta, ma molte, moltissime, età adulte", poiché ogni cultura elabora un proprio modo di dare senso a questa fase della vita (Demetrio, 1998, p. 11). L'adulthood va quindi letta anche come processo ontogenico, che conduce alla costruzione di un'identità autonoma. È infatti l'individuo stesso che «fissa i parametri di un'età psicologica (sposta avanti o indietro le lancette del proprio orologio personale)» (Demetrio, 1998, p. 14), definendo così la propria collocazione temporale sulla base del vissuto.

Diventare adulti non rappresenta un traguardo, ma un processo in continua evoluzione, che passa attraverso il racconto di sé e la riflessione autobiografica. È in tale cornice che si confrontano due approcci fondamentali: la pedagogia e l'andragogia. La pedagogia, le cui radici etimologiche risalgono al greco *paidagógia*, nasce come scienza della formazione del bambino e si è poi evoluta in una disciplina che indaga i processi educativi in tutte le fasi della vita. Essa tradizionalmente si fonda su una relazione asimmetrica tra insegnante e discente, in cui l'autorità dell'educatore guida ogni scelta (Knowles, Holton, Swanson, 2015).

L'andragogia, invece, pone al centro l'adulto come soggetto autonomo e consapevole. Malcolm Knowles, uno dei principali promotori di questo approccio, afferma che «il risultato è che agli adulti, fino a tempi abbastanza recenti, si è insegnato come fossero stati bambini» (Knowles, 1980, p. 39). Egli propone sei principi chiave dell'apprendimento adulto: il bisogno di sapere, il concetto di sé, l'importanza dell'esperienza, la disposizione ad apprendere, l'orientamento all'apprendimento e la motivazione. «Per i bambini, l'esperienza è qualcosa che capita loro; per gli adulti, l'esperienza è ciò che essi sono» (Knowles, 1980, p. 44), evidenziando come il vissuto sia risorsa e identità.

Quando l'apprendimento assume una forma riflessiva e dialogica, si collega alla pedagogia critica di Paulo Freire. Il pedagogista brasiliano propone un'educazione problematizzante e liberatrice, fondata sul dialogo e sulla presa di coscienza (Freire, 1970/2021). «L'educazione problematizzante [...] è intenzionalità, perché risposta a ciò che la coscienza profondamente è» (Freire, 1970/2021, p. 85), contrapponendosi all'educazione "depositaria", che si limita a trasmettere contenuti. Per Freire, «l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando» (Freire, 1970/2021, p. 72), in una relazione orizzontale e reciproca.

L'educazione, in questo modello, diventa un processo di liberazione e umanizzazione. Freire scrive: «Non esiste parola autentica che non sia prassi. Quindi pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo» (Freire, 1970/2021, p. 103). L'atto educativo si basa su amore, speranza,

fiducia e umiltà, e si radica nella realtà vissuta, come evidenziato dalla sua affermazione: «Il contenuto di un programma di educazione lo cercheremo nella realtà che è la nostra mediatrice, e nella coscienza che ne abbiamo» (Freire, 1970/2021, p. 111).

Una lettura critica della scuola come istituzione riproduttiva del potere è offerta da Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron nel testo *La riproduzione: per una teoria dei sistemi di insegnamento* (Bourdieu, Passeron, 1970). Gli autori introducono il concetto di *violenza simbolica*, una forma di dominio culturale esercitata attraverso linguaggio, valori e norme accettate.

«Il linguaggio magistrale è il più efficace e il più sottile: contrariamente alle distanze iscritte nello spazio o garantite dal regolamento, la distanza creata dalle parole sembra non dover nulla all'istituzione» (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 144).

In tal modo, il sistema educativo premia il capitale culturale della classe dominante e svantaggia gli studenti di estrazione popolare, i quali spesso interiorizzano il fallimento come colpa personale.

Alla base dell'approccio educativo trasformativo sta la curiosità, intesa come spinta conoscitiva fondamentale. Come sostiene Marco Ferrari, «la preconditione della conoscenza è l'interesse senza limiti per la lettura del mondo, la curiosità, che è un atto spontaneo dell'essere umano» (Ferrari, 2020, p. 27). Essere curiosi significa rimanere aperti al cambiamento, all'apprendimento e al confronto continuo.

Nel contesto educativo, l'educatore/trice si trova spesso a dover integrare sapere tecnico e sapere pratico. Luigina Mortari definisce la saggezza educativa come «la disposizione a cercare l'azione che meglio consente di conseguire ciò che è ritenuto cosa buona» (Mortari, 2006, p. 18). Tale saggezza si manifesta nella capacità di affrontare situazioni complesse e non standardizzabili, assumendo un approccio flessibile e riflessivo. Le decisioni educative hanno carattere di irrevocabilità e imprevedibilità, e per questo richiedono una profonda competenza ermeneutica. Mortari insiste sul fatto che «quando il pensiero si trova a essere svincolato dall'esperienza rischia di perdere ogni significato» (2006, p. 142), indicando quanto sia importante una riflessione ancorata alla pratica quotidiana (Mortari, 2003). L'approccio *emic*, o *insider theory*, consente all'educatore di costruire saperi a partire dall'esperienza vissuta, superando la logica imposta dall'alto con un'azione educativa radicata nel reale.

3.3. Il Teatro dell'Oppresso come metodologia di didattica attiva

Il Teatro dell'Oppresso, secondo la visione di Augusto Boal, non rappresenta solo un evento teatrale, ma costituisce un modo di vivere. Boal (2011) sostiene che tutti gli individui siano attori nella società e che i cittadini autentici siano coloro che non si limitano a vivere all'interno di un sistema, ma che si impegnano attivamente per trasformarlo. Nato in Brasile negli anni '60, in un contesto politico autoritario, il TdO si fonda sull'idea di coinvolgere direttamente il pubblico, definito "spett-attore", in un processo di riflessione critica e trasformazione sociale. Tale approccio si ispira fortemente alla pedagogia di Paulo Freire, la quale promuove una concezione emancipatoria dell'educazione, volta a stimolare la coscienza critica e la partecipazione attiva (Freire, 1970).

Attraverso tecniche teatrali specifiche – come giochi, esercizi corporei e rappresentazioni – il TdO offre uno spazio sicuro per analizzare situazioni di oppressione e sperimentare collettivamente possibili soluzioni (Tolomelli 2006; 2011). In Italia, queste metodologie sono state particolarmente attenzionate dalla riflessione pedagogica (Gigli, Tolomelli, Zanchettin, 2008) e adottate da centri di ricerca e formazione che ne promuovono l'uso in ambiti educativi, sociali e comunitari, affrontando temi come la discriminazione, l'emarginazione e i diritti umani.

Una delle tecniche centrali del TdO è il Teatro-Forum, in cui vengono messi in scena episodi di oppressione quotidiana. Gli spett-attori sono invitati a intervenire nella narrazione teatrale per proporre alternative e soluzioni, esercitando così la capacità di problematizzazione e attivazione (Boal, 2011). L'obiettivo non è la messa in scena di soluzioni definitive, ma l'esplorazione condivisa di nuove possibilità. Ad esempio, nei laboratori condotti a Godrano (Palermo), questa tecnica ha permesso di analizzare criticamente i rapporti di potere tra uomo e donna e tra cittadini e istituzioni, coinvolgendo attivamente sia chi vive situazioni di oppressione sia chi le perpetua (Boal, 2011).

Il ruolo dell'attore-forum è particolarmente delicato: non consiste nel proporre soluzioni, ma nel mantenere l'equilibrio tra il personaggio e le provocazioni del pubblico. Come illustrato dal formatore Luca Dotti durante un incontro laboratoriale (3 maggio 2024), il compito dell'attore è facilitare l'espressione dell'altro, sostenendo la dinamica senza imporre un cambiamento, ma favorendo un processo di consapevolezza: «Il rapporto dell'attore del teatro forum con il pubblico è quello di portare l'altro a spingere al massimo per fare uscire le sue idee» (Dotti, comunicazione personale, 2024).

Un'altra tecnica chiave del TdO è il Teatro-immagine, che utilizza il linguaggio corporeo per esplorare simbolicamente situazioni di oppressione,

emozioni complesse o conflitti. I partecipanti creano delle “sculture umane” con i loro corpi, rappresentando in modo statico una situazione o una condizione. Il gruppo osserva e interpreta queste immagini, proponendo modifiche per immaginare trasformazioni possibili (Boal, 2011). Questa tecnica permette di accedere a forme di conoscenza sensoriale e non verbale, stimolando la riflessione collettiva.

Secondo Dotti (comunicazione personale, 2024), i giochi e gli esercizi proposti dal TdO rappresentano già di per sé un percorso trasformativo, in quanto agiscono sulle “maschere sociali” che ciascuno indossa. Boal (2011) sostiene che l’individuo si conforma a determinati ruoli sociali appresi durante il processo educativo e culturale. Queste maschere, pur avendo una funzione adattiva, possono limitare l’espressione autentica delle potenzialità individuali. Attraverso esercizi percettivi e corporei, il TdO aiuta le persone a riconoscere e superare tali condizionamenti, favorendo l’emergere di nuove possibilità espressive e relazionali.

Il valore educativo del TdO risiede nella sua capacità di attivare un dialogo non solo verbale, ma anche fisico e simbolico, che stimola nei partecipanti la riflessione critica, la creatività e l’empowerment. Come afferma Boal (2011), la finzione teatrale permette di sperimentare strategie di liberazione in un contesto protetto, rendendo le persone più consapevoli e preparate ad affrontare situazioni analoghe nella vita reale.

3.4. Presentazione del dispositivo e del percorso di indagine esplorativa

Presso l’Ateneo di Parma, nel Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione e dei Processi Formativi (2023-2024), è stata proposta un’esperienza laboratoriale integrata nell’insegnamento di “Didattica Generale”, coordinato dalla prof.ssa Maja Antonietti. Tale iniziativa, parte dei Piani per l’Orientamento e il Tutorato (POT) regolati dal Decreto Ministeriale n. 1047/2017, mira a migliorare l’orientamento e il supporto agli studenti universitari attraverso attività come laboratori, workshop, seminari, mentoring e consulenze personalizzate (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, 2017).

Il laboratorio, condotto dai formatori Luca Dotti e Francesca Bigliardi, si è avvalso del Teatro dell’Oppresso.

Durante la formazione residenziale del 4 maggio 2024, la prof.ssa Antonietti ha sottolineato l’importanza di un apprendimento che coinvolge anche il corpo, non limitandosi allo studio teorico, ma includendo forme espressive alternative per favorire la connessione tra teoria e pratica educativa.

Il laboratorio ha coinvolto due gruppi: il gruppo tradizionale, composto da 20 partecipanti e guidato da Luca Dotti, ha svolto 25 ore di attività in aula; il gruppo sperimentale, con 14 partecipanti e condotto da Dotti e Bigliardi, ha partecipato a 15 ore di attività residenziale presso l'associazione Kua Dunia. La raccolta dei dati, principalmente qualitativi, ha incluso osservazioni dirette, registrazioni audio, l'uso della piattaforma Padlet per riflessioni online e la somministrazione di un questionario sull'identità professionale dell'educatore.

L'analisi dei dati è in corso, ma i primi risultati indicano una maggiore partecipazione e utilizzo degli strumenti digitali nel gruppo sperimentale, suggerendo un impatto positivo della metodologia laboratoriale sul coinvolgimento degli studenti.

3.5. Conclusioni

L'esperienza laboratoriale basata sul Teatro dell'Oppresso ha rappresentato un'opportunità significativa per studenti e studentesse, offrendo loro uno spazio privilegiato per esplorare criticamente le dinamiche sociali e relazionali, nonché per sperimentare direttamente una metodologia teatrale che si propone di mettere in discussione e trasformare i rapporti di potere presenti nella quotidianità. Pur in assenza di un'analisi conclusiva dei dati raccolti, emerge in maniera preliminare la potenzialità trasformativa di questo approccio: esso sembra favorire non solo un apprendimento più autentico e partecipato, ma anche lo sviluppo di competenze personali e professionali fondamentali in contesti educativi complessi.

Nel contesto italiano, così come in altri Paesi, il sistema educativo è oggetto di continui processi di revisione e rinnovamento, talvolta finalizzati a meglio rispondere ai bisogni emergenti degli studenti e della società. La scuola, infatti, non è più considerata soltanto un luogo di trasmissione del sapere, ma un ambiente in cui si promuove anche la crescita personale, sociale ed emotiva dell'individuo. Ciò comporta l'adozione di approcci pedagogici innovativi, capaci di integrare la dimensione cognitiva con quella esperienziale e relazionale (Freire, 1970, 2017). Tali obiettivi sono coerenti con quanto previsto dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, in particolare con il *Goal 4*, che mira a «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti» (United Nations, 2015).

In questo scenario, le metodologie didattiche attive – come quelle fondate sull'apprendimento esperienziale, sulla cooperazione e sull'uso critico delle tecnologie digitali – si configurano come strumenti privilegiati per

personalizzare i percorsi formativi e porre lo studente al centro del processo educativo. Se l'educazione viene intesa come un processo collaborativo, allora tutti gli attori coinvolti (docenti, studenti, famiglie, istituzioni) condividono la responsabilità di costruire un sistema formativo capace di rispondere in modo efficace alle sfide della società attuale (Dewey, 1938).

John Dewey, tra i principali teorici dell'educazione progressista, sottolinea il valore pedagogico dell'esperienza e della sua continuità nella costruzione della conoscenza. Per Dewey (1938) un'esperienza educativa significativa è quella che promuove nuove possibilità di apprendimento e interazione con l'ambiente, generando così una trasformazione dell'individuo.

In chiusura, torna centrale anche il pensiero del pedagogista brasiliano Paulo Freire, il quale considera l'educazione degli adulti una sfida pedagogica peculiare, in quanto rivolta a soggetti portatori di esperienze, esigenze e visioni del mondo differenti rispetto ai più giovani. Secondo Freire (1970), l'educazione deve fondarsi sulla consapevolezza critica della realtà e sulla possibilità di trasformarla. Il cambiamento in ambito educativo – così spesso evocato nei dibattiti contemporanei – risulta autentico e duraturo solo se orientato a sviluppare lo spirito critico e la coscienza storica degli educatori e dei discenti. In tal senso, «la pratica educativa sarà tanto più efficace quanto più li sfiderà a costruire una visione critica della loro presenza nel mondo» (Freire, 1970, p. 86).

4. Confini simbolici nei percorsi scolastici. Approccio biografico e Teatro dell'Oppresso per una ricerca partecipativa

di Annavittoria Sarli e Luca Giliberti

4.1. Una co-ricerca per lo studio dei confini a scuola

Il presente contributo nasce da un progetto di ricerca, realizzato tra il 2024 e il 2025, che analizza le traiettorie scolastiche di studenti e studentesse dell'Ateneo di Parma che per primi nella propria famiglia frequentano l'università (*first-generation students*)¹. Il focus teorico dello studio fa riferimento alla prospettiva dei *border studies* (Wilson, Donnan 2012; Mezzadra, Nielson 2013), in un'analisi dei confini simbolici e sociali che strutturano il campo delle traiettorie educative (Altin 2022; Navone, Tersigni 2020). Nel cuore della nostra indagine si colloca la tensione tra struttura e *agency*, tra le barriere simboliche e sociali che inquadrano le azioni quotidiane e le possibilità di azione e resistenza che da queste stesse barriere possono emergere. È proprio nelle posizioni periferiche, apparentemente svantaggiate, che si dischiudono spiragli di riflessione critica: luoghi da cui osservare e contestare le logiche del potere che si sedimentano nel quotidiano della scuola (hooks 1984).

Il contesto scolastico non è neutro: vi si riproducono, in forme spesso sottili, dinamiche di esclusione che operano attraverso confini – simbolici, sociali, istituzionali – che definiscono chi appartiene e chi resta fuori. Per spiegare come si costruiscono le disuguaglianze, Michèle Lamont (2001) distingue tra confini simbolici e confini sociali; i primi sono linee invisibili che le persone tracciano per distinguere “noi” da “loro”, criteri culturali e morali

¹ Il progetto “Social Boundaries in Educational Contexts: The Perspective of Border Studies” è stato finanziato dall'Università di Parma nell'ambito del Bando 2023 per la ricerca (Fil-Quota Incentivante, Azione B). Oltre agli autori del saggio, il gruppo di ricerca del progetto è stato costituito da Michela Semprebon (Università di Parma), Marco Romito (Università degli Studi di Milano Bicocca), Maja Antonietti (Università di Parma). L'articolo è frutto dell'elaborazione congiunta dei due autori; ciononostante, a fini accademici, il paragrafo 1 può essere attribuito a Luca Giliberti, mentre i paragrafi 2 e 3 ad Annavittoria Sarli.

usati per differenziare gruppi sociali. Quando queste distinzioni diventano riconosciute e producono effetti concreti sull'accesso a risorse e status, in quanto accettate dalla società e incorporate dalle istituzioni, si trasformano in confini sociali. Le interazioni tra studenti, insegnanti e istituzioni possono contribuire a reificare queste divisioni, trasformando i confini simbolici in confini sociali e istituzionali, ma talvolta anche aprendo la possibilità a una loro sovversione (Lamont, Molnar 2002).

I confini non sono mai statici: mutano, si spostano, si contraddicono. La loro ambivalenza, come evidenziano Wilson e Donnan (2012), risiede proprio nel fatto che non solo separano, ma partecipano attivamente alla costruzione delle identità e delle disuguaglianze. Questa instabilità costitutiva rende margini e centro parte di un continuo processo di rinegoziazione (Balibar 2004); lo spazio sociale e politico si configura attraverso dinamiche di inclusione ed esclusione intermittenti, in cui le politiche pubbliche agiscono da “filtri selettivi”, stabilendo chi può accedere e a quali condizioni. Tali dispositivi – come sottolineano Mezzadra e Nielson (2013) – non si limitano a tracciare linee di demarcazione, ma creano forme di “inclusione differenziale”, che determinano l'ingresso subalterno di determinati soggetti nello spazio politico e sociale.

Il nostro focus per lo studio dei confini nei mondi scolastici si struttura a partire dall'analisi dei «*boundary events*» (Twine 1996), situazioni in cui i soggetti, a partire dallo sguardo degli altri, diventano consapevoli di essere percepiti come “diversi”. In tali eventi, i confini sociali si manifestano in modo evidente e possono essere riprodotti ma, anche, esplicitamente contestati e sfidati dai soggetti coinvolti. In genere, si tratta di situazioni che portano alla luce tensioni latenti tra inclusione ed esclusione, appartenenza e alterità; senza costituire necessariamente grandi crisi o momenti eccezionali, i *boundary events* si presentano spesso sotto la forma di scene quotidiane, ad esempio a scuola, nei luoghi di lavoro o nei contesti comunitari. È proprio in questi momenti che si rende visibile la funzione sociale e politica dei confini, nonché la possibilità di trasformarli.

Durante gli eventi di confine, ciò che solitamente è implicito – le linee che separano un “noi” da un “loro” – diventa improvvisamente esplicito. Sono momenti in cui emergono in modo particolare dinamiche di riflessività e di *agency*, in cui i soggetti coinvolti acquisiscono consapevolezza delle categorie con cui sono definiti e dei processi di potere in gioco. Questi eventi possono, quindi, consolidare o sfidare l'ordine esistente, rafforzare i confini oppure, al contrario, diventare occasioni di resistenza e rinegoziazione di appartenenze individuali e collettive. Il concetto di *boundary event*, in questo senso, è utile anche per comprendere come i confini simbolici e sociali non

siano fissi, ma si rivelino e si riconfigurino attraverso le interazioni quotidiane.

La nostra ricerca ha analizzato e teatralizzato gli eventi di confine emersi nel racconto di dodici biografie scolastiche. L'approccio biografico si concepisce come il prodotto di un'interazione complessa tra individuo e contesto sociale, e non come il semplice riflesso di una soggettività isolata (Bertaux, Kohli 1984; Apitzsch, Siouti 2007). In quanto costruzione eminentemente sociale (Catani, Mazé 1982), la biografia si configura come uno spazio attraverso cui si rendono visibili le molteplici influenze strutturali che intervengono nella formazione dei percorsi individuali. Il dispositivo biografico può essere inteso come uno strumento euristico in grado di far emergere sia le strutture evidenti sia quelle più profonde e nascoste che influenzano e modellano i contesti nei quali si generano i vissuti individuali (Breckner, Masari, 2019). La presente ricerca combina l'approccio biografico – nella prospettiva di analisi dei confini simbolici e sociali nei contesti scolastici – con gli strumenti del Teatro dell'Oppresso (TdO). Il TdO, ideato da Augusto Boal (1979), ispirato alla pedagogia critica di Paulo Freire (1998), utilizza il linguaggio del teatro come strumento di emancipazione, analisi critica e trasformazione dei rapporti di potere. Il TdO rifiuta la concezione del pubblico come spettatore passivo, proponendo la scena come spazio trasformativo, in cui gli spettatori possono intervenire direttamente nelle storie per modificare l'andamento della trama e sfidare le dinamiche oppressive (Vannucci 2002; Erel *et al.*, 2017). Nel Teatro-Forum, tecnica da noi privilegiata, una breve storia di oppressione viene ripetuta e modificata grazie agli interventi del pubblico (Saldaña 1999), che propone alternative alle azioni degli attori in scena; il *joker* facilita il dialogo, attivando consapevolezze critiche, pratiche di resistenza non violenta e cambiamento sociale (Thomson & Wood, 2001; Burns *et al.*, 2015). Richiamandosi alla prospettiva drammaturgica di Goffman (1959), il Teatro-Forum configura il palco come uno spazio-laboratorio in cui vengono messi in scena gli script culturali interiorizzati che, nella vita quotidiana, contribuiscono a riprodurre le disuguaglianze.

Il percorso di ricerca si è sviluppato in tre fasi. Nella prima fase sono state raccolte le biografie, attraverso cui gli studenti e le studentesse hanno raccontato i propri percorsi educativi dalla scuola dell'infanzia all'università, con un focus specifico sui *boundary events*. I soggetti prescelti – primi in famiglia a frequentare l'università, alcuni di origine italiana, altri con background migratorio –, rispondono alla categoria di “first-generation student”, ampiamente consolidata nella ricerca sociologica internazionale (Spiegler, Bednarek 2013; O'Shea 2020), comparsa solo recentemente nel panorama accademico italiano (Romito 2021). Il focus su tale categoria, in un'analisi che guarda a barriere e ostacoli nei percorsi scolastici, permette di

riconoscere e valorizzare quei percorsi di mobilità che interrompono, almeno in parte, le logiche riproduttive delle disuguaglianze educative. Le biografie di questi studenti sono state trascritte e analizzate; inoltre, sono stati selezionati una serie di estratti relativi a *boundary events*, ritenuti cruciali nello sviluppo dei percorsi educativi raccolti, oltre che particolarmente efficaci per un'elaborazione teatrale.

La seconda fase ha coinvolto un gruppo misto, composto da cinque degli intervistati e da altri dieci studenti di prima generazione, che ha partecipato a un laboratorio teatrale articolato in quindici incontri². Durante le sessioni, i partecipanti hanno discusso gli estratti selezionati, utilizzandoli come stimolo per improvvisazioni che permettessero di reinterpretare collettivamente gli eventi narrati. Il laboratorio teatrale, attraverso il confronto, l'interazione e il coinvolgimento di tutti/e nelle storie di ognuno/a, permette la trasformazione di racconti individuali in una storia collettiva, "la nostra storia", in una dimensione partecipativa in cui gli studenti e le studentesse diventano a tutti gli effetti co-ricercatori. Il percorso teatrale ha previsto un profondo coinvolgimento da parte del gruppo, con vissuti collettivi di elevata intensità, così come la messa in atto di meccanismi di cura e di riconoscimento reciproco. Noi ricercatori abbiamo partecipato alle dinamiche del gruppo – divenendone in qualche modo parte – e al contempo abbiamo realizzato un'etnografia del percorso teatrale, in una dimensione in cui la prospettiva della partecipazione si rivela prioritaria e permette il passaggio dall'"osservazione partecipante" alla "partecipazione osservante" (Bastien, 2007).

Nella terza e ultima fase, ancora in corso, il gruppo porta in scena, in diversi contesti, lo spettacolo di Teatro Forum nato dalla ricerca sociologica, interagendo con pubblici variegati (insegnanti di scuola e di università, studenti, società civile, etc.). I forum costituiscono momenti di riflessione condivisa sui meccanismi di costruzione delle differenze e riproduzione delle disuguaglianze, così come sulle possibilità di rinegoziazione dei confini nei contesti educativi. Il presente contributo, a partire da questa esperienza di ricerca, analizza uno dei dodici percorsi biografici – quello di Alma³, una ragazza che vive una condizione di disabilità motoria e visiva. Si focalizza poi su un particolare *boundary event*, analizzandolo alla luce della sua rielaborazione nel laboratorio e in un Forum teatrale. Tale evento apre riflessioni su prospettive di tipo emancipatorio, sia a livello individuale che collettivo (Massari, Pellegrino 2020; Wright 2010).

² Il laboratorio teatrale è stato realizzato in collaborazione con la cooperativa sociale Giolli Coop, realtà pioniera in Italia nell'ambito del Teatro dell'Oppresso.

³ I nomi propri menzionati in questo saggio sono fittizi.

4.2. Il percorso scolastico di Alma tra alterizzazione e inclusione

4.2.1. Prassi educative e confini simbolici: il punto di vista di Alma

Al momento dell'intervista, Alma ha 22 anni ed è prossima a conseguire la laurea triennale in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Parma. La studentessa è nata e cresciuta in un paese in provincia di Brescia, dove ha svolto il percorso scolastico, dalla scuola dell'infanzia fino al liceo delle Scienze umane. Vive una condizione di disabilità che comporta difficoltà motorie e visive e che incide sulla sua traiettoria educativa. Una dimensione complessa nel percorso di Alma riguarda l'interazione con i compagni di classe, specialmente durante la scuola secondaria di primo grado, quando ha avvertito il peso dei processi di alterizzazione che la costruivano come "diversa" sulla base di pregiudizi e stereotipi legati alla sua condizione di disabilità. Tali processi tendevano a porla fuori dal gruppo, facendola sentire invisibile agli occhi dei coetanei.

Alma attribuisce le difficoltà relazionali con i compagni a diversi fattori; in questo contributo, ci concentreremo soprattutto sul ruolo che, nella sua lettura, hanno giocato le figure professionali specializzate che l'hanno affiancata nel percorso scolastico, come educatrici e insegnanti di sostegno. Talvolta Alma descrive queste figure come preziosi alleati; è il caso, per esempio, di Margherita, l'educatrice – definita nell'intervista biografica come "assistente ad personam" – che l'ha supportata per molti anni sia a scuola sia in altri ambiti della vita quotidiana. Alma la considera una presenza fondamentale nel suo percorso di crescita: grazie al suo supporto, ha imparato a valorizzare risorse interne ed esterne, sviluppando strategie di emancipazione dalle difficoltà legate alle limitazioni motorie e visive. Allo stesso modo, Alma ricorda con gratitudine l'insegnante di sostegno che si è esposto in prima persona, entrando in conflitto con l'organizzazione scolastica, per difendere il suo diritto a utilizzare alcuni ausili durante l'esame di terza media, diritto che era stato messo in discussione da altri docenti.

In altri momenti della biografia scolastica, tuttavia, le figure professionali specializzate poste a suo supporto vengono implicitamente o esplicitamente rappresentate da Alma come ostacoli alla sua inclusione. Considera positivamente la scelta, che attribuisce agli educatori e alle educatrici della sua scuola per l'infanzia, di non aver previsto alcun professionista specializzato, la cui presenza, nella sua lettura, avrebbe potuto frenare la sua interazione con i pari: "La mia maestra dell'epoca non ha voluto assolutamente che io avessi

l'insegnante di sostegno, [...] e ha fatto molto bene, secondo me. [...] Penso che la loro paura fosse che gli altri bambini, vedendomi con la figura della maestra che si dedicava solo a me, si allontanassero"⁴. In modo analogo, Alma ritiene che l'assenza prolungata di un insegnante di sostegno che avrebbe dovuto affiancarla durante la scuola primaria abbia rappresentato, paradossalmente, un'opportunità di inclusione educativa. Questa esperienza ha infatti contribuito a consolidare in lei una percezione di sé come parte integrante e attiva del gruppo classe. Letta in controluce, questa osservazione suggerisce, in filigrana, l'idea che la presenza dell'insegnante di sostegno, se gestita secondo determinate modalità, possa talvolta configurarsi come confine simbolico (Lamont 2001), attivando dinamiche di esclusione: «Una maestra che mi ha seguito solo per un anno di sostegno... lei faceva tante assenze, una settimana c'era e tre settimane no. Però questo mi ha fatto capire che comunque potevo stare in una classe, cioè che non c'era bisogno che stessi fuori dalla classe».

Quest'idea matura in Alma nel tempo, attraverso il ripetersi di vissuti scomodi, in cui la presenza di figure pensate per migliorare — nel presente e in prospettiva — la sua qualità di vita ha finito per trasformarsi in un catalizzatore di processi di alterizzazione:

insomma, dite che [l'insegnante di sostegno] è l'insegnante della classe, ma è sempre a 5 centimetri da me. [...] Mi andava anche abbastanza bene vicino a me, [...] ma con una sedia vicino al mio banco, non attaccato a me come se fosse un mio compagno di banco! [...] Alle superiori questa cosa mi aveva mandato un po' in palla, perché quando non c'era l'insegnante di sostegno, siccome ero l'unica a non avere il compagno di banco, facevano sedere un paio di compagni [vicino a me]. [...] Mamma mia. Mi dava un fastidio, perché se ci vogliono venire bene, se no, no, insomma!

Queste parole mettono in luce come pratiche educative unicamente incentrate su relazioni diadiche, che affidano a una figura specializzata il compito di potenziare le competenze dell'alunno con disabilità (Biggeri, Bellanca 2010), rischiano di trascurare la cura delle relazioni all'interno del gruppo e di ostacolare processi di apprendimento collettivo e di trasformazione del contesto prossimale. Tale contesto, anche attraverso interventi di facilitazione promossi da figure competenti, potrebbe invece evolvere in senso inclusivo, riconoscendo la disabilità come una delle molteplici specificità individuali e favorendo, in tutti i soggetti coinvolti, la capacità di entrare in relazione con i bisogni e le caratteristiche di ciascuno, nella loro complessità e mutevolezza (Canevaro, Malaguti, 2014).

⁴ L'intervista biografica è stata realizzata il 26 giugno 2024.

4.2.2. Sostegno individualizzato o rete di prossimità? Riflessioni dal laboratorio teatrale

Sulla scia delle riflessioni fin qui svolte, ci pare utile introdurre un *boundary event* raccontato da Alma, che ha ispirato diverse improvvisazioni e riflessioni all'interno del laboratorio teatrale. Fa riferimento a un bisogno di cambiamento avvertito tra il terzo e il quarto anno del liceo, quando in Alma inizia a maturare il desiderio di fare a meno del supporto di Alberta, l'educatrice subentrata a Margherita, nel tragitto tra casa e scuola. Per realizzare questo desiderio, però, Alma deve confrontarsi con le resistenze della famiglia e di alcune figure scolastiche, coinvolte a vario titolo nella decisione.

È stata una mia... più che idea, un'esigenza, perché camminare con una persona che comunque ti segue anche a scuola, vedevo che mi allontanava dai miei compagni, ma non perché loro volessero allontanarsi, anzi! [...] Loro non è che non mi volessero salutare, però mi facevano il salutino veloce, poi li vedevo andare avanti tutti insieme, anche loro chiacchieravano e io dovevo chiacchierare sempre con questa persona più adulta di me [Alberta]... [...]. Cioè, li vuoi anche quei 5, 10 minuti che ti fai i fatti tuoi con i tuoi amici, prima di chiuderti 5 ore a scuola, insomma! E quindi, quando ho iniziato a maturare il desiderio di venire a Parma, mi è scattato subito il pensiero di dire: "Eh, però non sono abbastanza autonoma nel muovermi. Qualche piccola esperienza devo farla! [...]" E quindi mi sono buttata un po', non contro tutti, però contro le paure di quei tutti, di mia mamma, degli insegnanti, della coordinatrice, della mia educatrice [Alberta], e ho detto: "Io voglio andare a scuola da sola!"

Questa narrazione dà vita a diverse improvvisazioni nel laboratorio teatrale⁵, a partire dalla messa in scena del tragitto quotidiano di Alma da casa a scuola. Nell'improvvisazione, Alma cammina accanto ad Alberta e tra le due si sviluppa un dialogo un po' meccanico, segnato dall'abitudine. Dietro di loro stanno arrivando alcune ragazze, coinvolte in uno scambio ilare e giocoso. Quando si trovano a pochi passi, la loro energia si affievolisce. Superano il duo con un saluto cortese e Alberta risponde con qualche battuta un po' ingessata. Le ragazze controbattono educatamente, ma è solo quando si allontanano che ritrovano la loro spontaneità.

Attraverso l'improvvisazione prende corpo una delle motivazioni più forti che inducono Alma al cambiamento. La presenza adulta di Alberta incide in modo significativo sulle relazioni tra lei e le compagne, soprattutto in uno spazio delicato come il tragitto tra casa e scuola, vissuto dalle ragazze

⁵ Le improvvisazioni descritte in questo paragrafo sono state realizzate nell'incontro laboratoriale del 25 novembre 2024.

come un momento informale, di confidenze e libertà. Alma sa che il supporto di Alberta verrà meno al termine del ciclo scolastico e, intanto, inizia a immaginare un futuro universitario lontano dalla città in cui vive la sua famiglia. Questo rafforza in lei il desiderio di acquisire maggiore autonomia. A spingerla verso il cambiamento è tuttavia, più di ogni altra cosa, il desiderio di vivere pienamente le relazioni con i coetanei. Questi legami sono divenuti, nel tempo, sempre più profondi e significativi, ma sono ancora segnati dalla frequente presenza di una figura adulta, esterna al gruppo dei pari, che funge da confine simbolico e colloca Alma in una dimensione di alterità (Lamont 2001).

Non è un caso che Alma maturi il desiderio di emanciparsi dalla relazione duale di supporto proprio nel momento in cui i suoi rapporti con i compagni di classe hanno raggiunto un buon livello di solidità e reciprocità. La sua evoluzione individuale si inserisce, infatti, in un contesto che si è trasformato, offrendo ora la possibilità di attivare forme di sostegno di prossimità (Canevaro, Malaguti, 2014). La valorizzazione delle potenzialità inclusive del contesto prossimale di Alma apre a ulteriori opportunità di trasformazione sistemica, generando una qualità relazionale fondata sulla cura reciproca, capace di diffondersi e contaminare positivamente spazi sempre più ampi. Frenare l'impulso al cambiamento avvertito da Alma, mantenendola imbrigliata in una configurazione duale del sostegno, significa invece bloccare anche questi processi di trasformazione sistemica (Medeghini *et al.* 2013). In questo senso, prassi educative eccessivamente orientate verso un modello di sostegno individualizzato, affidato a un operatore specializzato, rischiano di limitare la capacità dell'ambiente educativo di evolvere verso forme più inclusive e partecipative. Se non accompagnati da un'attenzione alla rete di prossimità come risorsa e, al tempo stesso, come destinataria dell'intervento educativo, tali approcci possono rafforzare confini simbolici, ovvero concezioni alterizzanti della disabilità come deficit individuale, che impediscono al contesto di rimettersi in discussione e di ridurre la propria forza «disabilitante» (Medeghini, 2015). Al contrario, la trasformazione del contesto in senso inclusivo apre a una visione dei soggetti come portatori di bisogni e caratteristiche in relazione dinamica con l'ambiente, di cui il contesto stesso può farsi carico in modo condiviso e partecipato. È nel riconoscimento di tutti i soggetti che compongono la rete prossimale – primo fra tutti il gruppo dei pari – come risorse generative, che si apre la possibilità di un sostegno realmente condiviso, capace di promuovere appartenenza, riconoscimento reciproco, responsabilità collettiva e processi inclusivi diffusi.

Durante il laboratorio teatrale, la riflessione sul racconto di Alma si è spinta ancora oltre, quando alcune studentesse hanno messo in scena il momento in cui lei, rivendicando la possibilità di attuare la propria decisione, si

scontra con forti apprensioni, perplessità e riserve. L'improvvisazione iniziale, particolarmente efficace, è andata strutturandosi grazie a numerose ripetizioni alternate a dibattiti tra i partecipanti. Nella rappresentazione, Alma espone con determinazione la propria decisione alla madre, ad Alberta e alla coordinatrice del sostegno. Le sue parole danno avvio a brevi scambi dialogici, seguiti da tre monologhi che rivelano il vissuto più profondo di ciascuna figura adulta. La madre, visibilmente scossa ma non apertamente contraria, esprime uno sconcerto colmo di preoccupazione, legato soprattutto alla fiducia incerta nei confronti degli amici e delle amiche di Alma. Alberta, inizialmente entusiasta all'idea di una maggiore autonomia, lascia affiorare gradualmente dubbi e timori. In quanto educatrice, si interroga sulla reale capacità di Alma di affrontare questo cambiamento, ma a influenzare la sua reazione sono anche le implicazioni organizzative: il suo incarico è soggetto a vincoli orari ed è legato a una progettualità predeterminata. La coordinatrice, invece, reagisce in modo secco e infastidito, appellandosi a questioni legali e burocratiche e opponendosi con un tono difensivo e perentorio. Al termine dei monologhi, le voci delle tre donne si sovrappongono, generando un crescendo confuso di preoccupazioni e inquietudine. Alma le interrompe bruscamente, esasperata, con una dichiarazione ferma e accorata: "Io voglio andare a scuola da sola!". Segue un attimo di silenzio. Poi, come in un contro-canto corale, le tre figure adulte reagiscono all'unisono con un secco: "No!".

La scena, densa di tensione emotiva, dà voce a una pluralità di vissuti che si confrontano con il cambiamento, evidenziando come questo implichi una profonda rinegoziazione di ruoli e legami. La rappresentazione mette inoltre in luce il contrasto tra il desiderio di autodeterminazione espresso da Alma e la rigidità di prassi educative ancorate a protocolli e vincoli organizzativi (Canevaro, Malaguti, 2014). In questa tensione si intravedono le potenzialità trasformative dei contesti educativi, ma anche le resistenze che possono ostacolarle. Come osserva Medeghini (2015), modalità d'intervento eccessivamente standardizzate rischiano di svolgere una funzione regolativa, finendo per cristallizzare l'esistente più che favorire il cambiamento. La pretesa di neutralità insita in alcune prassi – alimentata dal rifiuto di metterle in discussione o dalla tendenza a considerarle come l'unica modalità di intervento possibile – può così assumere una valenza normativa e limitante. Lasciare emergere le spinte evolutive dei soggetti, accogliendone anche l'imprevedibilità, può invece aprire spazi per una costruzione più condivisa dei percorsi educativi. In quest'ottica, l'inclusione non appare come un obiettivo prefissato o un modello da applicare, ma come un processo in divenire, che prende forma nell'incontro tra esperienze, posizionamenti e possibilità generative dei contesti.

4.2.3. Teatro-Forum e rielaborazione collettiva di sapere critico

Questa riflessione si traduce in azione scenica nell'ambito di un forum teatrale, in cui il confronto conflittuale tra Alma e le tre figure adulte viene rappresentato e rielaborato attraverso l'intervento attivo del pubblico⁶. Dopo una prima messa in scena del confronto, il *joker* invita gli spettatori a proporre soluzioni per superare l'impasse. Molti interventi individuano nel ruolo dell'educatrice, Alberta, la leva principale per sbloccare la situazione e dare spazio al potenziale evolutivo espresso da Alma. Diversi membri del pubblico entrano in scena, sperimentando interpretazioni alternative del personaggio di Alberta. Inizialmente prevale la tendenza a rafforzare la sua empatia verso Alma: l'educatrice si fa sua alleata, sostenendone il punto di vista e cercando di legittimarla agli occhi della madre e della coordinatrice del sostegno. In queste versioni, Alberta fa leva sul concetto di autonomia, intesa come obiettivo fondamentale dell'azione educativa e come traguardo desiderabile, da non ostacolare con eccessive cautele adulte.

La riflessione trova ulteriore respiro con l'intervento di Adea, una mediatrice linguistico-culturale, che propone un'interpretazione differente del ruolo educativo. Adea si muove come facilitatrice delle relazioni tra i vari attori coinvolti, adattando il proprio linguaggio ai diversi interlocutori. Con Alma e le compagne sostiene un clima di responsabilità e cura reciproca; con la madre valorizza la qualità relazionale interna al gruppo della figlia e sottolinea il significato positivo del cambiamento desiderato; alla coordinatrice del sostegno propone soluzioni concrete alle criticità organizzative, evidenziando il valore formativo e trasformativo di un ripensamento condiviso dell'intervento. Adea non fa leva tanto sul concetto di autonomia individuale, quanto piuttosto sull'inclusione in un contesto orientato alla cura, da rafforzare e trasformare progressivamente nella direzione di una crescente responsabilizzazione condivisa.

Adea suggerisce inoltre di attivare un ciclo di incontri tra i soggetti coinvolti, per favorire il confronto tra i diversi punti di vista e co-costruire possibili mediazioni. Questo modo di agire apre la scena a uno sviluppo potenzialmente liberatorio ed emancipatorio. Un elemento di criticità resta tuttavia la posizione precaria di Adea all'interno dell'organizzazione scolastica, così come il suo collocarsi in una posizione gerarchicamente meno riconosciuta; tali aspetti, nella scena, sembrano indebolire la sua capacità di incidere nei processi decisionali; ciò sottolinea come un'effettiva evoluzione dei contesti

⁶ Il Forum teatrale a cui facciamo riferimento in questo paragrafo si è tenuto il 6 marzo 2025.

educativi in chiave inclusiva e cooperativa non possa prescindere da una riflessione critica sulle gerarchie e sulle condizioni di lavoro che attraversano il sistema scolastico.

4.3. Conclusioni

In questo saggio abbiamo inteso aprire uno scorcio su un percorso di ricerca partecipativa che ha combinato l'approccio biografico con metodologie teatrali del repertorio del Teatro dell'Oppresso (Boal 1979), in particolare il Teatro-Forum, per ragionare sui confini simbolici e sociali nei mondi educativi. In queste pagine, abbiamo mostrato come il percorso di ricerca sperimentato abbia offerto uno spazio privilegiato per una riflessione collettiva sulle prassi educative. A seconda di come vengono concepite e messe in atto, tali prassi possono sia perpetuare confini simbolici e dinamiche di alterizzazione ed esclusione (Lamont, 2001), sia stimolare processi trasformativi in grado di promuovere l'inclusività all'interno dei contesti sociali. Il contributo di Alma, studentessa con disabilità, è stato cruciale in questo processo di riflessione collettiva. Osservando le dinamiche educative da una posizione marginale (hooks, 1984), ha offerto uno sguardo decentrato ma profondamente critico, capace di svelare i meccanismi di potere impliciti nei contesti educativi.

Insieme a lei, un gruppo di studenti e studentesse universitari, per la maggior parte iscritti al corso di Scienze dell'Educazione dell'Università di Parma, ha agito da co-ricercatore, elaborando attraverso il teatro una riflessione sul ruolo dell'educatore e sul senso profondo degli interventi educativi (Canevaro, Malaguti, 2014). Inoltre, il processo di ricerca ha assunto una dimensione allargata, coinvolgendo la cittadinanza in una riflessione che ha generato sapere critico sulle prassi educative, ma ha anche alimentato la circolazione e la diffusione di una cultura inclusiva. Questo processo, che ha intensamente coinvolto soggetti portatori di esperienze e saperi differenti, ha dimostrato come, nell'analisi dei confini simbolici e sociali nei mondi scolastici, il Teatro dell'Oppresso possa essere uno strumento potente di analisi e trasformazione sociale (Erel *et al.*, 2017), in grado di stimolare riflessioni critiche e dinamiche emancipatorie (Massari, Pellegrino, 2020; Wright 2010) per l'attuazione di prassi educative sempre più inclusive.

5. Il coordinamento e la formazione dei tutor per orientare alla professione educativa

di Maja Antonietti, Roberta Bertoli, Elena Luciano e Andrea Pintus

Il presente contributo intende proporre una riflessione su due azioni chiave – ovvero il coordinamento e la formazione – dedicate ai tutor universitari in considerazione del ruolo cruciale che rivestono nelle azioni di orientamento in ingresso, in itinere e in uscita rivolte a studenti e studentesse, nella promozione del loro successo accademico e nel contrasto alla dispersione universitaria.

Per poter infatti costruire modelli di tutorato strategici, l'improvvisazione non è sostenibile, mentre risulta necessario integrare azioni a livello istituzionale, coerenti con la cultura aziendale rispetto al tutorato e all'orientamento, modelli organizzativi e gestionali, coordinamento e formazione dei tutor, monitoraggio e valutazione delle azioni tutoriali (Monserrat, 2010).

Entro tale prospettiva, si evidenzia la necessità di promuovere modalità di lavoro collegiale e progettualità condivise entro dinamiche di gruppo e reti interprofessionali, con l'obiettivo di sostenere figure tutoriali che non si improvvisino, ma che agiscano in modo consapevole e responsabile rispetto al proprio ruolo. Tali pratiche risultano altresì funzionali a incentivare processi riflessivi, sia a livello individuale sia collettivo, nella prospettiva della costruzione di una comunità professionale orientata allo sviluppo delle relazioni tutoriali con studenti e studentesse, da un lato, e allo sviluppo continuo delle competenze educative, progettuali e relazionali dei futuri professionisti dell'educazione, dall'altro.

5.1. Uno sguardo di sistema

Negli ultimi 20 anni, nei paesi OCSE, il numero dei laureati tra i giovani adulti (25-34 anni) è quasi raddoppiato, attestandosi su una media del 48% (OECD, 2022). A livello europeo, nel 2021 risultava avere un livello di

istruzione terziaria il 41,2% della stessa popolazione di riferimento, un dato in linea con la soglia del 40% prefissato nel 2009 come obiettivo dal programma europeo Education and training 2020 (EC, 2021). Uno scenario nel suo complesso incoraggiante.

Guardando all'Italia lo scenario è, tuttavia, meno roseo. Tra i 27 paesi dell'UE, con una media di circa il 29%, il nostro Paese occupa, infatti, la penultima posizione per tasso di laureati nella fascia di età 25-34 anni (OECD, 2022). Nel 2023, il tasso di istruzione terziaria nella stessa fascia di riferimento è stato del 37% per le donne e 24% per gli uomini, contro una media OCSE rispettivamente del 54% e 41% (OECD, 2024). Se nell'ambito dei paesi OCSE conclude il proprio programma di laurea triennale in modo regolare il 39% degli studenti a tempo pieno, in Italia lo fa il 21% degli studenti (OECD, 2022).

Nel confronto internazionale, l'Italia risulta investire risorse pubbliche per studente più o meno in linea con la media OCSE per quanto riguarda l'istruzione primaria e secondaria, ma non per quella terziaria, dove l'investimento risulta significativamente inferiore (OECD, 2024, p. 253).

Nel complesso quello che si delinea è un evidente ritardo strutturale italiano nella formazione universitaria.

A rendere il quadro ancora meno incoraggiante, è il dato sugli studenti che conseguono il titolo di scuola secondaria di secondo grado, ma che non possiedono il livello di competenze adeguate al percorso intrapreso (Ricci, 2021). Si parla, in questo caso di dispersione implicita, proprio per segnalare un livello di competenze in uscita dalle scuole superiori analogo a quello dei cosiddetti ELET (Early Leavers from Education and Training), cioè di coloro che hanno conseguito un titolo di studio non corrispondente al secondo anno della scuola secondaria di secondo grado. Se il dato italiano sulla dispersione implicita risulta oggi leggermente in diminuzione rispetto al periodo pandemico (6,6% nel 2024 vs 7,5% nel 2019 e 9,8% nel 2021), rimane ancora forte il divario territoriale. A tal proposito basti il confronto tra regioni con un tasso di dispersione implicita oltre il 10%, come la Sicilia, la Calabria e la Sardegna e regioni con un tasso inferiore del 5% come l'Emilia-Romagna, la Lombardia ed il Veneto (INVALSI, 2024).

In sintesi, quello della dispersione scolastica, compresa quella universitaria, rappresenta senza dubbio un fenomeno strutturale complesso, rispetto al quale, non sono date, ad oggi, risposte definite. L'invito che viene da più parti è quello di guardare al problema adottando un approccio sistemico, cioè a focalizzare l'attenzione non su un aspetto, ma sull'interazione tra i molteplici fattori che entrano in gioco nel fenomeno, quali ad esempio le variabili di sfondo (caratteristiche socio-anagrafiche e di contesto) e gli aspetti

organizzativi e didattici dei sistemi educativi, d'istruzione e di formazione (Pintus et al., 2024).

Va ricordato, infine, che la popolazione studentesca – a livello di sistema, così come di singoli contesti locali – non è omogenea al suo interno, ma si caratterizza per una crescente molteplicità di condizioni personali e sociali, che rende complesso leggere e rispondere alle singole situazioni in termini di ambienti di apprendimento adeguati. Cionondimeno, sono diverse le azioni che il mondo della Scuola, compresa l'Università, mette in campo per rispondere alle specificità evidenziate, nei termini di supporto agli studenti e promozione delle loro risorse interne ed esterne, ovvero iniziative che nel loro complesso cercano di agire sulle motivazioni e le competenze degli studenti, utili al completamento dei propri percorsi di studio. A livello Universitario sono, in modo particolare, le funzioni di tutorato che vengono sempre più richiamate come strategiche, sia nelle esperienze dei singoli atenei che, in generale, dai documenti istituzionali, per sostenere le carriere degli studenti (Da Re, Biasin, 2018; Rossi, Bonfà, 2020; Antonietti, Luciano, Pintus, 2024).

5.2. Il ruolo dei tutor universitari

I tutor universitari si configurano come figure strategiche, che sono state inserite nel contesto universitario già a partire dagli anni Novanta per offrire un servizio specifico rivolto a studenti e studentesse. Coerentemente con quanto indicato all'art. 13 della L. n. 341/1990, i servizi di tutorato sono finalizzati proprio a “orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini ed alle esigenze dei singoli”. Tra le principali funzioni connesse alle finalità specifiche dell'attività di tutorato e attribuite dunque al ruolo di tutor, si evidenziano – sulla base di un'analisi condotta mediante una scoping review (Pintus, Mambriani, 2023) – le seguenti dimensioni: la funzione socio-relazionale, la funzione tecnologica, la funzione didattica e quella di management. A ciascuna di queste funzioni corrispondono ambiti di competenza considerati fondamentali per l'efficace esercizio del ruolo di tutor, ovvero: la competenza relazionale, la competenza digitale, la competenza progettuale e quella gestionale-organizzativa.

I tutor, generalmente identificabili come studenti esperti, svolgono un ruolo cruciale nell'accompagnare i pari lungo i percorsi di studio universitari e nel sostenere le loro carriere (Da Re, Biasin, 2018; Rossi, Bonfà, 2020). Essi possono essere descritti come figure professionali di raccordo, fungendo

da ponte tra il corpo docente e la popolazione studentesca all'interno dei corsi di laurea. Il loro ruolo nel peer tutoring risulta fondamentale al fine di promuovere una maggiore prossimità relazionale e comunicativa con gli studenti, facilitando così processi di apprendimento più inclusivi ed efficaci.

L'azione dei tutor risulta inoltre strettamente connessa con le azioni di orientamento che si inseriscono nei diversi momenti della carriera accademica degli studenti e delle studentesse, ovvero: in ingresso, in itinere e in uscita.

Le attività previste in ingresso, ovvero nella fase iniziale del percorso universitario, sono finalizzate a guidare gli studenti e le studentesse immatricolati nell'inserimento nel contesto accademico, facilitandone la comprensione delle dinamiche relative alla frequenza delle lezioni, alla pianificazione e preparazione degli esami, alla fruizione degli spazi e alla gestione dei tempi in relazione all'avanzamento del proprio percorso formativo. Tali azioni mirano, inoltre, a rilevare e affrontare le potenziali criticità connesse al passaggio dalla scuola secondaria all'Università, offrendo supporto nell'elaborazione di un metodo di studio efficace e nella pianificazione autonoma in funzione del calendario accademico. Parallelamente, viene fornito a studentesse e studenti un orientamento mirato alla conoscenza dei servizi messi loro a disposizione dall'Ateneo e al loro accesso.

L'azione tutoriale di orientamento in itinere è finalizzata a sostenere la motivazione allo studio e il raggiungimento degli obiettivi formativi da parte dello studente e della studentessa. Essa si configura come un intervento di accompagnamento volto a favorire scelte consapevoli e coerenti all'interno del percorso universitario, anche in relazione al profilo professionale atteso in uscita. Inoltre, tale azione fornisce un supporto continuativo durante il corso degli studi, intervenendo in maniera mirata nei momenti di difficoltà, in particolare in relazione al rendimento accademico.

Infine, le azioni di orientamento in uscita prevedono attività legate al supporto di studenti e studentesse nella fase conclusiva del loro percorso universitario, in particolare nella progettazione della tesi di laurea, nell'orientamento alla scelta dell'ambito professionale nel quale svolgere il percorso di tirocinio formativo. Tali interventi comprendono anche l'accompagnamento nella scoperta e nell'analisi dei possibili sbocchi occupazionali, al fine di favorire un passaggio consapevole e informato dal contesto universitario al mondo del lavoro. Lo scopo, quindi, è quello di contrastare, ridurre e monitorare l'abbandono e il rallentamento del percorso di studi universitari per dare «agli studenti la possibilità di attuare scelte consapevoli e di essere sostenuti in eventuali fasi critiche del proprio percorso di studi e di vita» (Da Re, 2018, p.186). La letteratura evidenzia come le azioni di tutorato, quando integrate con aspetti quali il percorso curricolare, la relazione con il corpo

docente, le pratiche didattiche, le attività di orientamento e le esperienze di tirocinio, contribuiscano a promuovere un percorso formativo e professionale degli studenti tendenzialmente più efficace (Clerici *et al.*, 2019).

Alla luce della complessità che caratterizza la figura del tutor universitario e della molteplicità di competenze richieste per lo svolgimento efficace del ruolo, la letteratura riconosce la necessità di percorsi formativi specificamente rivolti a tali figure. Tali interventi formativi risultano fondamentali per promuovere una maggiore consapevolezza rispetto agli ambiti di competenza, alle funzioni da svolgere e, più in generale, per favorire un continuo sviluppo di soft skills (Bonelli, Bonin, Da Re, 2022) e la promozione di un'efficacia personale e professionale più solida e consapevole (Piazza, 2024).

5.3. Formazione e coordinamento per far fronte ai bisogni dei tutor universitari

Perché i tutor siano posti nelle condizioni di svolgere in modo efficace le articolate e diversificate attività che il ruolo richiede, è fondamentale che essi acquisiscano e padroneggino un insieme strutturato di competenze, conoscenze e abilità coerenti con le funzioni loro attribuite. Numerosi di questi aspetti necessitano di un supporto formativo mirato (Bonelli *et al.*, 2022), in quanto solo attraverso tali percorsi, specifici e dedicati, è possibile sviluppare le competenze indispensabili per un'azione tutoriale consapevole ed efficace (Roidi, 2015).

Coerentemente con quanto evidenziato nella letteratura italiana circa le esperienze formative rivolte ai tutor all'interno degli atenei (Antonietti *et al.*, 2024; Antonietti *et al.* 2023; Bonelli *et al.*, 2022; Da Re *et al.*, 2023; Piazza, Rizzari, 2020), l'azione formativa si propone di «promuovere strumenti di analisi, riflessione, di partecipazione finalizzati alla promozione del pensiero critico ed alla promozione di capitale sociale» (Croce, 2003). La formazione contribuisce, inoltre, allo sviluppo della competenza riflessiva, divenendo «postura tutoriale» (Da Re, 2017) e, dunque, un tratto distintivo del ruolo e dell'azione educativa del tutor universitario. Tale postura non solo orienta l'agire del tutor, ma si configura anche come modello formativo in grado di promuovere processi riflessivi negli studenti stessi, favorendo una più consapevole partecipazione al proprio percorso di apprendimento.

A partire dal a.a. 2020-2021 all'Università di Parma è stata promossa una formazione ai tutor universitari (Antonietti *et al.*, 2023), prima nell'ambito del Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle imprese Culturali e poi ampliata a livello di Ateneo nell'a.a. 2024-2025, volta a promuovere

nei tutor una maggiore consapevolezza circa il proprio ruolo, le competenze e le specificità richieste.

La scelta sin dall'inizio è stata quella di unire incontri laboratoriali di riflessione condivisa guidati da docenti esperti con proposte che adottassero tecniche teatrali, in particolare quelle del teatro dell'oppresso (Boal, 1979) volte a sviluppare maggiormente gli aspetti relazionali, comunicativi e di auto-osservazione. Nel corso delle annualità il percorso formativo si è modificato e sviluppato sulla base delle osservazioni e delle rilevazioni di monitoraggio effettuate dal gruppo di conduttori, arrivando a un incremento degli incontri condotti con le tecniche teatrali e portando al centro occasioni di riflessione condivisa. Inoltre, si è scelto di introdurre focus di approfondimento specifici su tematiche relative al sostegno negli apprendimenti e nel metodo di studio degli studenti e delle studentesse, ambiti di competenza che sono risultati particolarmente fragili e tuttavia centrali per i tutor.

Il percorso formativo predisposto si è poi necessariamente affiancato ad una rilevazione attorno alle immagini e alle idee di tutor che i docenti responsabili per le azioni di tutorato hanno all'interno dei diversi dipartimenti e corsi di studio di Ateneo. Quanto emerso sottolinea come la varietà di azioni in cui i tutor sono coinvolti, così come le aspettative rispetto al loro agire da parte dei docenti, aprono sicuramente alla necessità di ulteriori approfondimenti, sia nei termini della formazione dei tutor, che della formazione della professionalità docente.

Al fine, inoltre, di favorire negli studenti e nelle studentesse che assumono il ruolo di tutor la progressiva acquisizione delle competenze richieste così come la graduale strutturazione della percezione e consapevolezza di sé come professionista impegnato nella relazione tutoriale e non più (o, meglio, non solo) come studente, si rende necessario accompagnarli lungo il loro percorso, dalla fase di nomina fino alla conclusione dell'incarico.

I docenti del Corso di laurea possono rivestire un ruolo fondamentale di coordinamento, di formazione e di supervisione dei tutor (Biasin, 2018) e, nell'esperienza dell'Ateneo di Parma, la scelta di strutturare un gruppo di coordinamento dei tutor è risultato funzionale sia all'obiettivo di promuovere lo sviluppo di competenze dei singoli sia a quello di accompagnarli nella logica di coprogettazione in équipe. Nell'ambito del gruppo dei tutor, vengono pertanto individuate figure preposte a diverse azioni per conto del Corso di Laurea (docenti, personale amministrativo, personale di segreteria) che possono coadiuvare l'azione degli stessi e in una prospettiva peer to peer – esclusivamente tra tutor – si promuove un confronto e un supporto orientato allo sviluppo condiviso dell'azione tutoriale.

5.4. Azioni di supporto e monitoraggio ai tutor: strumenti e buone pratiche

Al fine quindi di sostenere e valorizzare le figure tutoriali coerentemente con le azioni di coordinamento e formazione che vengono previste, si è strutturato nei Corsi di Laurea di ambito pedagogico un complesso sistema di accompagnamento nel coordinamento e nella formazione.

Vengono organizzate con cadenza bimestrale riunioni di coordinamento tra i tutor in cui far emergere eventuali criticità o punti di forza delle azioni tutoriali progettate e messe in campo e promuovendo una postura riflessiva sul proprio agito.

Un ulteriore punto organizzativo rilevante riguarda la divisione dei ruoli all'interno del gruppo di lavoro rispetto ad aree individuate sulla base di specifiche esigenze emergenti: internazionalizzazione, tesi, matricole, indirizzo infanzia e indirizzo socio-pedagogico, studenti del corso di laurea magistrale. Questo permette di rilevare specifiche esigenze sulle diverse aree da parte di uno specifico tutor e riportarle all'attenzione del coordinamento che, attraverso un processo riflessivo condiviso, progetta soluzioni possibili nella direzione di proposte che a seconda delle esigenze, possono essere rivolte a studenti e studentesse in piccolo gruppo o rispetto ad azioni individuali.

Il valore di poter lavorare in équipe condividendo pensieri, riflessioni, esperienze che diventano poi essi stessi oggetti di riflessione e rielaborazione condivisa nel gruppo, permette di dare un valore di collegialità alla figura tutoriale. Nel lavoro in équipe dei tutor si ritrovano le funzioni delineate da Serrelli (2022) relativamente al lavoro nelle équipe educative: l'informazione, la gestione e il coordinamento, progettazione e programmazione, la verifica delle attività, la riflessione critica e supervisione, formazione specifica e ultimo ma non meno importante il supporto reciproco.

5.5. Riflessioni conclusive

La figura tutoriale quindi sempre di più assume un ruolo centrale al fine di orientare, guidare e sostenere studenti e studentesse nel loro percorso accademico. Mettere in condizione quanto più possibile di svolgere al meglio tale ruolo attivando occasioni di coordinamento e monitoraggio delle proprie azioni oltre che una formazione iniziale va nella direzione di un sempre maggiore riconoscimento di queste figure in ambito universitario.

Inserite in maniera sistemica nei processi orientativi e didattici che si attuano all'interno dei corsi di laurea, le figure tutoriali permettono di

promuovere azioni dirette contro la dispersione universitaria implicita ed esplicita. Sempre in ottica sistemica e strategica, quindi, gli interlocutori con cui si interfacciano maggiormente i tutor, per esempio docenti e personale tecnico amministrativo, possono creare una rete di relazioni professionali che va nella direzione di sostenere le carriere di studenti e studentesse sia in termini di rendimento che di benessere.

Le azioni di coordinamento e formazione così come sostenute anche dalla letteratura di riferimento sono azioni che possono accompagnare i tutor nel loro ruolo e per essere maggiormente efficaci nelle loro azioni. Inoltre il costante scambio e confronto con i docenti del corso di laurea permette di ampliare lo sguardo sulla figura tutoriale che può andare in una duplice direzione: da un lato accompagnare i docenti ad una maggiore consapevolezza delle azioni plurime che i tutor possono svolgere, non solo quindi come esercitatori in ambito didattico e non solo in una relazione 1 a 1 ma come promotori di un ambiente di apprendimento favorevole, e dall'altro una maggiore comprensione e avvicinamento da parte dei tutor alla complessità propria dei contesti universitari in cui ci sono ruoli e competenze specifiche.

Inoltre, in relazione allo specifico contesto considerato ovvero quello dei corsi di laurea di ambito pedagogico, triennale e magistrale, la possibilità di sperimentarsi come figure di riferimento, consapevoli e riflessive sul piano professionale, promuove lo sviluppo continuo di competenze educative, progettuali e relazionali dei futuri professionisti dell'educazione.

Le azioni di orientamento in ingresso, in itinere e in uscita rivolte a studenti e studentesse, per la promozione del loro successo accademico e nel contrasto alla dispersione universitaria vedono i tutor universitari come punti di riferimento che nella prossimità possono favorire una corretta lettura del contesto universitario, trovando le risorse e le risposte di cui hanno bisogno; ma dall'altro lato, così come sostenuto nel presente contributo, hanno bisogno di una solida struttura che sostenga la loro azione di ponte tra le varie parti.

6. Essere student* universitari: la progettazione di un dispositivo formativo

di *Andrea Pintus, Maja Antonietti, Roberta Bertoli, Serena Mambriani, Stefano Ascari ed Elena Nardiello*¹

6.1. Introduzione

Come noto a chi lavora come docente o educatore, in Italia è in crescita la componente di ragazzi e ragazze che presenta una qualche forma di specificità, che si accompagna in molti casi a qualche forma di difficoltà a sostenere il regolare percorso di studi e che richiede, pertanto, una particolare attenzione. Se si guarda al dato sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), da collocare entro la più ampia cornice dei così detti Bisogni Educativi Speciali (BES), ad esempio, negli ultimi cinque anni si è assistito ad una costante crescita sia del numero delle certificazioni totali, sia della loro incidenza rispetto alla popolazione studentesca complessiva. Un dato che si riscontra in tutti i livelli d'istruzione, ma in modo più significativo nella scuola secondaria di secondo grado (Antonietti, Muratori, Pintus, 2025).

Spostandoci dal piano diagnostico a quello socio-anagrafico, guardando, cioè, alle variabili che stanno, per così dire, sullo sfondo delle biografie personali, si registra come alcune di queste siano ancora determinanti – statisticamente – ad indirizzare i percorsi formativi individuali. Per fare un secondo esempio al riguardo, secondo i dati ISTAT (2023), quasi un quarto dei giovani con genitori a basso livello di istruzione abbandona precocemente gli studi e solo il 10% circa consegue un titolo terziario, a fronte del 70% tra i coetanei con almeno un genitore laureato. Tali divari si riflettono anche sul piano occupazionale: tra i 25-64enni, il tasso di occupazione dei laureati supera di 11 punti quello dei diplomati, con un divario che raggiunge i 15,7 punti nella fascia under 35 (ISTAT, 2023).

¹ Gli autori hanno progettato e pensato congiuntamente il testo di questo contributo. Tuttavia, introduzione e conclusioni sono da attribuirsi a Maja Antonietti e Andrea Pintus, i par. 1, 1.2 e 2 a Roberta Bertoli, il par. 1.1 a Stefano Ascari, il par. 2.1 a Serena Mambriani e il par. 2.2 ad Elena Nardiello.

In risposta alle fragilità associate alle molteplici situazioni solo in parte evidenziate, tutto il sistema d'istruzione, compreso quello terziario (l'Università), è chiamato a promuovere interventi mirati capaci di rafforzare motivazione e competenze necessarie al completamento del percorso di studi (Antonietti *et al.*, 2023) incluse pratiche di orientamento in ingresso che possono contribuire a sviluppare abilità di studio autoregolato (Jansen, van der Meer, 2012). In questo senso, alcuni contributi della letteratura pedagogica (Belloc, Maruotti, Petrella, 2010; Piazza, Rizzari, 2020) evidenziano come i risultati iniziali influenzino la probabilità di abbandono o di successo come, per esempio, la capacità di pianificare e gestire il tempo dedicato allo studio incide sul successo formativo (van der Meer, Jansen, Torenbeek, 2010; Masui *et al.*, 2014), migliorando la qualità dell'apprendimento e contribuendo allo sviluppo di condizioni emotive favorevoli per le condizioni sfidanti – come quelle dello studio ad esempio.

Alla luce di queste premesse il contributo presenta l'impianto teorico che supporta un dispositivo di orientamento progettato dall'Unità Educazione del Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma, rivolto principalmente a matricole, cioè a studenti e studentesse al primo anno di università, ma che, nel corso del tempo, ha dialogato anche con gli ultimi anni della scuola secondaria di II grado. Verranno, pertanto, evidenziati gli elementi costitutivi di tale dispositivo di orientamento in ingresso che partendo dalla consapevolezza nello studio, individua nello sviluppo di competenze in ingresso (quali comprensione del testo, pianificazione e organizzazione dello studio e uso di media e dispositivi digitali a supporto dell'apprendimento) una possibile strada per rendere gli studenti e le studentesse maggiormente consapevoli ed efficaci. Attraverso il consolidamento, quindi, di competenze trasversali relative alla consapevolezza circa il proprio metodo di studio e all'individuazione di strategie di apprendimento individuale essenziali per uno studio più efficace, il dispositivo di orientamento mira a promuovere la competenza di *imparare a imparare* (cfr. Competenze chiave europee 2018; Cardarello, Scipione, 2023) e un approccio strategico allo studio (Marsano, Rossi, 2020; Pignalberi, 2021).

Inoltre, come evidenziato da una review della letteratura condotta da Hupfeld (2010), alcune strategie efficaci di prevenzione all'abbandono vengono individuate in occasioni di coinvolgimento diretto degli studenti come individui attivi nel contesto scolastico, promuovendo quindi lo sviluppo delle *skills* di cui hanno bisogno per affrontare momenti difficili dentro e fuori la scuola.

6.2. Orientamento in ingresso all'università

Nel quadro del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), la Missione 4 *Istruzione e ricerca* evidenzia criticità nel sistema formativo italiano, tra cui il basso tasso di laureati nella fascia 25-34 anni (28%), ben al di sotto della media OCSE (44%): tra le principali cause figura la carenza di efficaci servizi di orientamento. Per farvi fronte, la componente 1 del PNRR prevede la Riforma 1.4 sul sistema di orientamento e la misura 1.6 dedicata *all'Orientamento attivo nella transizione scuola-università*, con l'obiettivo di favorire il passaggio agli studi terziari, ridurre l'abbandono universitario e incrementare il numero di laureati. Tali interventi mirano ad innalzare di alcuni indicatori di successo accademico, come ad esempio il miglioramento dei livelli di apprendimento e il numero di studenti ammessi all'anno accademico successivo.

Alla luce della cornice teorica che concepisce l'orientamento come processo volto alla costruzione di un *habitus* progettuale, finalizzato all'autodeterminazione e allo sviluppo dei talenti individuali (Soresi, Nota, 2020), le azioni di orientamento vengono attuate nei Corsi di Studi in forme differenziate, riconducibili a pratiche che promuovono abilità di studio autoregolato (*self-regulated study skills*; Piazza, Rizzari, 2020). Per farlo i corsi di laurea si avvalgono in maniera strutturale di figure tutoriali (Giuliani *et. al.*, 2015; Rossi, Bonfà, 2020; Passalacqua, Zuccoli, 2021; Bonelli, Da Re, 2022), anche in collaborazione con figure esterne che, dentro a progetti di orientamento quali ad esempio i POT (Piani di Orientamento e Tutorati), co-progettano percorsi specifici rivolti a studenti e studentesse. La finalità principale di tali interventi è quella di integrare, in modo più o meno strutturato e in affiancamento o all'interno delle attività didattiche, misure volte a contrastare il rischio di dispersione universitaria. Lo scopo è quello di valorizzare competenze orientative in ingresso di matrice trasversale quali ad esempio affinare un metodo di studio, imparare a imparare, comprendere un testo, potenziare competenze digitali e socio-relazionali. Nel caso specifico dell'Università di Parma, in relazione a queste premesse, nella definizione del dispositivo formativo e di orientamento progettato dal gruppo di lavoro interno all'Unità Educazione, sono stati perseguiti trasversalmente alcuni obiettivi tra cui promuovere la consapevolezza degli studenti circa gli stili di apprendimento e il metodo di studio, inteso come costruito plurale; favorire lo sviluppo di conoscenze rispetto ai dispositivi digitali a supporto dei processi di apprendimento; promuovere l'orientamento alla scelta e favorire processi riflessivi circa l'organizzazione e la pianificazione dello studio.

6.2.1. Promuovere consapevolezza nello studio

La letteratura psicologica e pedagogica descrive lo studio come attività di apprendimento intenzionale (Anderson, 1978), che vede lo studente come soggetto attivo e protagonista del proprio percorso formativo, avendo la possibilità di autoregolare il processo individuando obiettivi, tempi e strategie per apprendere (De Beni *et al.*, 2014).

A partire da questo presupposto, un primo elemento essenziale su cui si intende focalizzare l'attenzione riguarda l'*orientamento allo studio* che, inteso nella prospettiva dell'auto-orientamento così come proposto da Pombeni (1996), si identifica come processo formativo composto da un insieme di azioni volte a promuovere consapevolezza rispetto al proprio percorso di studi, favorendo una riflessione critica circa il proprio modo di apprendere e le strategie messe in campo per affrontare situazioni sfidanti o stressanti.

Coerentemente con la prospettiva dell'auto-orientamento, cioè della capacità di affrontare i propri compiti orientativi con consapevolezza e responsabilità, si trova in letteratura il riferimento alla più ampia competenza dell'*imparare a imparare* (tale concetto, che si ritrova in diversi autori degli inizi del '900, viene nuovamente ripreso da Bruner nel 1960 e da Kraft nel 1964) e al costrutto di «autodirezione dell'apprendimento» (Carrè, 2002; Pellerey, 2006), sia nella sua dimensione dell'autodeterminazione (Deci, Ryan, 1985) che nella dimensione dell'autoregolazione (Zimmerman, 1989).

In tale direzione, inoltre, nei contesti scolastici e formativi in generale ci si riferisce al *metodo di studio* che pur non avendo una definizione condivisa (Cajola, Traversetti, 2016), può essere ricondotto a un insieme di tecniche e strategie scelte in base alla conoscenza che lo studente ha delle proprie competenze in rapporto al contesto di apprendimento, che comprende sia l'ambiente di studio, ma anche i contenuti dell'insegnamento, le modalità di verifica, le dinamiche relazionali, le risorse messe a disposizione, tutti elementi che consentono un approccio efficace ed efficiente all'apprendimento.

In questo quadro, risulta particolarmente rilevante anche il riferimento alla teoria delle intelligenze multiple (Gardner, 1983), sottolineando la pluralità delle forme di intelligenza e, conseguentemente, la necessità di percorsi formativi che riconoscano e valorizzino le differenze individuali.

In tal senso, il metodo di studio non può essere considerato come un insieme di tecniche neutre o universalmente efficaci, ma va piuttosto inteso come un dispositivo flessibile e personalizzabile, in grado di adattarsi ai profili cognitivi, motivazionali ed emozionali di ognuno (Traverso, 2016).

6.2.2. Promuovere consapevolezza nell'uso dei media e dei dispositivi digitali a supporto dell'apprendimento

Al fine di favorire la diffusione di conoscenze circa le risorse offerte dalle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) a supporto dei processi di apprendimento, la presente sezione si propone di individuare strumenti e risorse a supporto degli studenti e delle studentesse.

In questa prospettiva, nella consapevolezza dell'eterogeneità degli stili di apprendimento e delle strategie ad essi correlate, le TIC, grazie all'utilizzo di linguaggi plurimi, si rivelano una risorsa utile in grado di offrire l'opportunità di personalizzare il proprio apprendimento.

La possibilità di utilizzare supporti grafici e audio-video, di operare in condivisione, fare ricorso a software per programmare l'attività di studio e schematizzare i contenuti, promuove l'individuazione di canali preferenziali e facilitanti per l'approccio allo studio delle discipline, coinvolgendo differenti canali sensoriali. Si tratta di risorse che hanno una formulazione facilitata e accessibile e che quindi possono essere utili anche per soluzioni *blended* o *flipped classroom* (Scarnici, Di Furia, Peconio, 2022).

Alcuni esempi di programmi a cui il dispositivo ha fatto ricorso sono: *Padlet*, per creazione di bacheche condivise, documentazione di esperienze e costruzione di mappe; *Mentimeter*, per la creazione di nuvole di parole; *WooClap*, per la creazione di questionari e presentazioni interattive ed infine *Canva*, per la progettazione grafica di contenuti creativi.

Rispetto alle fonti di informazioni, gli studenti e le studentesse hanno la possibilità di accedere ad una grande quantità di informazioni sia scientifiche – come ad esempio attraverso Google Scholar, Scopus e EBSCO – che divulgative: anche in questo caso, l'azione di orientamento promossa va nella direzione di sviluppare la competenza digitale, intesa come la capacità di accedere, comprendere, interpretare, comunicare e creare contenuti digitali (Consiglio UE, 2018; UNESCO, 2019; DigComp, 2022), oltre che favorire un utilizzo critico di tali informazioni.

Un terzo elemento su cui riflettere nella prospettiva di favorire un utilizzo critico delle risorse digitali riguarda l'uso dell'Intelligenza Artificiale. L'Ateneo di Parma ha recentemente pubblicato le *Linee guida per l'utilizzo responsabile dell'intelligenza artificiale in ambito didattico e di ricerca* (2025): esse segnalano come tra le potenzialità principali vi sia la capacità di velocizzare i processi, migliorare la produttività e offrire assistenza nella generazione di contenuti. Dall'altro lato, vengono evidenziati anche limiti e rischi legati alla produzione di informazioni imprecise o errate, che possono – si legge nel documento – «generare contenuti inappropriati o non conformi

a vincoli etici e possono presentare problematiche relative a privacy, sicurezza e copyright».

L'apparato di fonti iniziali può essere quindi affiancato dalla proposta di framework che possono essere analizzati e utilizzati anche in modo autonomo nell'ottica di costruire o rinforzare le proprie consapevolezza sulla digitalità.

L'implementazione coordinata di questi strumenti, alternando momenti di autoapprendimento guidato a laboratori facilitati e sessioni di feedback riflessivo, può rafforzare l'autonomia metacognitiva e la responsabilità digitale degli studenti, preparandoli a utilizzare in modo equilibrato e consapevole dispositivi digitali.

6.3. Sviluppare le competenze in ingresso

Tra i fattori che aumentano il rischio di dispersione, oltre a quelli ambientali, quindi esterni al soggetto, vi sono quelli interni, tra cui la percezione di autoefficacia (Scierri, Toti, Trapani, 2019), definita da Bandura (2000) come la convinzione di essere in grado di portare a termine un compito o gestire in maniera adeguata una situazione. Il senso di autoefficacia degli studenti nel contesto scolastico e formativo quindi sostiene il riconoscimento e la mobilitazione delle proprie risorse personali nel superamento di ostacoli lungo il percorso scolastico e universitario.

Secondo la teoria dell'*apprendimento significativo*, esso è un processo di costruzione attiva e attribuzione di senso, in cui le nuove informazioni vengono integrate con quelle già acquisite, favorendone l'applicazione in contesti differenti (Ausubel, Novak, Hanesian, 1978). In contrasto con l'apprendimento meccanico basato sulla mera memorizzazione di contenuti astratti e decontestualizzati, esso valorizza la dimensione situata, informale e sociale dell'apprendimento, considerandolo un processo profondamente radicato nel contesto in cui si realizza (Vygotsky, 1978; Lave, Wenger, 1991; Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2016).

Inserendosi il dispositivo formativo progettato all'interno di tale cornice, si guida pertanto la riflessione circa la motivazione e la competenza volta a *imparare ad imparare*, in una prospettiva di apprendimento permanente, attraverso alcune domande stimolo, come ad esempio: quando riusciamo a cogliere il significato profondo di ciò che apprendiamo? Quando capiamo quello che stiamo facendo in modo attivo, intenzionale, costruttivo, legando e integrando preconcoscenze con le nuove conoscenze? È a partire da interrogativi come quelli proposti che la proposta progettuale mira a stimolare in studentesse e studenti la costruzione di una postura attiva nei confronti del

proprio percorso formativo. In questa prospettiva, il rafforzamento della percezione di autoefficacia si configura non solo come fattore protettivo rispetto al rischio di dispersione, ma anche come fondamento per lo sviluppo di un approccio strategico allo studio.

6.3.1. La comprensione del testo e le strategie di studio

Nel quadro del lifelong e lifewide learning promosso dall'Unione Europea, la competenza alfabetico-funzionale è riconosciuta tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione 2018/C 189/01). Evoluzione della "comunicazione nella madrelingua" definita nella Raccomandazione del 2006, essa include la capacità di comprendere, interpretare ed esprimere concetti, emozioni, fatti e opinioni in diversi linguaggi e contesti.

Tale competenza è considerata una base strategica per ogni ulteriore apprendimento e risulta cruciale anche nell'istruzione terziaria. Tuttavia, i dati OCSE-PISA (2018) e gli studi nazionali (Sposetti, Piemontese, 2017; Restivo, 2022) evidenziano persistenti criticità nel contesto italiano, sia tra gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado sia tra chi accede all'università. Le fragilità nella competenza di comprensione del testo si configurano come ostacoli trasversali alla riuscita formativa e alla piena partecipazione sociale, intrecciandosi con le disuguaglianze legate al background familiare e territoriale. Perciò, al fine di progettare un percorso di orientamento volto a sviluppare le competenze in ingresso degli studenti, appare necessario potenziare le abilità di lettura e decodifica critica dei testi, promuovendo strategie metacognitive e favorendo l'acquisizione di un metodo di studio efficace, personalizzato e consapevole.

Uno degli snodi concettuali riguarda la distinzione tra lettura e competenza di comprensione del testo (Cornoldi, 1995). Comprendere un testo, infatti, non significa riprodurne meccanicamente i contenuti, ma ricostruirne attivamente il significato, integrando le informazioni esplicite con quelle implicite, stabilendo coerenze locali e globali, e formulando inferenze che rendano il testo mentalmente coerente, rappresentando una competenza strategica il cui livello di padronanza incide significativamente sul successo accademico a tutti i livelli dell'istruzione (Hattie, 2009; Mitchell, Sutherland, 2020).

A partire dalla cornice teorica del «*Reading Comprehension – Reciprocal Teaching*» (Palincsar, 2013; Calvani, Cajola, 2019; Scipione, Cardarello, 2025), è possibile lavorare sul testo attraverso le seguenti fasi: *predire*, formulare ipotesi sul contenuto a partire da indizi testuali e paratestuali;

chiarire, riconoscere parole o espressioni non note e ricavarne il significato dal contesto; *porre domande*, interrogare il testo per individuare attori, eventi, relazioni causali e inferenze; *riassumere*, individuando i nuclei informativi principali attraverso un linguaggio personale, come forma di interiorizzazione e consolidamento della comprensione. Operazioni quali selezionare, cancellare, generalizzare consentono di costruire una rappresentazione schematica del testo, funzionale alla memorizzazione e all'esposizione orale o scritta, identificando la struttura essenziale dell'argomento. Strumenti quali mappa concettuale, mappa mentale e schema forniscono perciò la possibilità di rappresentare graficamente nodi concettuali, mettendo in evidenza le relazioni che intercorrono tra di essi e stimolando la capacità di rielaborazione di un testo a partire dall'individuazione delle informazioni maggiormente rilevanti.

Infine, strettamente connesso alla competenza di comprensione del testo e coerentemente con quanto precedentemente evidenziato, un ulteriore elemento rilevante riguarda la promozione di consapevolezza rispetto alla pluralità degli stili di apprendimento e delle strategie ad essi connesse.

Al fine di supportare un approccio strategico e personalizzato allo studio, si ritiene che un ulteriore spunto di approfondimento sia costituito dalla riflessione circa il proprio stile di apprendimento prevalente, attraverso strumenti forniti dalla letteratura pedagogica di riferimento e messi a disposizione degli studenti/studentesse, quale ad esempio il *Questionario sugli stili di apprendimento* (Mariani, 2000). Tali strumenti, nella prospettiva di personalizzazione dei processi di apprendimento, offrono la possibilità di individuare e, in secondo luogo, sperimentare, le strategie di studio suggerite come maggiormente efficaci rispetto ad uno specifico stile.

6.3.2. La pianificazione e l'organizzazione dello studio

Al fine di accrescere le capacità di pianificazione e organizzazione dello studio, uno strumento efficace può essere costituito dalle testimonianze di studenti e studentesse esperti – frequentanti anni di corso successivi al primo oppure corsi di laurea magistrale affini dal punto di vista disciplinare (Antonietti *et al.*, 2023) – e dall'organizzazione didattica di gruppi di lavoro più ristretti rispetto a quanto solitamente accade nell'aula universitaria. A partire dalla costruzione e mediazione di uno spazio dialogico in cui confrontarsi con esperienze autentiche di apprendimento e strategie di studio realmente utilizzate, studenti/studentesse esperti possono esplicitare le pratiche legate ad un approccio progettuale allo studio, contribuendo a stimolare un

confronto di ciascuno/a con modalità organizzative individuali entro il medesimo contesto universitario.

Ciò a cui si intende dare rilevanza è come il successo formativo non dipenda esclusivamente solo dalla conoscenza di contenuti disciplinari, ma sia strettamente legato alla capacità di progettare il proprio tempo, conoscere e selezionare risorse, sia interne che offerte dal contesto, definire obiettivi chiari e perseguibili e adottare strategie cognitive ed esecutive coerenti con il compito, anche grazie alle risorse messe a disposizione dai corsi di laurea – come, ad esempio, il calendario delle attività didattiche, l’orario delle lezioni e i sillabi degli insegnamenti.

L’organizzazione consapevole e strategica del tempo si pone inoltre come risorsa didattica fondamentale per la pianificazione dello studio e il conseguimento degli obiettivi formativi posti: offrire strumenti per pianificare non significa solo contrastare la dispersione e di conseguenza promuovere il successo accademico, ma anche favorire il benessere all’interno del percorso universitario, promuovendo autonomia critica e capacità di autodeterminazione e autodirezione di studenti e studentesse (Knowles, 2014).

6.4. Conclusioni

Gli spunti di approfondimento presentati sono intesi come base progettuale per la costruzione e l’implementazione di un dispositivo di orientamento in ingresso al contesto accademico, declinando specifiche intenzionalità e azioni sulla base dei destinatari diretti, dei contesti, dei tempi e degli obiettivi specifici.

I temi sviluppati perseguono l’idea dell’apprendimento che si costituisce come un processo vivo e consapevole. In tale prospettiva, apprendere non è un’attività meramente astratta ed intellettuale, ma un atto significativo (Lastrucci, 2016), radicato nella corporeità e nella dimensione emotivo-relazionale della persona, secondo una visione integrata della mente come sistema enattivo, situato ed emotivo (Rizzolatti, Craighero, 2004; Varela, Thompson, Rosch, 2017).

La proposta di un approccio multidimensionale al processo di studio, che unisce strategie di metodo e riconoscimento della dimensione soggettiva dell’apprendimento, si pone quindi come possibile risposta alla crescente complessità del contesto universitario contemporaneo.

Alla luce delle criticità documentate riguardo alle competenze alfabetico-funzionali e alle capacità di autoregolazione nello studio tra gli studenti italiani, le istituzioni universitarie sono investite della responsabilità di implementare interventi educativi mirati e sistematici. Tali interventi devono

essere finalizzati non solo al potenziamento delle competenze tecnico-operative, ma anche al rafforzamento della motivazione intrinseca e della consapevolezza metacognitiva necessarie per la progressione e il completamento del percorso accademico (Antonietti *et al.*, 2023). In particolare, le pratiche di orientamento in ingresso si configurano come strumenti cruciali per l'attivazione di processi di autoregolazione dell'apprendimento, i quali, secondo Jansen e van der Meer (2012), rappresentano fattori protettivi nella prevenzione dell'abbandono prematuro degli studi universitari.

La letteratura conferma l'importanza critica del capitale iniziale di competenze, la cui insufficienza incrementa sensibilmente la probabilità di insuccesso formativo (Belloc, Maruotti, Petrella, 2010; Piazza, Rizzari, 2020). In particolare, la capacità di pianificare e gestire efficacemente il tempo destinato allo studio emerge come una dimensione essenziale per il conseguimento di performance accademiche soddisfacenti (van der Meer, Jansen, Torrenbeek, 2010; Masui *et al.*, 2014). Tali competenze non solo ottimizzano i processi di apprendimento, ma contribuiscono altresì alla mitigazione del disagio psicologico associato allo stress accademico, promuovendo così una più solida tenuta emotiva e cognitiva durante il percorso formativo.

Il dispositivo di orientamento progettato dall'Unità Educazione dell'Università di Parma rappresenta quindi uno spunto di riflessione circa temi e pratiche a supporto di un approccio al percorso universitario che favorisca auto-orientamento e auto-direzionalità, a partire dallo sviluppo di competenze trasversali cruciali quali l'organizzazione metodica, la pianificazione strategica e la consapevolezza delle modalità di apprendimento individuali. Attraverso tali proposte si intende favorire l'emergere e il consolidamento della competenza di imparare a imparare, promuovendo un approccio allo studio caratterizzato da una riflessività critica e da una strategicità adattativa, condizioni *sine qua non* per la riuscita formativa in contesti accademici complessi e dinamici.

In definitiva, il rafforzamento integrato di competenze alfabetico-funzionali e metacognitive mediante interventi di orientamento strutturati, rappresenta una strategia per favorire non solo l'accesso e la permanenza, ma anche il successo formativo e il benessere di studenti e studentesse nel sistema universitario italiano. Tale approccio non si limita solamente a migliorare le abilità individuali, bensì si configura come leva strategica per la costruzione di un sistema formativo che possa andare nella direzione dell'equità, dell'accessibilità e della qualità.

7. Il tirocinio formativo per la professionalità di educatrici e educatori

di Roberta Bertoli, Elena Luciano, Sara Manzini, Livia Fugalli ed Elena Brugnoli

7.1. Introduzione

Le professioni educative strutturano «la propria identità e il proprio profilo professionale attraverso un processo ricorsivo tra sapere teorico, esperienza pratica e attività riflessiva» (Oggionni, 2019, p. 76) e, entro tale processo, il tirocinio curricolare assume particolare rilevanza nella misura in cui trova proprio nell'esperienza sul campo e nell'esercizio critico-riflessivo su essa l'elemento propulsore dell'apprendimento di futuri educatori e future educatrici. Il tirocinio consente infatti la conoscenza di un sapere situato dal quale emergono elementi teorici e metodologici nell'ambito di una circolarità educativa che, come sostiene Dewey (1938/2014), ha origine nella pratica e lì ritorna. Si tratta di un'esperienza personalizzante e professionalizzante (Mortari, 2003), nella quale l'identità personale e professionale dei futuri professionisti dell'educazione prende forma a partire dalle peculiari esperienze vissute attraverso l'immersione nei diversi contesti educativi e formativi e attraverso la riflessione critica su tali esperienze, che consente loro di definirsi e di apprendere. A partire da tali premesse, attraverso una disamina critica della normativa e delle progettualità accademiche in materia di tirocinio, il presente contributo intende presentare il dispositivo dei tirocini così come, nel tempo, si è delineato ed è evoluto nell'ambito dei corsi di laurea di area pedagogica dell'Università di Parma e problematizzarne temi, scelte progettuali, criticità e prospettive di sviluppo.

7.2. Il ruolo del tirocinio nella formazione iniziale degli educatori sociopedagogici

L'evoluzione del dispositivo del tirocinio inserito nei percorsi di laurea per le professioni educative prende avvio dal 1999 con il processo di Bologna, che gli attribuisce risalto e centralità intendendolo come luogo privilegiato di apprendimento esperienziale e sottolineandone la stretta connessione con il mercato del lavoro e con la relativa richiesta di competenze sempre più specialistiche (Salerni, 2016).

Sul piano normativo, il processo di riconoscimento delle professioni educative trova il suo atto più recente nella pubblicazione della legge del 15 aprile 2024, n. 55 (*Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*), in cui vengono definiti ambiti, formazione e requisiti per l'iscrizione agli albi di educatori e pedagogisti. In tale legge, il tirocinio emerge come un elemento essenziale ai fini dell'iscrizione all'albo e, in particolare all'art. 4 (*Requisiti per l'esercizio dell'attività di educatore professionale socio-pedagogico e di educatore nei servizi educativi per l'infanzia di cui al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*) comma 1, si trova che:

per esercitare la professione di educatore socio-pedagogico e di educatore nei servizi educativi per l'infanzia [...] sono necessari: a) il conseguimento del titolo di laurea triennale, previo accertamento delle competenze professionali acquisite con il tirocinio previsto dal corso di studi. La prova valutativa delle competenze professionali acquisite con il tirocinio svolto presso una struttura, attestato congiuntamente dalla struttura medesima e dagli organi accademici, è sostenuta alla presenza di un componente designato dall'ordine professionale.

Pare quindi che il tirocinio diventi, coerentemente con altri ordini professionali, requisito essenziale per l'accesso all'albo, anche se al momento l'assenza di decreti attuativi ha aperto una fase di incertezza. La legge 205/2017, nei commi 594-601, definisce in modo chiaro il profilo professionale, l'ambito di intervento e la formazione della figura dell'educatore socio-pedagogico, distinguendolo dal ruolo di educatore socio-sanitario, già delineato nel D.M. n. 520/1998.

Inoltre, il D. Lgs. n. 65/2017, in attuazione della L. 107/2015 istitutiva del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, definisce la qualificazione universitaria del personale dei servizi educativi per l'infanzia, mentre il D.M. n. 378/2018, ai sensi dell'art. 4, comma 1, lettera e, e dell'art. 14, comma 3 del D.Lgs. n. 65/2017, definisce le conoscenze, le competenze, i requisiti formativi minimi e i titoli di accesso alla professione

di educatore/educatrice dei servizi educativi per l'infanzia rivolti a bambine/i della fascia di età compresa tra 0 e 3 anni. Qui, in particolare, il tirocinio risulta essere un'attività obbligatoria del percorso accademico, da attuarsi nella misura di almeno 10 cfu, di cui almeno il cinquanta per cento delle ore di tirocinio diretto svolto presso i servizi educativi per l'infanzia di cui all'articolo 2, comma 3 del D. Lgs. n. 65/2017.

Nel percorso di formazione iniziale di futuri educatori e future educatrici, il tirocinio viene sempre di più considerato, anche sul piano normativo, come uno strumento che promuove un apprendimento situato nell'esperienza e competenze professionali in dialogo con figure esperte all'interno dell'Università e nei servizi ospitanti.

Se da un lato quindi in maniera sempre più puntuale si vanno a definire le finalità di tale strumento, viene lasciata ancora libertà ai contesti universitari di definirne gli aspetti organizzativi, amministrativi e di accompagnamento agli studenti.

7.3. La nascita e lo sviluppo del dispositivo dei tirocini formativi di futuri educatori e educatrici presso l'Università di Parma

A partire dal 2016, nell'ambito dei due corsi di laurea di area pedagogica dell'Università di Parma – Corso di studi triennale in Scienze dell'educazione e dei processi formativi (Classe L-19) e Corso di studi magistrale in Progettazione e coordinamento dei servizi educativi (Classe LM-50) – è stata avviata un'attività di monitoraggio dei tirocini curricolari, previsti all'ultimo anno di corso, da parte dei docenti di area pedagogica coinvolti nella supervisione delle attività di tirocinio. Per ragioni di sintesi e coerenza tematica, l'analisi si concentrerà sull'evoluzione del dispositivo di tirocinio nel solo corso di laurea triennale.

Tra le principali criticità emerse dall'attività di monitoraggio dei percorsi di tirocinio emergevano dunque: l'impiego dei tirocinanti in attività non coerenti con il percorso di studi; la difficoltà da parte di molte strutture sia a progettare e realizzare un percorso formativo mirato per i tirocinanti sia a offrire loro un'esperienza educativa significativa; la presenza di studenti e studentesse poco motivati all'esperienza di tirocinio e non adeguatamente preparati a cogliere e a gestire la complessità (istituzionale-organizzativa, pedagogico-educativa e progettuale) dei contesti ospitanti.

Alla luce delle peculiarità dei profili in uscita dei corsi di laurea della classe L-19 e delle elevate competenze richieste ai professionisti

dell'educazione, nonché della complessità dei contesti e delle categorie di persone cui essi si rivolgono, si è ritenuto necessario e urgente procedere alla riprogettazione dei percorsi di tirocinio. Si è dunque intrapreso un percorso di progettazione di un dispositivo di tirocinio pedagogico più ampio e coerente, volto a favorire esperienze orientate allo sviluppo della postura riflessiva, creativa, di studio e di ricerca richiesta all'educatore di fronte all'evento educativo (De Giacinto, 1971; Palmieri, 2024), promuovendo al contempo la circolarità tra teoria e pratica (Dewey, 1938/2014).

A partire dall'a.a. 2017/18 - e progressivamente, negli anni accademici successivi fino ad oggi - l'obiettivo di delineare un dispositivo dedicato ai tirocini è stato perseguito attraverso l'investimento su tre principali linee di sviluppo, fortemente intrecciate e interconnesse tra loro, che saranno problematizzate nei successivi paragrafi: l'inserimento di figure di riferimento dedicate all'accompagnamento dei tirocini e il gruppo di coordinamento dei tirocini (cfr. par. 3.1); la delineazione di un percorso formativo strutturato attraverso incontri di preparazione, monitoraggio e valutazione del tirocinio e strumenti di accompagnamento dedicati (cfr. par. 3.2); l'integrazione del tirocinio nell'offerta formativa triennale del corso di studi di Scienze dell'educazione e la creazione di una rete collaborativa con i servizi del territorio (cfr. par. 3.3).

Va inoltre considerato che, coerentemente con la normativa relativa all'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni - e, in particolare, con il D.M. n. 378 del 2018 relativo ai requisiti formativi minimi e ai titoli di accesso alla professione di educatore/educatrice dei servizi educativi per l'infanzia rivolti a bambine/i della fascia di età compresa tra 0 e 3 anni - a partire dall'a.a. 2019-20 è stato attivato l'indirizzo specifico per *Educatore dei servizi per l'infanzia* nell'ambito della nuova offerta formativa dell'Ateneo parmigiano. In relazione a tale cambiamento è stato previsto dall'a.a. 2021/22 un tirocinio di 12 cfu corrispondenti a 300 ore (anziché di 9 cfu, corrispondenti a 225 ore) obbligatorio ed esclusivamente collocato nei servizi per la prima infanzia e per le famiglie, che ha comportato di fatto un sostanziale aumento dei tirocini nell'ambito di tali tipologie di servizio. Tali esigenze hanno reso necessario il coinvolgimento di figure di accompagnamento ai tirocini, dotate non solo di competenze pedagogico-progettuali trasversali, ma anche di conoscenze specifiche relative alla pedagogia dei servizi per l'infanzia, alla cura educativa e alla progettazione, documentazione e valutazione degli interventi rivolti alla fascia 0-6 anni e alle loro famiglie. Parallelamente, si è evidenziata la necessità di potenziare i progetti di tirocinio in una più ampia varietà di contesti educativi e formativi non esclusivamente dedicati all'infanzia, in linea con gli sbocchi dell'indirizzo socio-pedagogico. Infine, si è reso indispensabile differenziare

progetti formativi e attività di tirocinio tra i corsi di laurea triennale (L-19) e magistrale (LM-50), in coerenza con i rispettivi profili professionali in uscita.

Questi importanti cambiamenti nel dispositivo sono stati frutto di un costante dialogo con le strutture educative ospitanti i tirocini e con i tirocinanti stessi nell'ambito di occasioni di confronto, monitoraggio e valutazione dei percorsi formativi promosse dal coordinamento dei tirocini interno al Corso di studi.

7.3.1. Una rete integrata di professionisti in dialogo per l'accompagnamento dei tirocini

Il processo di riflessione e progettazione sui tirocini ha comportato un significativo investimento in risorse umane, con l'introduzione di figure dedicate all'accompagnamento degli studenti nel tirocinio del corso di laurea in Scienze dell'educazione. Nel tempo, le figure dedicate ai tirocini si sono articolate in tre profili distinti: supervisori di tirocinio, tutor accademici e tutor aziendali.

I *supervisori di tirocinio*, attivati dal 2017, sono collaboratori esperti della rete dei servizi del territorio e altamente competenti nella progettazione e realizzazione di interventi educativi, nel coordinamento dei servizi educativi, nonché di teorie e pratiche relative alla formazione iniziale e in servizio dei professionisti dell'educazione. Essi hanno un ruolo di orientamento e supervisione dell'intero percorso di tirocinio: accompagnano studentesse e studenti fin dalla conoscenza del tirocinio nell'ambito di alcune lezioni a ciò dedicate negli insegnamenti del primo e del secondo anno di corso e conducono altresì le principali azioni di tirocinio indiretto, ovvero attività preparatorie e di monitoraggio del tirocinio (chiarite nel paragrafo 3.2). Fin dalla loro attivazione, i supervisori coinvolti nel dispositivo dei tirocini hanno fruito di una formazione comune e coprogettato i percorsi di tirocinio diretto e indiretto nell'ambito di un gruppo di coordinamento dei tirocini guidato e supervisionato da un docente delegato per i tirocini dai Corsi di studi di area pedagogica. Ciò ha garantito progressivamente una sempre maggior condivisione degli obiettivi e delle modalità di gestione e svolgimento dei tirocini tra tutte le figure coinvolte, ovvero i supervisori di tirocinio, i/le tirocinanti, i tutor accademici e i docenti del corso di laurea e i tutor aziendali. Il gruppo di coordinamento dei tirocini è nato infatti, fin dall'avvio del dispositivo dei tirocini, al fine di garantire coesione progettuale e corallità degli interventi a favore della valenza formativa dei tirocini stessi ma anche studio e analisi delle strategie e degli strumenti utili a consolidare e innovare il dispositivo

stesso dei tirocini: attraverso incontri continuativi mensili o bimestrali, il gruppo si dedica al confronto critico-riflessivo in merito agli obiettivi formativi del tirocinio, in relazione alla più ampia offerta formativa da un lato e alle competenze professionali richieste dai servizi educativi dall'altro, agli strumenti e alle azioni di osservazione, documentazione, monitoraggio e valutazione del percorso di accompagnamento dei tirocini formativi così come al potenziamento della continuità e coerenza educativa tra l'offerta formativa del corso di studi e le pratiche dei servizi.

La seconda figura di riferimento che accompagna il/la tirocinante nel suo percorso è il *tutor accademico*, ovvero un docente del corso di studi, che garantisce la valenza formativa e scientifica del tirocinio, valuta e approva il progetto formativo progettato congiuntamente dall'azienda ospitante e dal tirocinante in fase iniziale e accredita il tirocinio stesso. Il tutor accademico supporta lo studente nel processo di lettura e analisi critica delle esperienze vissute ed osservate durante il tirocinio nell'ambito del percorso di valutazione e autovalutazione del tirocinio. In continuità con il lavoro svolto dai supervisori di tirocinio e in connessione con essi, il tutor accademico verifica al termine del tirocinio, attraverso un incontro individuale dedicato, che gli obiettivi iniziali siano stati raggiunti e che il/la tirocinante abbia maturato la capacità di analisi della pratica educativa e di riflessione critica. Durante tale incontro inoltre viene discussa la relazione finale di tirocinio, laddove possibile anche attraverso il coinvolgimento del supervisore di tirocinio così da garantire un dialogo a più voci. La capacità da parte dello studente di far emergere quanto acquisito durante l'esperienza di tirocinio attraverso la stesura della relazione finale racchiude in sé non solo la capacità di fare analisi e sintesi rispetto a un proprio percorso formativo ma anche di far emergere e valorizzare la capacità di riflessione critica come competenza propria delle professioni educative (Mortari, 2003).

Infine, la terza figura che i tirocinanti incontrano è quella del *tutor aziendale*, ovvero un professionista dell'educazione che, all'interno del servizio educativo ospitante, ha il ruolo di affiancare quotidianamente studenti e studentesse, accompagnarli a conoscere il contesto dal punto di vista politico-istituzionale, organizzativo e gestionale, progettuale e pedagogico-educativo, sostenerli nel cogliere i significati di progetti e pratiche educative e nel comprenderne gli assunti teorici e metodologici. Tale figura svolge dunque la funzione di guida nel mondo del lavoro e di accompagnamento riflessivo nell'azione quotidiana all'interno dei contesti educativi.

7.3.2. Un percorso strutturato di accompagnamento al tirocinio e alla riflessione sull'esperienza: incontri e strumenti

Nel processo di evoluzione del dispositivo di tirocinio, sviluppato in modo coprogettato con il gruppo di coordinamento e con gli enti ospitanti attraverso incontri di monitoraggio e valutazione dei progetti formativi, è stata definita una struttura di incontri informativi, orientativi e di monitoraggio, che accompagnano l'intero percorso di tirocinio, dalla fase preparatoria alla conclusione. Tali incontri, obbligatori per tutti gli studenti e le studentesse, si articolano come segue:

- *due incontri iniziali* di gruppo condotti dai supervisori di tirocinio: il primo finalizzato a fornire informazioni relative alla procedura di avvio del tirocinio, ai suoi obiettivi formativi, ai contenuti, alle pratiche gestionali per il suo svolgimento e al ruolo da esso svolto all'interno del percorso accademico ma anche a favorire l'espressione delle aspettative di studenti e studentesse circa il tirocinio e ad avviare con essi riflessioni sul proprio percorso formativo; il secondo dedicato alla conoscenza e alla sperimentazione degli strumenti di osservazione e documentazione dell'esperienza di tirocinio;
- *due incontri di monitoraggio* dell'esperienza sul campo: il primo si svolge dopo il completamento di circa un terzo delle ore previste e offre agli studenti l'opportunità di condividere l'avvio della propria esperienza, confrontandosi con pari attivi in contesti educativi simili o differenti. Con il supporto del supervisore, l'incontro consente di monitorare il raggiungimento degli obiettivi formativi e di avviare un'analisi del contesto ospitante. Il secondo incontro si tiene una volta completati circa due terzi del tirocinio e prosegue il monitoraggio del percorso formativo. Si tratta di una occasione per sviluppare il pensiero narrativo (Bruner, 1987) e per apprendere dall'esperienza riflettendo criticamente su significati e valori del percorso svolto fino a quel momento in una logica di costruzione sociale e collaborativa della conoscenza (Bruner, 1992). L'incontro di monitoraggio consente infatti a studentesse e studenti di narrare l'avanzamento della propria esperienza di tirocinio, di ascoltare quella altrui, di confrontarsi a piccolo e grande gruppo su punti di forza e criticità ma anche di dare forma ai propri vissuti interiori trasformandoli in consapevolezza (Demetrio, 1996) e di raccogliere e condividere elementi progettuali per strutturare la propria relazione conclusiva del tirocinio. Tali incontri vengono calendarizzati mensilmente da parte dei supervisori per consentire la partecipazione di tutti gli studenti e, laddove possibile, prevedono un rapporto numerico supervisore/studente di 1/15 per favorire

un approccio dialogico e promuovere riflessione critica, nonché la continuità del medesimo supervisore per tutto il percorso di tirocinio;

- *un incontro finale individuale* con il tutor accademico e, laddove possibile, con il supervisore di tirocinio. Tale colloquio prevede un confronto con il docente sulla relazione finale elaborata dallo studente e sui significati formativi dell'esperienza svolta, anche in relazione al più ampio percorso di studio, nonché la chiusura del tirocinio sul piano amministrativo.

Trasversalmente al percorso di accompagnamento proposto, dalla preparazione alla conclusione del tirocinio, attraverso il monitoraggio e la valutazione dello stesso, studentesse e studenti sono dunque invitati in più occasioni a fare una disamina dell'esperienza in corso, sia individualmente sia in gruppo, a verificare il livello di raggiungimento degli obiettivi formativi, a condividere attraverso un approccio riflessivo alcuni temi chiave per la professione educativa, trasversalmente alle diverse tipologie di servizi e contesti educativi (per es. relativamente a obiettivi, modalità e strumenti di osservazione nel contesto, documentazione pedagogica, relazione con le famiglie, predisposizione di spazi e materiali, comunicazione educativa, progettazione educativa e valutazione dell'intervento educativo, ruoli e professionalità educativa, collegialità ecc..). Ciò diviene essenziale per accompagnare studenti e studentesse, futuri educatori e educatrici, a pensare l'esperienza, ovvero a porsi ad una distanza critica dalla pratica, in modo da identificarne significati, punti di forza e criticità, trasformando se stessi attraverso la rilettura dell'esperienza (Bastianoni, Zanazzi, 2023).

Per accompagnare in modo efficace il percorso dei tirocinanti, oltre agli incontri di preparazione e monitoraggio, sono stati predisposti strumenti finalizzati sia all'osservazione e alla documentazione dell'esperienza sia allo sviluppo della competenza riflessiva individuale.

Gli strumenti attualmente utilizzati dai tirocinanti, frutto di un processo di coprogettazione all'interno del gruppo di coordinamento dei tirocini, sono i seguenti e verranno illustrati nel dettaglio nei paragrafi successivi: una scheda di analisi del contesto organizzativo; il diario di bordo; la relazione finale.

La *scheda di analisi del contesto organizzativo* è uno strumento di orientamento volto a facilitare la comprensione, da parte dei tirocinanti del contesto organizzativo in cui sono inseriti, includendo ruoli, funzioni, competenze, responsabilità, obiettivi, normative, strutture.

La capacità di orientarsi dal punto di vista organizzativo all'interno di un servizio, di connettere la normativa (locale, regionale, nazionale) di riferimento alla specificità di un determinato servizio educativo in cui si è inseriti, di ricercare e comprendere informazioni di gestione dello stesso sono

competenze preziose da acquisire in vista del futuro ingresso nel mondo lavorativo. Assumere una postura di ricerca nel percorso di tirocinio favorisce altresì nel soggetto un atteggiamento proattivo che è alla base della capacità di autodirigersi (Pellerey, 2021, p. 38), ovvero una competenza centrale nel processo di costruzione della propria identità professionale. La scheda consente quindi di individuare e comprendere gli aspetti organizzativi dell'ente e del servizio specifico, nonché di cogliere le dimensioni istituzionali, organizzative e gestionali che costituiscono la cornice di supporto ai servizi stessi.

Il *diario di bordo* è uno strumento di accompagnamento alla documentazione e riflessione sui processi di apprendimento, offre la possibilità allo studente da una parte di tenere traccia, fare memoria, trattenere osservazioni, pensieri, stati d'animo, e dall'altro di promuovere processi di acquisizione di pensiero critico e riflessivo attraverso l'analisi di quanto raccolto. Così come proposto anche da Mortari (2004) il diario vede la presenza di una sezione dedicata all'osservazione e una dedicata alla riflessione. Una parte conclusiva permette di appoggiare collegamenti con gli apprendimenti teorici al fine di tessere un esplicito collegamento tra formazione universitaria e pratica dei servizi: teorie e prassi possono connettersi e interrogarsi reciprocamente alimentando la riflessività che appartiene allo studente in formazione ma altresì all'educatore professionale in servizio. È sollecitato l'utilizzo continuativo del diario per allenare la postura riflessiva come parte irrinunciabile e quotidiana della professionalità educativa. Il diario di bordo diventa quindi una base documentale su cui strutturare non solo il dialogo all'interno degli incontri di monitoraggio, ma anche la relazione conclusiva del tirocinio.

La *relazione finale* è uno strumento attraverso il quale il/la tirocinante è invitato a ripercorrere l'esperienza di tirocinio rapportandola a ciò che ritiene di aver acquisito, in termini di auto-valutazione. La sua elaborazione rappresenta dunque un'opportunità di riflessione critica e di espressione delle consapevolezze circa le disposizioni personali, le conoscenze e le competenze in campo educativo. La relazione è strutturata in modo coerente rispetto agli altri strumenti e modalità di monitoraggio, ne rappresenta uno strumento di sintesi: prevede infatti una ripresa e attualizzazione degli obiettivi del progetto formativo, richiede l'analisi dell'esperienza rispetto ai focus di progettazione, documentazione, equipe, ruolo dell'educatore/coordinatore pedagogico attraverso il commento critico di aneddoti tratti dal diario di bordo, sollecita connessioni tra l'esperienza e i saperi appresi durante il percorso di studi universitario. È dunque una modalità per rielaborare e restituire l'interpretazione riflessiva personale dell'esperienza in una forma ufficiale ai fini dell'accREDITAMENTO del tirocinio.

Tutti gli strumenti di documentazione introdotti in maniera integrata orientano l'osservazione, tendono ad accompagnare lo studente nella decodifica formativa dell'esperienza, insistendo su alcuni temi formativi che ricorrono. Se è vero dunque che se fare un'esperienza vuol dire vivere qualcosa, ma anche che acquisire un'esperienza significa «passare attraverso quel qualcosa, tornarci su per filtrarlo e distillarne un apprendimento» (Bruzzone, 2018, p.103), allora l'esperienza educativa deve contemplare entrambi i momenti: quello esistenziale del vivere una situazione e quello riflessivo dell'appropriarsi di ciò che si è vissuto. Gli strumenti di documentazione riflettono questo principio nel contesto del tirocinio, favorendo il passaggio dall'esperienza vissuta all'acquisizione consapevole di apprendimento e competenze per il futuro professionale.

La documentazione si fonda sull'esercizio di memoria e selezione dell'esperienza, producendo tracce scritte che vi conferiscono forma e significato e che costituiscono materiali per continui processi riflessivi: il sapere che viene dall'esperienza non prende forma per la semplice conseguenza dell'aver partecipato ad un'esperienza, bensì necessita dell'intervento della *ragione riflessiva* ovvero dell'essere *pensosamente presenti* rispetto all'esperienza stessa (Mortari, 2003). Anche durante gli incontri di avvio e monitoraggio si sollecita la scrittura, che negli strumenti di documentazione trova alleanza per un *atteggiamento vigile* rispetto all'esperienza; la scrittura, inoltre, portando in attenzione il lessico e la scelta del vocabolario ma anche i significati dell'esperienza ad essi attribuiti, diviene risorsa per la pratica professionale laddove pensata e agita con intenzionalità pedagogica (Biffi, 2014).

7.3.3. Integrazione tra tirocinio, offerta formativa e i servizi del territorio

Un ulteriore aspetto valorizzato nel dispositivo di tirocinio è la promozione di un'integrazione organica del tirocinio sia all'interno del corso di laurea, attraverso il collegamento con le altre attività formative e didattiche, sia all'esterno, mediante un maggiore coinvolgimento dei servizi territoriali. Si è operato non solo al fine di connettere in modo sempre più coeso e integrato il tirocinio al triennio formativo ma anche al fine di valorizzare il suo ruolo di collettore di teorie e pratiche, di saperi ed esperienze, sia durante il tirocinio indiretto sia durante le diverse attività didattiche, laboratoriali, seminariali e integrative alla didattica.

Innanzitutto, sono state introdotte - in alcuni insegnamenti del primo e del secondo anno di corso - alcune lezioni dedicate all'orientamento al tirocinio,

integrando temi e ambiti ad esso collegati con contenuti degli insegnamenti. Attraverso il coinvolgimento a lezione dei supervisori di tirocinio e di alcune coppie di tirocinanti e tutor aziendali con pregressa esperienza di tirocinio, vengono così problematizzati vissuti, temi e prassi educative, favorendo negli studenti e nelle studentesse, da un lato, una prima conoscenza e comprensione dei significati e delle metodologie del tirocinio che svolgeranno al terzo anno, e, dall'altro, l'acquisizione di una prospettiva teorico-pratica fondamentale per la professionalità educativa, attraverso l'analisi di tematiche rilevanti sia per gli obiettivi di apprendimento del singolo insegnamento sia per la prassi educativa dei servizi.

Inoltre, si è scelto di dedicare alcune delle attività laboratoriali previste al terzo anno di corso, che integrano le competenze didattico-applicative con i diversi ambiti disciplinari, all'approfondimento di temi e ambiti coerenti sia con gli obiettivi formativi dello studente sia con gli impegni professionali dell'educatore o futuro tale, trasversalmente alle diverse tipologie di servizi educativi nei quali opera, come per esempio l'osservazione, la documentazione pedagogica, le scritture professionali e il diario di bordo. Ciò avviene attraverso la collaborazione tra le diverse figure coinvolte nei tirocini, che si declina nella co-conduzione di laboratori da parte di docenti del corso, supervisori di tirocinio e talora di tutor aziendali, per lo più educatori/educatrici o coordinatori/coordinatrici di servizi educativi di diverse tipologie invitati a problematizzare pratiche, strumenti e studi di caso con i gruppi di studenti coinvolti nell'ambito delle attività didattico-laboratoriali.

Al fine di supportare gli studenti in modo coerente e armonico lungo il percorso di studi triennale, nel tempo è stata altresì rafforzata la collaborazione dei supervisori di tirocinio con i tutor del corso di studi, ovvero figure con funzioni di accoglienza, orientamento e consulenza per gli studenti lungo l'intero percorso di studi, incluso il tirocinio.

Infine, sono realizzati lungo l'anno accademico diversi cicli di seminari di orientamento al tirocinio con la presenza di professionisti, nell'ambito degli insegnamenti di tutti e tre gli anni di corso, finalizzate a diffondere conoscenza su una sempre più ampia varietà di possibili realtà accoglienti i tirocini e per promuovere consapevolezza nella scelta.

A tal proposito, il dialogo costante anche con le realtà dei servizi educativi ospitanti i tirocini si è progressivamente rafforzata, con l'obiettivo di concretizzare il tirocinio come strumento di collegamento tra le conoscenze e le competenze apprese in ambito universitario e le dinamiche reali del contesto lavorativo. A partire dagli incontri di avvio, viene costantemente evidenziato come il tirocinio funga da ponte tra il *sapere* e il *saper fare*, concentrando l'attenzione sulla necessità di tradurre le conoscenze teoriche in competenze operative (Bartolini, Riccardini, 2006). Al fine di promuovere un dialogo tra

ambiti formativi differenti ma complementari, è stata sollecitata così la partecipazione dei servizi educativi agli incontri introduttivi di presentazione del tirocinio, organizzati nell'ambito di specifici insegnamenti obbligatori previsti nei piani di studio. Tale iniziativa intende facilitare il confronto tra le realtà educative disponibili ad accogliere gli studenti per il tirocinio e gli stessi studenti, favorendo così una connessione significativa tra teoria e pratica, tra Università e territorio, tra didattica e pratica educativa. Inoltre, tenendo conto delle specificità del mondo accademico e del mondo del lavoro, è stata attribuita una notevole importanza a momenti di confronto diretto tra queste due realtà, consapevoli di quanto il primo possa farsi promotore di processi di ricerca e il secondo di sfide professionali e educative che pur si contaminano, auspicabilmente arricchendo l'offerta formativa universitaria così come le prassi educative e formative del territorio. Per dare continuità a questo processo, ogni anno accademico sono previsti alcuni incontri di confronto tra tutor accademici, supervisori e tutor aziendali. Il focus di ogni incontro prevede una raccolta e un confronto tra i bisogni emergenti e i punti di interesse evidenziati sia da parte del contesto accademico che da parte delle realtà educative coinvolte. L'intento prioritario è quello di contribuire in modo corale a definire gli obiettivi formativi del tirocinio, al fine di promuovere processi di insegnamento/apprendimento orientati allo sviluppo di competenze ritenute fondamentali per l'esercizio della futura professionalità educativa nei diversi contesti lavorativi e nella comunità educante. Nel corso degli ultimi due anni accademici, sempre con l'obiettivo di stabilire un'interazione di rete, sono state raccolte le disponibilità da parte degli enti allo svolgimento di open day all'interno delle strutture stesse finalizzati all'accompagnamento degli studenti a una prima conoscenza delle realtà educative e del loro funzionamento.

Infine, dentro a questo sistema di dialogo tra università ed enti/territori, assume rilievo anche il valore che gli enti attribuiscono allo *sguardo di ritorno* degli studenti e delle studentesse: le domande, i dubbi, le riflessioni da loro espressi rappresentano infatti un contributo significativo per i servizi, in quanto offrono spunti utili per un processo di autoriflessione e ridefinizione delle pratiche educative e costituiscono altresì un osservatorio privilegiato sulla rappresentazione del lavoro educativo da parte delle nuove generazioni.

7.4. Riflessioni conclusive

Il dispositivo del tirocinio così come presentato nel presente capitolo, frutto di un lavoro quasi decennale, offre l'occasione di alcune riflessioni conclusive sul lavoro svolto e sul tirocinio in generale.

L'investimento e il lavoro costante di riflessione, verifica, riprogettazione che coinvolge tutti gli attori coinvolti si configura come una buona pratica che permette di continuare un lavoro che ha le caratteristiche proprie del lavoro educativo: cura, riflessione, progettazione, valutazione, confronto, lavoro in équipe e costruzione di reti professionali e interprofessionali. Il porsi in maniera attiva, con una postura di ricerca permette di mettersi costantemente in discussione sulla base delle sollecitazioni che ognuno dei soggetti coinvolti porta al centro del lavoro condiviso.

Il progetto formativo di tirocinio e il percorso di accompagnamento dello stesso è dunque oggetto di riflessione e lavoro costante all'interno del corso di laurea, al fine di renderlo sempre più un'esperienza autenticamente formativa, «dove si può osservare, apprendere ascoltando, apprendere guardando, apprendere condividendo (...) dove sia possibile pensare, riflettere, comprendere, sospendere l'azione per poter imparare ad agire con consapevolezza, responsabilità e determinazione» (Bastianoni, Zanazzi, 2023, p. 9). Oltre a ciò, anche la ricerca sui tirocini curriculari è divenuta un'azione strategica del corso di laurea, finalizzata ad accrescere la conoscenza e la comprensione dei processi professionalizzanti di futuri educatori sociopedagogici. In particolare, alcuni studi hanno indagato il ruolo del tirocinio nel processo di costruzione dell'identità professionale e del senso di autoefficacia in relazione alle competenze attese in uscita dal percorso universitario (Bertoli, 2022, 2025) così come il punto di vista dei tutor aziendali relativamente all'esperienza di accoglienza di tirocinanti nei propri servizi (Bertoli, Luciano, 2024). In linea con quanto discusso nei paragrafi precedenti, una parte della ricerca ha previsto il coinvolgimento attivo dei tutor aziendali operanti nei servizi del territorio, riconoscendone il ruolo centrale all'interno del processo formativo di studenti e studentesse. Tale collaborazione, anche nell'ambito della ricerca, ha peraltro prodotto esiti significativi: da un lato, ha favorito una maggiore consapevolezza da parte dei tutor rispetto alla funzione formativa che esercitano; dall'altro, ha contribuito a valorizzare la voce e l'esperienza dei professionisti nei percorsi didattici, promuovendo la loro presenza attiva già a partire dal primo anno di corso.

All'interno del dispositivo fin qui delineato, che coinvolge, insieme ai tirocinanti, sia i tutor aziendali – espressione del mondo del lavoro – sia i tutor accademici – rappresentanti dell'istituzione universitaria –, risulta dunque fondamentale agire come *boundary crossers* (Loiodice, Dato, 2018): si tratta, cioè, di adottare un approccio fondato sull'«attraversamento dei confini», inteso come pratica riflessiva e dialogica tra saperi e contesti differenti. In questa prospettiva, il tirocinio si configura non solo come esperienza professionalizzante, ma anche come occasione per ripensare il ruolo dell'università intesa come luogo di costruzione di competenze orientate

all'occupabilità, al riconoscimento delle professioni emergenti e al miglioramento dell'offerta formativa, in linea con le esigenze del mercato del lavoro ma anche con l'ambizione di costruire comunità educanti e di contribuire a rendere i territori luoghi di inclusione, giustizia sociale e democrazia. Il tutor accademico, in collaborazione quindi con il tutor aziendale, può diventare «mediatore di contesti nella costruzione di reti di relazioni, di saperi, di innovazioni funzionali ad un community engagement utile a promuovere uno scambio di conoscenze, competenze e risorse tra accademia e territorio» (*Ivi*, p. 98).

Il tirocinio, in quanto strumento di dialogo tra l'università, i futuri professionisti dell'educazione e quelli attuali, attivi nei servizi ospitanti, contribuisce alla co-costruzione di una semantica formativa aperta. Tale processo favorisce lo sviluppo di sistemi educativi competenti (Urban *et al.*, 2012) e di territori educanti, capaci di sostenere dinamiche collaborative e riflessive tra soggetti, istituzioni e contesti diversi, nell'ottica di una formazione integrata e orientata alla trasformazione sociale (Tramma, 2018).

8. La pratica filosofica di comunità come strumento di riflessività all'interno del gruppo educativo

di *Mariangela Scarpini*

8.1. Le pratiche filosofiche di comunità trovano spazio nei contesti educativi

Quando parliamo di pratiche filosofiche di comunità pensiamo a un insieme di molteplici esperienze che hanno in comune la filosofia intesa non solo come incontro con il pensiero di altre persone che, nella storia dell'umanità, hanno portato il proprio contributo su temi cardine, ma come esercizio del pensiero stesso all'interno di un gruppo; si configurano come processi di dialogo, indagine condivisa e azione collettiva orientata alla trasformazione dei contesti.

Le Pratiche filosofiche di comunità trovano radici nell'indagine filosofica, nel dialogo, nel confronto, nello scambio di argomentazioni al fine di promuovere la riflessione critica e l'esercizio del pensiero. In quest'ottica, la filosofia non è vista unicamente come disciplina, ma come una pratica vera e propria, attività che può essere agita all'interno delle comunità e che contribuisce a creare spazi di confronto, apprendimento e trasformazione condivisa. Parallelamente conosciamo il valore dell'esercizio della riflessività, cifra della deontologia delle professioni pedagogiche (Schön, 2006; Contini, 2014).

La comunità stessa diventa uno spazio di apprendimento e di crescita, di dialogo costruttivo in cui l'indagine collettiva si fa motore di progresso e di comprensione condivisa. Le pratiche filosofiche di comunità si contraddistinguono per essere aperte al dialogo, alla revisione critica e alla riflessione continua, e per essere promotori di un processo democratico di formulazione delle idee, argomentazione e capacità di dissentire, queste possono essere lette, in definitiva, anche come opportunità di costruzione di comunità e di coprogettazione tra i partecipanti.

Con la parola comunità, dal latino *communitatem*, facciamo riferimento all'esperienza di più persone che condividono leggi, ideali, valori o diritti, obiettivi o scopi o, più in generale, un sistema di significati. La parola comunità è qui intesa come luogo di reciproche appartenenze, sottolinea la comunanza di soggetti con un motivo che li spinge a stare insieme, con uno scopo comune.

Possono le pratiche filosofiche di comunità portare confronto, apprendimento e trasformazione condivisa all'interno dei contesti educativi? Possono sostenere e dare strumenti di riflessività nelle professionalità educative? Al centro del presente capitolo proviamo a ipotizzarne la realizzabilità e la possibile ricaduta dell'utilizzo delle pratiche filosofiche di comunità come opportunità di formazione, crescita personale e professionale, trasformazione dei contesti.

Queste prevedono, in quanto tali, anche ricadute riconoscibili nella quotidianità. Con le parole di Alessandro Volpone sottolineiamo come le pratiche filosofiche di comunità “interessano dimensioni molteplici dell'umano esistere contemporaneo (educazione, formazione, lavoro, tempo libero, ecc.) e, più in generale, la vita di ogni giorno. Si tratta di attività che, sotto un'apparente eterogeneità di contesti, spunti e procedure, rivelano una concezione fondamentalmente operativa dell'esercizio filosofico su base dialogica, con valenza autonoma (rispetto alla tradizione codificata) e situazionata (un luogo, un tempo, un gruppo operativo), ma parimenti estesa, popolare, partecipativa e democratica. L'obiettivo è promuovere o (ri)valorizzare l'esercizio in questione nell'ambito dell'esistenza concreta” (2006).

Dobbiamo a Charles Sanders Peirce, tra i fondatori del pragmatismo americano, la valorizzazione dell'espressione *Community of Inquiry* per riferirsi a un gruppo di persone impegnate nello sviluppo di un metodo di ricerca scientifica autocorrettivo.

Matthew Lipman riprende questo concetto declinandolo in termini educativi, proponendo una riflessione sistematica intorno alla filosofia pratica (come metodo di indagine collaborativa) e alla comunità di ricerca filosofica che viene a definirsi come uno spazio di indagine collettiva e di condivisione delle idee. Sono esempi di pratiche filosofiche di comunità il dialogo socratico, il caffè filosofico o la consulenza filosofica ecc. Nei prossimi paragrafi prenderemo in considerazione una delle pratiche più diffuse a livello internazionale, avviata da Lipman stesso, oggi sostenuta dalla *Division of Philosophy* dell'UNESCO¹ in quanto rispondente alla promozione delle *life skills* promosse dall'UNICEF e dall'ONU, una pratica filosofica di comunità che

¹ Cfr. UNESCO, *La Philosophie, une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: État des lieux et regards pour l'avenir*, UNESCO, Paris, 2007.

si configura come un percorso non tanto teso a imparare la filosofia ma a *fare filosofia*, a filosofare: la Philosophy for Children (d'ora in avanti P4C) che, nata per l'infanzia, nel tempo si è venuta a configurare come *Philosophy for Children e Community*. In Italia, la Philosophy for/with Children vede la C del suo acronimo (P4C) declinata anche come Community, Citizenship & Company in quanto movimento socioculturale, filosofico e educativo a tutti gli effetti una pratica filosofica di comunità.

Negli ultimi anni sono state proposte sperimentazioni e ricerche in ambiti diversi dalla scuola e con molteplici fasce d'età attivando progetti destinati ad operatori sociali, università della terza età, gruppi informali di cittadini, organizzazioni lavorative, in contesti aziendali ecc. (Cosentino, 2005) sviluppando la pratica filosofica, appunto, come *Philosophy for Community*, un ambito professionale in crescita (Volpone, 2013) fino ad arrivare alle scuole e ai contesti educativi (Çayir, 2018).

8.1.1. L'esercizio di riflessività per il gruppo educativo

In linea con l'orizzonte deontologico rilanciato all'interno della cornice del problematicismo pedagogico, l'attenzione fondamentale dell'adulto che si occupa di educazione mira ad essere quella di non creare ostacoli allo sviluppo armonico, integrale di ciascun bambino e di ciascuna bambina o, più in genere, di ogni soggetto all'interno di una relazione educativa.

Nel testo *Deontologia pedagogica* (Contini et Coll., 2014) si evidenziano due direzioni, la prima: *non nuocere* e, con questa, la consapevolezza del ruolo che il processo educativo ha nei confronti dei soggetti in contesti educativi in termini riduzione o ampliamento di spazi di possibilità. Da qui la seconda direzione: "*Fare spazio*" *al possibile per tutti, non uno di meno*.

Quale spazio? Quello tra la condizione data, che non abbiamo scelto, e il possibile realizzabile.

La condizione data, appunto, condiziona sia in direzione positiva che contraria. Non poter mangiare alcuni cibi per un piano di salute alimentare può essere condizionante ma in direzione decisamente diversa dal nascere in un posto di fortuna sotto delle bombe ed esposti alla malnutrizione nel 2025: purtroppo, ci suggeriscono i dati nazionali e internazionali, questo tipo di elenco è molto lungo e variegato.

Quando si tratta di bambini e bambine, è evidente che la garanzia dei loro diritti e, con questi, dell'apertura a orizzonti esistenziali ampi, non può provenire che dagli adulti che si assumono la responsabilità.

L'azione educativa è chiamata a offrire strumenti che amplino il repertorio esistenziale su più piani: da quello del pensare, dell'agire a quello del

sentire, del conoscere o delle relazioni con l'altro da sé e con le istanze più intime di sé. In questa direzione, con questo orizzonte di senso, si sposta il fuoco, dunque, dal sapere cosa fare, in modo preconfezionato, al *pensare* a come fare, fino a sottolineare la necessità dell'esercizio della riflessività da parte degli adulti. La riflessività rifiuta il pensiero preconstituito delle idee semplificatrici. Al contrario si propone di analizzare il pensiero stesso su molteplici piani: quello degli aspetti procedurali che indagano la metodologia (pensare a un evento storico facendo riferimento alle competenze di know-how), così come quello dei contenuti più squisitamente sostanziali. Parallelamente, esercitare il pensiero riflessivo implica un processo di consapevolezza dei propri modi di leggere il mondo provando a entrare in rapporto con sé e attraverso il conforto con l'altro da sé "per imparare a conoscere la propria conoscenza, scoprendo, ad esempio, imprevisi stereotipi e pregiudizi accanto a impreviste capacità di apertura e cambiamento di prospettiva" (Contini, 2006).

Per descrivere tale aspetto della riflessività, Contini riprende la metafora degli occhiali: «Che cosa ha a disposizione un comune individuo che riflette, per... riflettere? I suoi "occhiali", ovvero il suo sguardo sul mondo e su se stesso, ovvero i pensieri, le emozioni, le esperienze, la trama della sua biografia: insomma, la sua soggettività costruita nel mondo, in quel gioco di rimandi tra condizionamenti socioculturali e scelte individuali che delimita il perimetro della libertà di ciascuno» (2014, p. 14). È in questa direzione, a sostegno della riflessività della professionalità educativa che il presente contributo individua nella proposta della Philosophy for Children/Community un dispositivo privilegiato di esercizio del pensiero immaginato a partire dall'infanzia che, sempre più, è riconosciuto come opportunità per educatrici/educatori e, più in generale, come supporto al gruppo educativo (Roberts, 2006).

Nella proposta della P4C, la comunità si viene costituendo come "comunità di ricerca".

In una comunità di ricerca "si pensa e si dialoga argomentando, riferendosi ad aporia e sillogismi ma anche a metafore, immagini [...] si usano parole ma anche gesti, silenzi, sguardi, ecc. si sperimentano conoscenze, entusiasmi ma anche confusione, dubbio, paura, sgomento, tensione" (Striano, 2006, p.63).

La comunità di ricerca così intesa diviene una speciale comunità di pratica (Lave, Wenger, 2006) che prevede un importante e radicale ribaltamento di paradigma. Si pone l'accento, quindi, non solo e non più su un insieme di individui che operano, magari svolgendo la medesima attività in forma individuale, bensì su un gruppo che co-costruisce il proprio orizzonte condiviso

di senso e di saperi a partire dal confronto con punti di vista diversi (Scarpini, 2023).

Nella teoria e nella pratica, la Philosophy for Children/Community, attraverso l'allenamento consapevole del pensiero complesso (critico, creativo, caring), pone le basi per una interazione sociale e culturale, che mira alla partecipazione comune e al rispetto del singolo e della comunità.

8.2. Philosophy4Educators: allenare il pensiero complesso

Sarebbe ipotizzabile l'utilizzo del dispositivo della Philosophy for Children come strumento per l'accompagnamento del gruppo educativo e, per estensione, come possibilità di formazione dello stesso (Striano, 2015, Mariani, 2017). Sappiamo bene quante pratiche sul piano di documentazione, organizzazione e ideazione occupano le riunioni settimanali nei più vari contesti educativi, allo stesso tempo crediamo che sia sostenere le pratiche educative attraverso l'esercizio del pensiero in chi opera ogni giorno in contesti sfidanti come scuole o comunità. Quale pensiero?

Un allenamento consapevole del pensiero complesso inteso nelle sue dimensioni critica, creativa, caring, dimensioni pensate come intrecciate e coese. Quando ci si riferisce al pensiero complesso, si indica principalmente il contenuto del pensiero. In questo caso si stanno indicando le dimensioni del pensiero, complesse perché intrecciate insieme e in linea con Lipman, indicanti il pensiero multidimensionale, le cui dimensioni sono connesse in forma ricorsiva e ologrammatica. Nel testo originale in lingua inglese, Lipman, prende in esame il pensiero complesso intendendolo come *multidimensional thinking* (1997) facendo riferimento alle molteplici dimensioni del pensiero "tenute insieme", a indicare la compresenza delle tre dimensioni da lui individuate; il pensiero così inteso si viene a caratterizzare come un pensiero di alto ordine solo nella misura in cui realizza la compenetrazione della struttura tripartita, ciascuna interdipendente all'altra e ugualmente valorizzata (Striano, 2016; Santi, 1995).

Non focalizzando l'accento nel contenuto del pensiero, ma ponendo il focus della ricerca nel pensiero in sé, compreso nel suo processo.

L'esercizio delle componenti delle dimensioni caratterizzanti il pensiero riflessivo deve prevedere, quindi, un allenamento su più piani del pensiero, con l'attenzione alla loro commistione:

- dal fare esperienza del pensare;
- in forma logica (argomentando e provando a dissentire anche quando è più faticoso, per esempio quando l'idea intacca il "si è sempre fatto così" che diviene fin troppo spesso motivazione apparentemente inattaccabile);

- in forma creativa, osservando da diversi punti di vista, trasformando, ad esempio, gli oggetti di uso comune in mondi altri da esplorare;
- in forma *caring* e cioè etica, valoriale.

Questo tipo di allenamento ha impatti anche sul piano comunicativo. Immaginiamo una comunicazione in cui un'educatrice, per esempio, prova a pensare ad una questione con sguardo inedito, immaginiamo un'esperienza comune: ripensare gli spazi. L'educatrice in questione esercita il suo pensiero critico muovendo argomentazioni secondo cui è importante fare delle modifiche, per esempio, nello spazio di accoglienza. Parte da sensate considerazioni sul come sono attualmente le implicazioni iniziando da quello spazio e ne evidenzia i limiti.

È in riunione, espone le premesse e comunica il lavoro, anche impegnato, del proprio pensiero, senza però – nella comunicazione – com-prendere l'altro, senza prevederne le reazioni, interiori o espresse, senza valutare il modo di azione e il non verbale che soggiacciono in quella comunicazione, senza tenere in considerazione il messaggio di relazione veicolato. Se un appunto, nato da un pensiero critico così descritto, fosse fatto senza tener conto dell'altro, delle sue emozioni come delle proprie, cioè senza, come vedremo, il coinvolgimento degli aspetti implicati nella dimensione *caring* del pensiero, apparirebbe quantomeno sgradevole! E se poi a partire da quelle critiche, non si riuscissero a prefigurare strade altre, vie di fuga o di miglioramento? Oltre che indisponente sarebbe sterilmente polemica! E lo spazio dell'accoglienza resterebbe invariato.

È in linea con questo esempio che si vuole sottolineare come sia necessario non fare l'esercizio esclusivamente della dimensione critica, ma di tutte le dimensioni del pensiero viste in un continuum indefinito tra una dimensione e l'altra, in forma ologrammatica, in cui un elemento che potremmo riconoscere come creativo è, al contempo, anche totalmente critico e *caring* (e viceversa). In tal senso diviene un pensiero epistemologicamente riflessivo che – spostandosi tra disequilibri e inciampamenti – è alla ricerca di nuovi equilibri e procede così nel movimento del pensare tenendo conto sia del processo sia del soggetto che riflette. “A noi basta riconoscere che il pensiero implica una compenetrazione e un'ibridazione di diverse forme di comportamento mentale che siamo liberi di concettualizzare in ragionevolezza, creatività e cura. Ogni forma assunta da questi comportamenti è una forma di ricerca; la loro unione non genera un effetto additivo bensì moltiplicativo (Lipman, p. 218).

Tornando al nostro esempio: è diverso poter comunicare un concetto pensato esclusivamente sul piano critico (inteso pur in senso ampio e completo di argomentazione, logica...) o utilizzare una comunicazione posta già al

vaglio di un pensiero nel cui processo si inseriscono anche la dimensione creativa – che contribuisce con proposte di alternative possibili – e la dimensione *caring* – con il carico di comprensione attraverso cui vagliare nel giudizio etico le implicazioni del pensiero stesso. Faremmo un torto alle dimensioni creativa ed etica se non ne riconoscessimo il diritto a essere nominate e distinte, così come toglieremmo valore al pensiero critico, se non ne assumessimo la sua specificità. Ci ricorda Contini che è necessario un impegno educativo sul piano dell’esercizio di riflessività e improntato alla deontologia “affinché “l’esercizio critico di un pensiero eticamente fondato e ricco di emozioni cessi di essere un richiamo astratto per diventare una pratica attraverso cui decostruire, indagare, decifrare, interpretare anche quello che sembra già trasparente, assunto e condiviso dalla stragrande maggioranza” (Contini, 2016, p. 189).

8.3. Un prototipo di sessione di P4C all’interno di un gruppo educativo

La sessione di P4C si svolge generalmente (ma non necessariamente!) in un *setting* circolare, una disposizione che permette a ciascuno di vedere tutti e di mantenere con i singoli componenti del gruppo un contatto oculare tale da porre massimo accento e attenzione alla comunicazione verbale, ma anche a quella non verbale senza dare gerarchia alle postazioni.

Il cerchio vuole anche rappresentare la circolarità delle idee e il movimento delle stesse. Si propone di avviare la sessione con un gioco cooperativo o un altro tipo di attività di *warm-up*, finalizzato all’attivazione delle singole persone e alla costruzione o al rafforzamento della coesione nel gruppo e aumentare positivamente i livelli di energia e la predisposizione alla partecipazione. Si ipotizza, successivamente, la lettura di un testo, la visione di un corto o il racconto di un’esperienza realmente accaduta in contesti analoghi che funge da pretesto (Scipione, 2022) per arrivare a identificare alcune domande che costruiscono quella che viene chiamata Agenda: la raccolta di questioni che possono essere di interesse per il gruppo educativo, tra cui sceglierne una attraverso un lavoro sulle domande stesse. Questo tipo di attività, apparentemente propedeutica, diviene un lavoro interessante e che merita un’attenzione particolare: attraverso questo si possono acquisire competenze linguistiche e comunicative che permettano una formulazione della domanda (Massara, 2009) che non contenga già una risposta data o facilmente rintracciabile in un manuale, ma che sia aperta e che apra alla discussione, al dibattito, al dialogo (Cosentino, 2021).

Facendo delle riflessioni sulle domande stesse si possono individuare eventuali temi comuni, parole frequenti, si può osservare, per esempio, se una domanda ne contiene altre o se si tratta di una domanda retorica che ha già implicita, una risposta. Tra le domande, con diverse modalità (dalla votazione a), se ne sceglie una da cui prenderà avvio il piano di discussione che prosegue attraverso il dialogo e il confronto di diversi punti di vista. Si ricorda la necessità di premettere alla comunità di ricerca di soffermarsi sul valore di una comunicazione non giudicante, tesa alla comprensione delle idee dell'altro, basata su tecniche come quella del rispecchiamento introdotta come pratica comunicativa che implica la possibilità di offrire un continuo feed-back basato sulle risposte offerte dall'interlocutore. Lucia Lumbelli, riprendendo Rogers (2013), sottolinea gli elementi funzionali di un ambiente di fiducia quale condizione necessaria che permette un'espressione autentica dei soggetti coinvolti (Lumbelli, 1971, 1974, 1981) necessaria ad aprire la possibilità di stare in una posizione di co-costruzione di traiettorie, spazi e percorsi. Si propone a contesti educativi un'offerta di dieci sessioni di questo tipo da distribuire durante l'anno.

8.4. Esperienza di riflessività in contesti educativi

La promozione di sessioni di pratiche filosofiche di comunità, dunque, oltre a essere pensata come prassi educativa in sezione, aula o nei contesti extrascolastici, può trovare molteplici utilizzi nei contesti educativi con chi opera in educazione sia come accompagnamento/formazione del gruppo educativo sia, parallelamente, proposta come esperienze di formazione iniziale, per esempio, nel percorso universitario all'interno degli insegnamenti afferenti ai corsi di Laurea per educatori o pedagogisti. In questa sede, in particolare, facciamo riferimento a esperienze condotte con un gruppo di lavoro già in servizio.

Si fa brevemente cenno a un progetto di ricerca promosso dal Centro di Ricerche Educative su Infanzie e Famiglie – CREIF (Università di Bologna) dal titolo “Educazione al pensiero complesso nei servizi educativi 3-6 anni per la promozione di competenze di educazione al pensiero delle insegnanti in servizio” (a cura di Demozzi, Scarpini) svolto in collaborazione e presso i servizi CADIAI². La ricerca si è sviluppata negli anni scolastici 2021-2022,

² CADIAI è una cooperativa sociale di “tipo A” iscritta al registro delle ONLUS – aderente a Legacoop Bologna e a Legacoopsociali – che progetta e offre servizi socio-sanitari, educativi, di sorveglianza sanitaria, di tutela della salute nei luoghi di lavoro e di formazione sulla prevenzione dei rischi aziendali. I servizi coinvolti nel percorso descritto sono le scuole

2022-2023 e 2023-2024 (sui temi delle pratiche filosofiche per l'esercizio del pensiero complesso nella prima infanzia). Per l'anno 23-24 l'obiettivo del percorso proposto si è concretizzato nel sostenere le insegnanti nella progettazione di percorsi educativi tesi alla promozione di momenti di educazione al pensiero complesso in sezione con particolare riferimento alle pratiche riflessive di rielaborazione degli stessi. La ricerca si è svolta con un lavoro che potremmo definire a doppio binario: osservazione con i bambini e le bambine in sezione per un totale di 16 ore e sessioni dedicate esclusivamente alle insegnanti per un totale di 12 ore (svoltosi all'interno dei servizi per usufruire della quotidianità dei contesti e per l'eventuale utilizzo dei materiali) in cui sono state proposte delle sessioni di Philosophy for Community nel gruppo composto da educatrici, insegnanti e pedagogiste di riferimento. In linea con quanto fin qui introdotto e in base ai feedback raccolti al termine del percorso, si sono selezionate alcune considerazioni che provo di seguito a sintetizzare. L'accompagnamento alla riflessività ha frequentemente preso avvio dai racconti dei vissuti quotidiani e dalle osservazioni raccolte in sezione anche con riferimenti alle dinamiche relazionali tra i bambini. La riflessività, dunque, è nata dal confronto in merito ai contenuti, ma si è nutrita degli accadimenti della quotidianità. Il tempo della sessione ha avuto un impatto anche sul piano metodologico. L'esercizio del pensiero critico, creativo, *caring*, cosmopolita è, esso stesso, esercizio necessario per un *professionista riflessivo* (Schön, 2006) impegnato a imparare "la conoscenza della conoscenza" (Morin, 2007) – quello delle colleghe, la propria – per integrare le incertezze e le insufficienze che si imparano a riconoscere in sé stessi e nei propri saperi, per continuare a interrogarsi, anche attraverso le domande del gruppo (Contini, 2014). Questo implica fattivamente un allenamento alla postura riflessiva e un rafforzamento del gruppo anche sul piano relazionale.

8.5. Conclusioni

La Philosophy for Children/Community (Lipman, 2000) sembra essere uno strumento particolare funzionale anche utilizzato in contesti adulti. In questo contributo è stato proposto come strumento privilegiato per la costruzione e la crescita dei gruppi educativi grazie alla creazione di un setting attivo e partecipativo, non giudicante, teso all'esercizio del pensiero complesso. La proposta, delineata nel suo framework teorico e in alcune sue

dell'infanzia comunali a gestione indiretta Abba, Elefantino Blu, Pollicino e Progetto 1-6, tutte operanti sul territorio del Comune di Bologna e gestite dalla cooperativa CADIAI.

implicazioni pratiche, ha descritto un esempio di setting di una sessione che si potrebbe proporre a più riprese.

In tale ottica, i processi di apprendimento, di soft and thinking skills e di co-costruzione di conoscenza, sono agevolati dalla discussione in gruppo, dall'attitudine a porsi e porre domande e nutrono riflessività pedagogica, cifra della deontologia di educatrici, educatori, insegnanti, pedagogiste/i.

9. Orientamento come tema di lavoro per gli educatori

di *Stefano Ascari*

9.1. Introduzione

Il contributo intende indagare il costrutto di orientamento, che da molti anni interroga i professionisti dell'educazione e conosce oggi un rinnovato interesse grazie all'attivazione di specifiche linee progettuali e al sostegno di finanziamenti dedicati. Tali sviluppi aprono nuove prospettive di intervento anche per gli educatori sociopedagogici. Attraverso l'analisi dei fondamenti teorici e di alcune declinazioni operative che l'orientamento può assumere nella pratica quotidiana dell'educatore, il contributo mira ad offrire uno sguardo allargato sull'orientamento, che possa costituirsi come base per ulteriori approfondimenti e possa essere esso stesso strumento orientativo per i professionisti dell'educazione.

Quello dell'orientamento è sicuramente uno dei temi più attuali, cruciali e complessi per chi si occupa oggi di educazione. Interroga presente e futuro, consapevolezza di sé, capacità di progettazione, desiderata. È un processo ampio, costituito da:

operazioni intellettuali e comportamentali particolarmente complesse e difficili. Operazioni tuttavia indispensabili, a fronte della complicata rete di conoscenze e di relazioni richieste da un contesto sociale e culturale differente – nelle sue caratteristiche costitutive – rispetto a qualche decennio fa” (Frabboni, *et al.*, 1998, p. VIII).

In un'epoca nella quale l'educazione deve affrontare la complessità (Bocchi, Ceruti, 1985; Cambi, *et al.*, 1993) diviene innanzitutto necessario mettere a fuoco i propri punti di riferimento, e *posizionarsi*.

L'orientamento, in questa ottica, non riguarda solo la comune accezione del *trovare la propria strada*, specificandosi in attività quali la scelta del percorso scolastico o la scelta lavorativa, ma si propone come percorso di conoscenza di sé in rapporto al contesto di vita. Un percorso, questo,

inevitabilmente mai concluso, ma in continuo divenire. Oltre a riguardare ogni persona in quanto soggetto in cambiamento nell'arco della vita e in quanto inserita costantemente in una relazione di interdipendenza con un mondo che cambia, l'orientamento interroga in particolar modo l'educatore. In un'ottica circolare, infatti, l'orientamento interessa l'educatore sia come destinatario di interventi in campo orientativo, sia come professionista portatore di azioni in tale campo. Il bisogno orientativo interessa la formazione iniziale dell'educatore e il suo successivo rapporto con i molteplici sbocchi professionali a sua disposizione, rendendolo in prima persona destinatario di formazione verso il processo di auto-orientamento:

definito come «la maturazione di un atteggiamento responsabile da parte della persona a fronte dei diversi compiti orientativi»: a) orientarsi nella scelta di un percorso formativo, processo che si colloca «sullo sfondo del processo decisionale», da concepirsi «in una prospettiva temporale dilatata»; b) orientarsi nella costruzione di un pre-progetto professionale (Giacomantonio, *et al.*, 2019, pag. 153).

Processo questo che interrogherà, inoltre, il suo intervento professionale, quell'agire educativo intenzionale che può trovare nell'orientamento dell'educando e nella promozione delle competenze correlate cifra e obiettivo.

9.2. Orientamento alla/della professione educatore

L'educatore è una figura professionale ancora in evoluzione e, inoltre, è una professione plurale, presente in contesti molto diversi fra loro: nella scuola, nei penitenziari, nelle comunità, nei centri di aggregazione, ecc. Per questi motivi, per chi si affaccia a questa professione è fondamentale potersi orientare all'interno del variegato “mondo dell'educazione”.

Oltre a questo, ragionare in termini orientativi può offrire all'educatore la possibilità di divenire protagonista attivo e partecipe del proprio contesto e della professione stessa, in un processo circolare nel quale l'educatore, dopo aver ricevuto azioni orientative *alla* sua professione, può divenire soggetto attivo di azioni orientative *della* professione.

9.2.1. Orientare alla professione

La formazione è il primo passo per agire questo orientamento e l'università si trova a far fronte a questo bisogno offrendo approfondimenti all'interno degli insegnamenti curricolari, organizzando momenti di confronto con

i professionisti dei vari settori di riferimento come laboratori e seminari, strutturando tirocini nei quali è possibile mettersi direttamente in gioco all'interno dei possibili futuri contesti lavorativi.

Oltre alla conoscenza dei diversi contesti lavorativi a sua disposizione, diviene necessario per l'educatore capire le mansioni specifiche di ognuno di essi, le differenti richieste in ordine di competenze, i diversi obiettivi educativi e formativi, ed essere poi guidato nel proiettare sé stesso, con le proprie caratteristiche e i propri desideri, e nell'immaginarsi all'interno di essi.

Ad esempio, com'è la realtà quotidiana di un educatore domiciliare? Quali possono essere le responsabilità, le richieste, le difficoltà e le soddisfazioni? Come si incastra questo ruolo con il suo sistema di valori, le sue competenze e i suoi limiti? Quale valore sociale è attribuito a questa figura? E, aspetto non di poco conto, quale contratto e retribuzione dovrà aspettarsi? E, via via, procedendo per tutte le altre strade a disposizione dell'educatore, dall'ambito scolastico, all'educativa di strada, ai centri di aggregazione pomeridiani, ecc.

Chi lavora nella selezione del personale in campo educativo sa quanto sia frustrante, e fuorviante rispetto al processo di selezione stesso, trovarsi di fronte educatori che dichiarano, più o meno esplicitamente, di non avere idea di cosa comporti quel determinato lavoro. Nell'ambito delle comunità d'accoglienza per minorenni, per esempio, può capitare di confrontarsi con giovani educatori che non abbiano previsto di doversi occupare della cura della casa, così come in ambito scolastico è possibile incontrare educatori che sottovalutano i significati dell'assumersi la responsabilità di un minore durante una gita scolastica o, ancora, in un servizio di educativa domiciliare, accade di incontrare educatori privi di consapevolezza circa la possibile solitudine vissuta in un servizio che richiede di affrontare il lavoro in situazione in modo individuale e non collegiale.

Non potendo far esperire direttamente ognuno di questi differenti servizi, ai sistemi formativi è richiesto di insegnare ai futuri professionisti a *prefigurare* i futuri contesti e il loro posto in essi (Fabri, Rossi, 2008), di promuovere una forma mentis che li aiuti a sperimentare ed acquisire le competenze necessarie a destrutturare i contesti nei loro nodi principali, al fine di costruirsi una mappa di essi, per potersi successivamente proiettare in quel territorio anche senza viverlo direttamente. Volendo qui esemplificare questa azione, potremmo riprendere quanto Pazzaglia, Poli e De Beni (2004), ormai venti anni fa, affermavano dell'orientamento spaziale, e parlare di *cognitive mapping, wayfinding e pointing*, per indicare le azioni necessarie a formarsi una mappa cognitiva di quel luogo-contesto, individuare al suo interno landmark/punti di riferimento, utilizzarli per percorrerne percorsi possibili, immaginandone rischi e risorse. E, una volta costruita questa mappa,

lavorare sull'acquisizione di competenze trasversali necessarie a declinare la propria identità professionale all'interno dei vari "luoghi" che la compongono.

Ovviamente questo tipo di orientamento alla professione è da intendersi non come obiettivo da perseguire solamente all'inizio del proprio percorso professionale o come ideale punto d'arrivo da acquisire una volta per tutte, ma, piuttosto, come postura da acquisire in fase di formazione e successivamente da mantenere durante tutto l'arco della vita professionale, seguendo e interpretando le modifiche in seno alle istanze socio-culturali del contesto di vita i nuovi mandati professionali che via via possono nascere in esso.

9.2.2. Orientare la professione

In continuità con l'idea che l'orientamento non sia solamente un'azione episodica, quanto una postura verso il mondo, una volta che l'educatore ha trovato il proprio contesto e ha acquisito le competenze di riferimento, può "aggiungere" alla sua interpretazione del ruolo professionale un ulteriore passo: farsi orientatore della professione stessa. In altre parole, laddove il professionista è "orientato" (intendendo questo non come esito definitivo frutto di un processo completato, ma, in linea con quanto espresso finora, come momento di consapevolezza verso il proprio ruolo nel "qui e ora" del determinato contesto nel quale si agisce), egli sarà in grado – e auspichiamo che in questo senso agisca – di "influenzare" l'educazione e gli educatori. Potrà, quindi, essere proattivo nei confronti di dinamiche, meccanismi e strutture organizzative del suo ambito lavorativo e, in questo senso, essere orientante verso i contesti in cui agisce e verso le politiche che presiedono al suo incarico.

Tornando al tema del posizionamento, come si pone l'educatore verso l'agire il proprio mandato politico – di cura nei confronti della polis e del bene comune – oltre lo specifico contesto lavorativo e lo specifico ragazzo a lui affidato? L'educatore, cioè, oltre a quello che potrebbe essere definito il "lavoro in situazione", ha la possibilità di applicarsi per essere partecipante attivo anche delle dinamiche che da esso si dipanano in entrambe le direzioni del suo agire: quelle che dal suo lavoro quotidiano partono e si sviluppano influenzando la visione che degli educatori e del lavoro educativo si ha nel territorio; quelle che al suo lavoro arrivano, dandogli vita e concretezza: il contratto di lavoro, le leggi che ne definiscono accesso, mansioni e responsabilità, ecc.

Questa dimensione di partecipazione attiva ha, oltretutto, il valore di rinsaldare il legame fra teoria e agiti, permettendo all'educatore di mettere in

contatto diretto il suo agire quotidiano con alcuni dei costrutti teorici cari alla sua formazione, come il concetto di *pubblico* di Dewey (1999), la *Vita Activa* Arendiana (2011) o la *coscientizzazione* di Freire (1972).

9.3. Orientamento come ambito di lavoro dell'educatore

L'orientamento non è solamente una esigenza dell'educatore in termini di conoscenza del proprio ambito di lavoro e di consapevolezza del ruolo "politico" che ricopre verso la professione stessa, ma un vero e proprio ambito di lavoro nel quale può essere chiamato ad intervenire.

Roberto Poli, nella sua disamina sul concetto di futuro (2017), propone due accezioni rispetto alle quali è possibile richiamarsi al tema del futuro: il "futuro in" e il "futuro di".

La prima accezione, il "futuro in"

si riferisce all'introduzione strutturata di competenze di futuro all'interno di una organizzazione, istituzione o comunità. In questi casi, non si tratta tanto di estrapolare trend o costruire scenari, quanto di acquisire la capacità di usare attivamente il futuro nel presente, le abilità necessarie per 'far parlare' il futuro. In questo caso, la competenza di fondo è più culturale e attitudinale che tecnica (*Ivi*, pag. 19).

La seconda, guarda ad oggetti specifici, come il futuro dell'automobile oppure il futuro della scuola, e

si risolve usualmente in esercizi tecnici che richiedono specifiche e approfondite competenze settoriali (*Ivi*, pag. 19).

Portando queste considerazioni sul piano dell'orientamento, potremmo dire che esistono due traiettorie di lavoro nell'ambito dell'orientamento: l'"in" affronta l'orientamento in una accezione generale, *nei* contesti, *nella* vita; l'"orientamento di" riguarda ambiti specifici, *della* scuola, *del* lavoro. Insieme formano un continuum che vede, da una parte l'"in", nel quale lo sguardo è olistico, volto alla persona nel suo complesso, la riflessione è continua nell'arco della vita, funzionale all'acquisizione di consapevolezza e al raggiungimento del benessere individuale e collettivo; dall'altra il "di", nel quale l'intervento è finalizzato ad accompagnare l'altro nella risoluzione di una situazione temporanea di difficoltà o smarrimento individuale, e la riflessione è situata nel *qui e ora* di una scelta specifica.

Agli educatori è richiesto spesso di intervenire sul versante dell'orientamento "di", ovvero nel gestire percorsi di accompagnamento ad una scelta

specifica, ad esempio all'interno di percorsi scolastici o progetti di reinserimento lavorativo; tuttavia, proprio perché collochiamo l'orientamento nel continuum sopra descritto, è in questa logica che pare necessario allargare lo sguardo il più possibile. Sia perché – ontologicamente e deontologicamente – l'educatore si rivolge all'educando/a situato in uno specifico contesto ma guarda alla totalità del fenomeno e della persona e non solo al problema prevalente di un dato momento, sia perché convinti che, a dispetto delle richieste di una committenza o delle circostanze dettate da situazioni percepite come emergenziali, l'azione educativa debba partire da una riflessione ampia, prima di essere declinata nel pratico, al fine di evitare di intraprendere percorsi connotati da una visione troppo ristretta del problema e troppo breve nella gittata.

Sebbene si possa individuare l'inizio dell'attività professionale di "orientamento" legata a cambiamenti nel contesto lavorativo conseguenti alla rivoluzione industriale, con nuove istanze produttive e modificazioni sociali che necessitavano di nuove rielaborazioni (Guglielmini, Batini, 2024), e sebbene per anni questa attività si sia concretizzata perlopiù in applicazioni pratiche, parziali, riferite a determinate attività o a specifici momenti della vita, attualmente ne viene promossa anche la portata più ampia (Pombeni, Guglielmi, 2000; Di Fabio, 2010; Domenici, 2009; Soresi, Nota, 2020). Questa visione d'insieme dell'orientamento viene avvalorata anche dalle tendenze legislative in atto: dalle Raccomandazioni di Bratislava del 1970, passando per le Linee guida per l'orientamento permanente del 2014, arrivando alle adozioni per le Linee guida per l'orientamento del Miur del 2023.

Però, contemporaneamente a questa rinnovata spinta verso una visione ampia del significato dell'orientarsi, le criticità in seno a due dei principali terreni di applicazione dell'orientamento "di" – il sistema scolastico-formativo e il mercato del lavoro – richiedono con urgenza nuovi sforzi in questi campi, con l'impegno di energie sia concettuali che economiche, che portano nuovamente a concentrarsi su un orientamento parcellizzato. Criticità come, ad esempio, i risultati delle prove INVALSI (2024), le preoccupanti percentuali nazionali in merito al fenomeno della dispersione scolastica (AGIA, 2022; INVALSI, 2024), le indagini sull'analfabetismo funzionale della popolazione (OCSE, 2024a; OCSE, 2024b). Per quanto riguarda il lavoro, l'emergere del fenomeno degli auto-licenziamenti denominato *great resignation* (Rusconi, 2022), oppure la discrepanza fra competenze offerte e competenze richieste.

Questi elementi di criticità portano una certa forma di "strabismo" nel campo dell'orientamento, spingendo a guardare contemporaneamente, da una parte, alla sua accezione più ampia, come percorso individuale di rafforzamento di un personale punto di vista (Cunti, 2008) e nella sua dimensione

sociale di dispositivo a favore della dignità umana, della giustizia sociale e dello sviluppo sostenibile per tutti (Soresi, Nota, 2020); e, dall'altra, all'orientamento specifico, accentuando gli sforzi prioritariamente nel campo della filiera scuola-lavoro. Come esempio di questo strabismo, possiamo prendere la normativa di riferimento, che pur definendo l'orientamento (MIM, 2022, p. 5):

processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e di sostenere le scelte relative.

Successivamente corrisponde ad esso, come sua principale finalità (p. 1):

rafforzare il raccordo tra il primo ciclo di istruzione e il secondo ciclo di istruzione e formazione, per una scelta consapevole e ponderata, che valorizzi le potenzialità e i talenti degli studenti, nonché di contribuire alla riduzione della dispersione scolastica e di favorire l'accesso alle opportunità formative dell'istruzione terziaria.

Possiamo facilmente notare come i momenti di crisi creino contraddizioni fra enunciati teorici e ricadute pratiche: la crisi dell'istruzione fa sì che i sistemi scolastico-formativi reagiscano ai cambiamenti affidandosi a nozioni stereotipate e arroccandosi su posizione tradizionalistiche; i Paesi rispondono alle crisi economiche e lavorative investendo, di fatto orientando, verso abilità tecniche e conoscenze pratico-scientifiche a scapito di studi umanistici e artistici (Nussbaum, 2014). O, ancora, nella tentazione di reagire all'emergente situazione di "malessere scolastico"¹ con azioni finalizzate all'orientamento scolastico, piuttosto che al benessere generale della persona.

Potremo quindi sostenere che l'orientamento stesso è *disorientato*.

A disorientamento sociale e disorientamento normativo, si somma quello in capo ai professionisti stessi: siccome a maggior bisogno corrisponde maggior offerta, una delle conseguenze del bisogno orientativo è il moltiplicarsi di coloro che se ne occupano. Innanzitutto, chi operava già all'interno di questi contesti, come ad esempio gli insegnanti o i tutor aziendali, si trova ora ingaggiato direttamente sui temi legati all'orientamento e deve far fronte a

¹ Ad esempio, si veda la ricerca *Tra presente e futuro: Essere adolescenti in Emilia-Romagna nel 2022*, indagine che ha coinvolto oltre 15mila ragazze e ragazzi dagli 11 ai 19 anni in tutto il territorio regionale, studenti delle scuole secondarie, realizzata dalla Regione con la collaborazione dell'Ufficio scolastico regionale dell'Emilia-Romagna.

esplicite richieste in tal senso. Oltre a loro, esperti con identità professionali riferite alla relazione d'aiuto – educatori, psicologi, counselor, sociologi (Magnano, 2017) – vengono reclutati da bandi ad hoc, con nuovi finanziamenti europei che piovono sulle scuole di ogni ordine e grado e senza la possibilità di identificare chi possa effettivamente essere definito “orientatore”, il risultato è inevitabilmente che “tutti possano farlo”.

Ma, oltre agli esperti, anche tutti i membri della rete personale di un individuo, genitori e amici in primis, sono chiamati “a dire la propria”, a proporre consigli, e, di fatto, ad orientare. Non è certo un fenomeno nuovo, prima che ci si rivolgesse a orientatori esterni alla famiglia erano esclusivamente i genitori a occuparsi di fornire a ragazzi e ragazze gli strumenti sia per decodificare il contesto di vita, sia per trovare la propria posizione lavorativa (Guglielmini, Batini, 2024). Quello che è cambiato rispetto a questa situazione, però, sono il regime di *concorrenza* che si può percepire fra i diversi orientatori – ha più valore il consiglio dei genitori o degli insegnanti? – e, date le premesse sociali esposte in introduzione, la fatica dei genitori stessi nel trovare punti di riferimento.

In questo modo, una persona “alla ricerca di sé e della propria strada”, si trova continuamente esposto ai posizionamenti altrui, siano questi esplicitati in consigli mirati ad aiutarlo nel “dirigersi nel giusto verso”, sia che provengano dall'essere immersi in un determinato contesto di vita, assorbendone le implicite istanze culturali:

sono attivi pertanto molteplici livelli di condizionamento in ogni essere umano che, nei fatti, diventano orientanti per il soggetto, la sua famiglia, il suo gruppo di riferimento: la pensabilità di aspirazioni possibili, di mestieri ritenuti possibili per le donne e per gli uomini, di modi di intendere la conciliazione o meno fra spazi/tempi di vita e spazi/tempi di lavoro, di valorizzazione o meno di certi saperi e di certe aree scientifiche, di pregiudizi e pre-assunzioni rispetto alla cultura scientifica o a quella umanistica...(Riva, 2020, p. 46).

Alle fatiche dell'orientarsi in un mondo complesso, si aggiunge così l'importanza della resistenza all'attrazione dei punti di riferimento altrui, alle fatiche del mantenersi saldi a sé, dell'autodeterminarsi (Deci, Ryan, 1985).

All'uomo del Duemila, sempre più si chiede una capacità di “differenziarsi ed articolarsi”, cioè di “funzionare al plurale” con ruoli plurimi in spazi diversi ed in tempi sovrapposti. Diventa cruciale la capacità di essere indipendenti (nel giudizio, nel lavoro, nella vita privata) e interdipendenti, cioè connessi (Contessa, 1987, p. 13).

In definitiva, non solo chi si occupa direttamente di orientamento può trarre beneficio dall'essere formato in questo campo, ma ogni persona può trarne beneficio, dato che tutti gli esseri umani condividono la condizione umana dell'*incapacitazione* (Kittay, 1999, p. 31), lo stato nel quale la nostra autonomia non è mai compiuta o definitiva, che ci porta a concepire l'interdipendenza come elemento strutturale dell'uomo e la cura come suo bisogno intrinseco.

A seguire, tre possibili linee di intervento in campo orientativo nelle quali l'educatore, alla luce della specificità del suo sapere e della sua professionalità, è coinvolto. In linea con il continuum precedentemente descritto, le possibili declinazioni di orientamento verranno presentate seguendo lo schema da *in a di*.

9.3.1. Orientamento al sé

Come espresso nell'introduzione, il nostro contesto di vita richiede di saper sostare nell'incertezza (Morin, 2001) ed è, per dirlo con Beck, *rischioso* (2013). I punti di riferimento cambiano, le richieste aumentano, sembra che ognuno debba sapere tutto, possedendo sia le competenze tecniche che gli permettono di affrontare gli sviluppi tecnologici, sia le soft skills, come sensibilità ed empatia, necessarie ad affrontare i diversi ruoli che si è chiamati ad interpretare (Bagnara, 2010), senza perdersi all'interno delle molte, inevitabili crisi che si attraversano (Nota, *et al.*, 2014).

In una realtà che sommerge di informazioni, moltiplica le possibilità (Belanca, 2018) e racconta come ogni scelta immaginabile possa divenire realizzabile, diventa necessario saper navigare tra mondi possibili, prima di intraprendere la costruzione del "proprio".

Possiamo identificare come uno dei concetti chiave di questi interventi di orientamento il costrutto di *benessere*. Le azioni di ricerca di punti di riferimento attorno alla persona, della messa in relazione di essi con sé stessi, con le proprie caratteristiche, valori e obiettivi personali, sono mirate sì a una certa forma di efficacia nelle scelte, ma soprattutto al sentirsi a proprio agio, a stare bene con sé e con/nel mondo.

Dal sito della Società Italiana per l'Orientamento²:

[Il benessere] è un costrutto complesso e multidimensionale, che comprende la dimensione emotiva, cognitiva, comportamentale, personale e sociale dell'essere

² Associazione "SIO" (Società Italiana per l'Orientamento), di cui ultima consultazione il 4/03/2025.

umano (Keyes, 2002; Seligman, 2011). [...] Il benessere edonico è legato a dimensioni come il piacere e la felicità, un bilancio tra emozioni positive e negative [...]. Il benessere eudaimonico, invece, si centra sull'espressione delle proprie capacità e del proprio potenziale. In questa prospettiva, il modello del benessere psicologico di Ryff (1995) e la teoria dell'autodeterminazione (Ryan, Deci, 2008) sono rappresentativi di un approccio che pone l'accento sull'espressione di sé, il soddisfacimento dei bisogni psicologici fondamentali e il perseguimento degli scopi ultimi della vita" (Zarbo, et al., 2024).

I progetti mirati al benessere generale della persona rappresentano un esempio di "orientamento in", nel quale l'educatore è chiamato a portare la sua postura di ascolto, cura e progettazione.

9.3.2. Orientamento al contesto

Rimanendo in una concezione generale dell'orientamento, ma scostandoci un poco dall'estremo "in", troviamo l'educatore impegnato ad affiancare l'altro per aiutarlo a superare particolari momenti di difficoltà all'interno di contesti educativi nei quali l'orientamento non figura fra gli obiettivi principali, ma può comunque costituire un tema da affrontare in diversi di essi. Non ci troviamo più all'interno di progetti di orientamento finalizzati al generale benessere personale e non siamo ancora impegnati in attività orientative rivolte a specifiche scelte individuali, in questi casi, invece, parliamo di un'attività di ricerca di sé e della propria efficacia all'interno di momenti di particolare stress vissuti in relazione al contesto di vita, nei quali l'educatore è già presente in virtù di mandati più ampi. Infatti, anche se in molte incarnazioni professionali del lavoro educativo l'orientamento non è il focus principale dell'intervento, l'educatore si può comunque trovare a dover agire come orientatore all'interno della relazione educativa che ha instaurato: ad esempio, nel lavoro con i migranti neo arrivati in Italia, con persone che faticano a comprendere il funzionamento e le richieste del nuovo contesto di vita; nelle comunità d'accoglienza per minori, con un ragazzo allontanato dalla famiglia d'origine che deve trovare una propria posizione fra i genitori e gli educatori; o, ancora, in una struttura penitenziaria, per sostenere una persona prossima alle dimissioni nel suo futuro reinserimento nella società.

Un esempio di questa attività può essere ritrovato all'interno del progetto *Icaro... ma non troppo*³ di Reggio Emilia, una Scuola di seconda occasione

³ Il progetto *Icaro...Ma non troppo* di Reggio Emilia nacque nel 2000 e, attraversando cambi di denominazione, struttura modalità di finanziamenti, da allora fino al 2024 ha portato

che aveva il fine di contrastare l'abbandono scolastico (Brighenti, 2006; Bertazzoni, 2009). Per riuscire in questo intento, l'équipe del progetto ha da subito istituito una nuova materia d'insegnamento: Orientamento. Per tutta la durata del progetto per una intera mattina a settimana educatori e studenti si confrontavano su regole, relazioni, ascolto attivo. Queste lezioni erano la chiave di volta di un progetto che mirava sì a offrire percorsi di recupero scolastico, ma, soprattutto, intendeva ricollegare i partecipanti al piacere di apprendere, a un'idea di sé positiva, a un rapporto sereno con l'altro (Dal Pos, 2007). Questo progetto, come molti altri all'interno di progetti extrascolastici o all'interno degli enti di formazione professionale, sono stati e sono tuttora ambiti nei quali la figura dell'educatore è molto richiesta in virtù delle peculiarità professionali di cui è specifico portatore.

Queste possibilità nel campo degli interventi orientativi aprono sia a fatiche emotive, che a insidie tecniche e, in entrambi i casi, essere formati specificamente in questo campo diviene necessario sia per lavorare con efficacia, sia per poter entrare nella confusione e nella sofferenza altrui senza farsene sommergere.

9.3.3. Orientamento alla scelta

Procedendo ulteriormente verso l'orientamento "di", troviamo i percorsi di sostegno alla scelta, nei quali all'educatore viene richiesto di attivarsi come *educatore-orientatore* all'interno di scuole di vario ordine e grado, negli uffici per la ricerca del lavoro, nei contesti seminariali rivolti a genitori o insegnanti.

In questi casi, la prima cosa che è richiesta all'educatore è di informarsi, e successivamente informare, sulle diverse possibilità a disposizione degli studenti. Come detto in precedenza, però, la sua voce rischia di essere solo una delle tante che gravitano attorno a ragazzi e ragazze e l'educatore deve pertanto essere consapevole di quali caratteristiche peculiari possa offrire.

Infatti, davanti a una scelta non basta avere accesso alle informazioni, poiché averne troppe può equivalere a non averne nessuna, se non si sa a chi credere, se si riesce a riconoscere cosa ci riguarda, se non si è in grado di muoversi fra esse. Né è sempre utile avere a disposizione molteplici possibilità fra le quali scegliere, perché *il paradosso della scelta* (Schwartz 2004; Iyengar, Lepper, 2000) può portare a una paura paralizzante, piuttosto che alla percezione di libertà.

alla conclusione della scuola secondaria di primo grado centinaia di ragazzi e ragazze ripetenti e a rischio dispersione.

A titolo d'esempio, consideriamo la scelta della scuola secondaria di II grado: uno studente iscritto alla classe terza della secondaria inferiore si trova a dover scegliere un percorso tra un totale di indirizzi che, in una città di media grandezza come può essere Parma, si attesta tra le 50 e le 100 possibilità diverse. È un adolescente che inizia ora a conoscere sé stesso e il mondo che lo circonda, non ha ancora sostenuto esami scolastici, è sovente la prima grande scelta della sua vita, si sente dire che questa “determinerà il suo futuro”, ma, anche, che il futuro è particolarmente inintelligibile in questo periodo storico. Ha a disposizione i consigli di genitori, amici e dei propri insegnanti. Può trovare informazioni frequentando i momenti orientativi presso le scuole secondarie di secondo grado, o dai servizi della città in cui risiede, dai giornali (nei periodi di iscrizioni, i quotidiani ospitano articoli sulle graduatorie di efficacia delle scuole, sui pareri degli esperti, sui problemi della scuola), dai social media, dai siti del ministero. Trova gratuitamente a disposizione test che indagano attitudini, stili d'apprendimento e molto altro.

In questo caso, all'educatore-orientatore è richiesto di:

- descrivere il sistema scuola, italiano e regionale;
- informare sulle diverse possibilità, spiegandone differenze in termini di macro-caratteristiche, metodologie di insegnamento e sbocchi in uscita. Questo tenendo presente, sia gli elementi noti, come leggi, piano di studi, posizione e caratteristiche specifiche degli istituti, sia le variabili incognite, come la composizione del gruppo classe, le personalità dei professori, ecc.;
- sostenere la consapevolezza di sé degli studenti, facendoli riflettere su metodo di studio, interessi, limiti, capacità, desideri, ecc.;
- aiutare gli studenti a elaborare un proprio progetto di vita, sostenendone l'autoconsapevolezza e l'autodeterminazione; evidenziando allo stesso tempo l'impatto degli eventuali vincoli presenti attorno a loro (come, ad esempio, la situazione economica familiare, la situazione culturale-linguistica, la presenza di un consiglio orientativo diverso da quello desiderato...);
- farsi mediatore “esperto” delle istanze portate dallo studente, dalla sua famiglia, dagli insegnanti, dalla società.

Il tutto, senza far prevalere l'aspetto “tecnico-procedurale” sulla postura maieutica propria dell'educatore.

Tale attività deve, poi, trovar sintesi, equilibrio, tra il personale/professionale credo teorico dell'educatore in merito al principio di autodeterminazione degli individui, e i presunti dati “oggettivi” forniti dal contesto. In altre parole, come è possibile dire – ed è giusto farlo? – a un quattordicenne con

bassi voti in matematica e scienze che deve rinunciare all'idea di divenire un dottore? Come orientare una ragazzina straniera, neoarrivata in Italia, che nel proprio paese d'origine aveva ottimi voti e vorrebbe fare l'avvocato, che l'anno prossimo incontrerà difficoltà nel liceo che ha scelto? E come si intende affrontare il tema della consapevolezza di sé, aiutando l'altro a muoversi fra il comprendere l'importanza del conoscersi e l'intrinseca impossibilità del compito, avendo lui un'età nella quale ha appena iniziato a formarsi, ed essendo la scelta della scuola una strada che coinvolgerà i successivi cinque anni, con l'evidente cambiamento di crescita e che questo comporta?

Guardando al cambiamento, assume centralità il concetto di *futuro*, in termini di distinzione tra futuri possibili, futuri plausibili e futuri probabili⁴, per arrivare a definire i propri futuri desiderabili (Poli, 2017; Gidley, 2021). In questo senso, diviene utile guardare alla *futures literacy*, promossa dall'UNESCO⁵ come competenza chiave per il XXI secolo, che coniuga componenti predittive – basate sulle conoscenze delle tendenze globali e sulla capacità di leggere i fenomeni emergenti – e componenti immaginative – per ipotizzare scenari inediti e divenire proattivi verso il farli divenire realtà – funzionali a divenire cittadini in grado di anticipare i futuri possibili e adottare le strategie conseguenti.

Non solo previsione e pianificazione basate sulle probabilità, ma un pensiero anticipatorio che diviene generativo (Riel, Poli, Rossel, 2018). È necessario unire la consapevolezza di sé con la prospettiva futura, al fine di considerare il presente, tuttavia senza farsi eccessivamente vincolare da esso, rifuggendo la tentazione di ragionamenti eccessivamente consequenziali o deterministici. In questa logica, l'orientamento possiede una potenza creatrice, di generatività, poiché non solo favorisce la conoscenza del passato e analisi dell'esistente, ma dà inizio alla costruzione del futuro.

A monte di queste riflessioni, l'educatore si confronta innanzitutto con due quesiti preliminari: la sua identità professionale cosa offre di diverso rispetto agli altri professionisti che possono trovarsi a fare il medesimo lavoro? Come integra nel suo agire gli aspetti tecnici e l'inedita posizione "tecnica", senza snaturare la sua identità professionale?

Il primo quesito, riferito alla specificità dell'identità educativo-pedagogica, nasconde insidie di non poco conto: cosa differenzia l'intervento di un educatore da quello agito da uno psicologo o da un counselor esperto di

⁴ Per approfondimenti: Italian Institute for the future, <https://www.instituteforthefuture.it/>; ultima consultazione il: 3/03/2025.

⁵ Per approfondimenti: <https://www.unesco.org/en/futures-literacy>, ultima consultazione il: 1/07/2025.

selezione del personale, in particolar modo nel caso si utilizzino i medesimi siti, test psicometrici, bilanci di competenze?

La seconda domanda, in merito alla distinzione fra educare e formare, intende portare l'attenzione sui rischi di un approccio tecnico-operativo, come ad esempio, la possibilità di sottovalutare la differenza fra orientare e sostenere l'auto-orientamento.

Non è intenzione di questo contributo fornire risposte più o meno esauritive a questi quesiti, volendo ora limitarsi ad esporre interrogativi per giocare col *problem posing* e stimolare in ognuno l'esplorazione delle proprie idee e delle personali ragioni d'essere.

9.4. Conclusioni

In questo breve itinerario sull'orientamento si è tentato di gettare uno sguardo sull'ampio panorama che offre, non limitandosi ad affrontare contesti e mansioni nei quali più facilmente l'educatore è chiamato ad agire, ma allargando lo sguardo anche agli elementi che fondano il suo intervento. Tanto del percorso di vita dell'educatore può essere interrogato dal tema orientamento: la sua formazione, il suo approccio alla professione e al contesto nel quale è inserito (la realtà nella quale opera e il relativo sistema sociale, culturale, organizzativo e legislativo), i possibili scenari nei quali è possibile che sia chiamato ad agire.

Del resto, riuscire ad orientare è un bisogno antico che accomuna l'uomo attraverso luoghi, tempi, culture e religioni. Sono molteplici le motivazioni e le situazioni che possono portarci a sentirci smarriti, alla ricerca di punti di riferimento e strade sicure che possano portarci ai nostri obiettivi. Le caratteristiche del professionista educatore lo pongono in prima linea per potersi occupare delle necessità correlate al disorientamento, che sia questo legato a un momento di personale difficoltà rispetto al proprio contesto di vita, o che sia dovuto alle scelte percepite come troppo complesse per poter essere compiute in autonomia. Per questi motivi, chi vuol intraprendere la professione di educatore dovrebbe formarsi, anche, in questo campo, sia integrando nel proprio quadro teorico i riferimenti di questo costrutto, che tanti altri concetti cari all'educazione incrocia, sia imparando le specificità "tecniche" dei percorsi che più comunemente gli verranno richiesti di affrontare.

In definitiva, quello dell'educatore-orientatore è un punto di vista privilegiato. In primis perché dovendo essere orientati prima che orientatori, obbliga a un percorso di consapevolezza verso sé stessi e di posizionamento verso i contesti che viviamo. In seconda battuta, perché lo sguardo dell'orientatore impone una postura di decostruzione e progettazione cara all'educatore, e utile

alla persona-cittadino. Infine, perché l'azione del sostegno all'orientamento sfida l'educatore a trovare una risposta a interrogativi inerenti al proprio lavoro, con l'inevitabile esito di portarlo a maggiori consapevolezza e autorevolezza professionale, permettendogli così di contribuire sia alla sua crescita, sia a quella della sua professione.

10. L'educatore nella scuola: un'identità professionale in divenire

di *Andrea Pintus e Sara Manzini*¹

10.1. Una professionalità in divenire

L'ambito professionale a cui i diversi contributi di questo volume fanno riferimento, cioè quello di chi si occupa di educazione, non si configura come omogeneo, ma appare piuttosto come un "quadro frastagliato e complesso", popolato, cioè, in primo luogo da figure con ruoli e funzioni differenti, ma che spesso vengono confusi reciprocamente (Corbucci, Salerno, Stanzone, 2021). Uno degli esiti di tale confusione è la non sempre chiara collocazione degli educatori all'interno *dei* o in relazione *con i* servizi e ad una loro parziale invisibilità sociale rispetto ad altre professionalità – come insegnanti, assistenti sociali e psicologi – che si trovano comunemente ad operare negli stessi contesti, o con le stesse situazioni, ma con responsabilità e competenze in buona misura differenti.

Sono molteplici le ragioni di tale quadro, tra cui non va dimenticata la disomogeneità territoriale che caratterizza da sempre il nostro paese, in termini di risorse e, quindi, di storia e culture dei servizi. I servizi alla persona, in particolare, si sono andati costituendo diversamente Regione per Regione a seconda di come ognuno ha risposto alla legge 328/2000, la *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*, che ha ridefinito il profilo complessivo del welfare e delle politiche sociali svolgendo una funzione di riorganizzazione dell'offerta socio-assistenziale nei territori (Calapriceo, 2016). Contemporaneamente al proliferare differenziato dei servizi alla persona si è andata specificando, sempre su base locale, la formazione dei suoi professionisti. È, in questo senso, utile ricordare di quanto recente sia, invece, a livello nazionale, il primo e completo riconoscimento giuridico e formale della figura dell'educatore e, quindi, della sua

¹ Il testo è stato progettato congiuntamente dagli autori; tuttavia, la sua stesura si deve ad Andrea Pintus per i parr. 1, 2 e 3, a Sara Manzini per il parr. 4 e 5.

formazione. È, infatti, solo con la cosiddetta legge Iori – in realtà una serie di commi (594-601) iscritti nell’art. 1 della Legge n° 205 del 27 dicembre 2017 – che, di fatto, si chiarisce, dal punto di vista normativo, la professione e la professionalità dell’educatore.

Nei brevi passaggi di questi commi l’educatore professionale socio-pedagogico (distinto da quello socio-sanitario) è riconosciuto come quel professionista che opera “in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale”, prioritariamente nell’ambito educativo e formativo, ma anche in ambiti affini, a partire da quello scolastico, dove, la presenza degli educatori, al di là della precisazione di ruoli e funzioni di cui si è accennato, non è una novità, ma ha significativamente accompagnato l’evoluzione del processo culturale e legislativo legato al tema dell’integrazione scolastica prima e dell’inclusione poi, in Italia.

In questo senso, non è forse un caso, che l’ambiguità legata all’identità professionale richiamata inizialmente in riferimento alla figura dell’educatore professionale, abbia caratterizzato anche quella del principale attore al centro dell’impianto normativo-culturale dell’integrazione o piena inclusione che caratterizza da quasi cinquant’anni il nostro paese, cioè del “docente specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità”, ai più noto come “insegnante di sostegno”, figura istituita con la Legge 517/1977, che di fatto ha avviato in Italia l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità nelle scuole comuni.

Insegnanti di sostegno ed educatori che operano nella scuola come professionisti dell’aiuto di coloro che necessitano di un sostegno (assistenti per l’autonomia e la comunicazione), infatti, spesso, vengono percepiti in modo improprio come figure professionali vicarie, di secondo piano, appiattite entrambe sulla funzione di “sorveglianza e badantato” (Genovesi, 2016, p. 6), ovvero operatori dell’educazione subalterni rispetto ad altri con cui condividono lo stesso ambiente di lavoro, in primis gli insegnanti curricolari.

Questa ambiguità è sostenuta e trova conferma, in modo particolare, per quanto riguarda l’educatore sul sostegno, nel modo in cui tale figura professionale trova legittimazione a livello normativo ed istituzionale. In tal senso, la Legge quadro sulla disabilità (n°104/92 art. 13, comma 3) prevede “l’obbligo per gli enti locali di fornire l’assistenza per l’autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali”. Tale assistenza, declinata nei termini di promozione delle autonomie e della comunicazione a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento (dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria di secondo grado), è garantita prevalentemente tramite convenzioni e contratti di servizio stipulati dagli Enti Locali con delle cooperative, le quali, a loro volta, occupano per svolgere

tale servizio i loro operatori qualificati per tali mansioni, ovvero gli educatori. Nel modello del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) ministeriale², il principale documento programmatico e informativo in cui ogni istituto scolastico è chiamato ad esplicitare i propri fini educativi e formativi e le proprie strategie didattiche sulla base delle risorse umane, professionali e territoriali possedute, queste figure di assistenza per l'autonomia e la comunicazione sono riportate come Assistenti Educativi Culturali (AEC). La definizione dei modi in cui il servizio viene gestito, i criteri di reclutamento e la formazione degli AEC sono delegati, in ogni caso, agli Enti Locali e ciò significa che Regioni e Comuni si muovono autonomamente stabilendo eventuali criteri, e, spesso, utilizzando anche denominazioni proprie, quali Operatore Educativo per l'Autonomia e la Comunicazione (OEPAC) ed Assistente all'Autonomia e alla Comunicazione (ASACOM).

10.2. Per una scuola inclusiva

Anche se i termini integrazione ed inclusione vengono assunti spesso come sinonimi, possiedono, tuttavia, una loro autonomia semantica. Esprimono, cioè, un significato proprio, che in ambito educativo non può essere trascurato.

Il termine “inclusione” è stato ufficializzato per la prima volta nel 1994 attraverso il documento conclusivo del World Conference on Special Needs Education, la cosiddetta “Dichiarazione di Salamanca” (UNESCO, 1994), che ha spostato l'attenzione dall'educazione speciale in senso stretto alla diversità intesa come valore in sé e al suo riconoscimento in una scuola per tutti. In questo senso, l'educazione inclusiva rappresenta un movimento che muove dal riconoscimento del diritto di ognuno, indipendentemente dalle proprie specificità, difficoltà, disabilità e diversità, inclusi coloro che sono a rischio di esclusione, ad avere un'istruzione di qualità in una comunità di apprendimento aperta a tutti.

Come fa notare Dovigo (2008, pp.11-13), però, se anche in Italia, in questi anni, il vocabolo “inclusione” ha cominciato gradualmente a sostituire nei documenti formali e nei discorsi informali quello tradizionale di “integrazione”, per cui nel loro utilizzo comune risultano sostanzialmente intercambiabili, è altresì importante sottolineare che questo cambiamento non riduce la loro profonda differenza, in quanto le due espressioni rimandano a due scenari educativi molto diversi tra loro. Da un lato, infatti, il paradigma a cui fa implicitamente riferimento l'idea di integrazione è quello

² https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/allegati/TEMPLATE-PTOF-PDF_v1.1.pdf.

“assimilazionista”, per cui l’integrazione diviene un processo basato principalmente su strategie finalizzate a “normalizzare” l’alunno portatore di una qualche diversità, ovvero ad essere quanto più possibile simile agli altri. Dall’altro, ciò che il concetto di “inclusione” presuppone è il valore del riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti gli alunni. Piena partecipazione che si raggiunge non con modifiche “speciali”, all’occorrenza, ma attraverso un più radicale insieme di cambiamenti strutturali, che devono trasformare, cioè, la scuola, in modo che si configuri come un’ambiente potenzialmente accogliente per tutti, indipendentemente dalle singolari specificità di ognuno (Pintus, 2016; Antonietti, 2020). In questo senso, l’inclusione rappresenta una cornice di riferimento culturale dentro la quale tutti gli alunni, a prescindere dalle singole specificità (nei termini di abilità, genere, origine, cultura, ecc.), dovrebbero essere ugualmente valorizzati e forniti di uguali opportunità.

L’obiettivo prioritario a cui il concetto di “inclusione” vuole indirizzare l’attenzione è, in altre parole, l’accessibilità e la partecipazione di tutti e di ciascuno alla scuola, al fine di diminuire o superare ogni svantaggio possibile attraverso il confronto e la valorizzazione della pluralità.

Il tema di una declinazione inclusiva dei contesti educativi è ripreso e riaffermato nell’obiettivo 4 dell’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile³: «Fornire un’educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti». Come noto, tale Agenda, sottoscritta nel 2015 da parte delle Nazioni Unite, impegna tutti i paesi membri, compresa l’Italia, ad intraprendere, entro il 2030, azioni che si possono situare in molteplici aree, contesti e dimensioni (persone, sistemi organizzativi, politiche, ecc.), finalizzate a garantire pienamente i diritti umani, l’emancipazione e la piena realizzazione personale e sociale di tutti e di ciascuno.

Fra i traguardi in cui è articolato l’obiettivo 4, che ampliano considerevolmente le aree di attenzione in cui declinare l’inclusività della scuola, si evidenzia l’importanza di garantire: equità e qualità nel completamento dell’educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati (4.1), accesso e qualità a cure ed istruzione pre-scolastiche (4.2), acquisizione di conoscenze e competenze necessarie a promuovere uno sviluppo ed uno stile di vita sostenibili (4.7), costruzione e potenziamento di contesti educativi sensibili ai bisogni dell’infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e la predisposizione di ambienti dedicati all’apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti (4.a).

³ <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.

10.3. Bisogni educativi sempre più speciali

Oggi la scuola si caratterizza per la presenza di studenti che, indipendentemente dalla presenza di una “certificazione”, esprimono delle specificità che richiedono un’attenzione particolare. Alcune di queste si accompagnano a delle difficoltà, che si esprimono sul piano “relazionale” o “comportamentale” e si manifestano a livello emotivo, affettivo e sociale, altre sul piano degli “apprendimenti” rispetto a campi di esperienza specifici come la scrittura o la lettura.

Queste difficoltà non sempre rientrano in precise classificazioni cliniche, ma rappresentano propriamente dei “Bisogni Educativi Speciali” (Special Educational Needs) a cui educatori ed insegnanti devono rispondere in modo differenziato.

Come ben precisato dalla Direttiva del Miur 27 dicembre 2012⁴, gli alunni che vivono una condizione di disabilità si trovano inseriti all’interno di un contesto scolastico sempre più variegato, dove la dicotomia tradizionale “alunni con disabilità / alunni senza disabilità” non rispecchia pienamente la complessa realtà che educatori ed insegnanti si trovano di fronte.

L’area dello svantaggio scolastico è, cioè, molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit o di quadri diagnostici definiti e stabili. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.

Sono molteplici e qualitativamente diverse le condizioni che sottendono o definiscono tali bisogni, a partire dal contesto sociale ed economico in cui un bambino cresce, il quale influisce profondamente sulle sue esperienze e sul suo sviluppo, così come sulla possibilità di incontrare un ambiente in grado di leggere e rispondere alle specificità di tutti e di ciascuno.

Tali bisogni pongono a educatori ed insegnanti molteplici interrogativi di natura etica (se e quando intervenire), pedagogica (per quale motivo e a quale fine intervenire) e didattica (in che modo intervenire), di non facile risposta, soprattutto se non affrontate in modo corale e non come monadi distinte ed isolate le une dalle altre.

In questo senso, la Scuola ha oggi l’opportunità di affiancare agli insegnanti, figure professionali appositamente formate, quali sono gli educatori

⁴ Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica: <https://www.normativainclusione.it/norme/direttiva-min-27-12-12-alunni-con-bisogni-educativi-speciali/>.

professionali, per leggere e rispondere a vecchi e nuovi bisogni di cui sono portatori i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, e, allo stesso tempo, a fare da ponte tra questi, le loro famiglie, e le risorse presenti sul territorio.

10.4. La matrice inclusiva: sfondo ad esperienze in divenire

In linea con la cornice culturale e legislativa sopra esposta, possiamo sostenere che il mandato inclusivo è il significato in origine alla presenza dell'Educatore nella scuola.

Il concetto di inclusione può trovare interpretazioni estese di senso educativo, che comprendono tutte le differenze ed eterogeneità che ogni studente ha tracciate nella propria storia, e che caratterizzano oggi l'*ordinaria pluralità dei gruppi classe* (Triani, 2018): l'inclusione nella scuola è ambito d'interesse per il lavoro educativo, scuola intesa come "campo pedagogico in cui si confrontano diverse culture del fare scuola e dell'inclusione" (Soffientini, 2022, p.81). In questa estensione di significato, e nel processo culturale che il concetto ha attraversato, è evoluto il ruolo dell'Educatore scolastico; oltre ai già citati appoggi normativi e ai goal dell'Agenda 2030, si segnalano alcuni altri riferimenti che hanno contribuito allo sviluppo del profilo di educatore socio-pedagogico nella scuola:

- la legge 285/1997, inerente alle disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza, attraverso cui si sono attivati Tavoli di confronto nei territori, reti progettuali e sperimentazioni di offerta educativa;
- l'istituzione nel 2016 del *Fondo a contrasto della Povertà educativa minorile*⁵, destinato al sostegno d'interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono ai minorenni la piena fruizione dei processi educativi. Il Fondo ha sostenuto progetti a valenza locale e interregionale in ambito infanzia e adolescenza, tra cui azioni sinergiche a contrasto della dispersione scolastica, di varie forme di disagio minorile, e interventi innovativi dentro e fuori la scuola;
- il tentativo del disegno di Legge n. 2313 presentato nel 2021, attualmente dormiente, che prevedeva con lungimiranza la costituzione su tutto il territorio nazionale delle "scuole polo", con l'apporto continuativo dell'educatore socio-pedagogico, del pedagogista, dello psicologo, per l'inclusione e lo sviluppo della comunità educante;

⁵ <https://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/>.

- infine, nell'ambito dell'autonomia amministrativa dei territori, alcuni hanno promosso delle trasformazioni nei Modelli d'intervento: tra questi, a titolo esemplificativo, la transizione dell'educativa scolastica di sostegno (in area disabilità) da forma d'intervento individualizzata (sul singolo alunno) a forma di servizio più collettivo con la costituzione di *équipe di Educatori di Plesso*⁶.

Nel quadro normativo descritto, che a sua volta recepisce lo sfondo culturale del contesto italiano, hanno preso forma sperimentazioni, progetti, e poi servizi più strutturati, che comprendono la presenza dell'educatore scolastico superando il concetto di 'assistenza' e ancorandolo ad una funzione più compiuta dal punto di vista educativo per una scuola inclusiva e sensibile a tutte le pluralità. Si riportano due esempi di esperienze, non esaustive di un panorama più ampio, ma approfondite e ritenute significative in relazione ad alcuni criteri che sono comuni ad entrambe: sia l'esperienza lombarda che quella parmense sono presenti nei territori con continuità nel tempo e quindi rappresentano prassi stabili e con un certo livello di strutturazione e organizzazione; indicano altresì alcune possibili funzioni dell'educatore in coerenza con l'interpretazione di questo testo, rappresentando quindi delle traduzioni operative della vision espressa. Ambedue si sono avviate tramite alcuni dei riferimenti sopra riportati (legge 285/1997 e Fondo a contrasto della Povertà educativa) e hanno preso forma attraverso la sinergia di risorse e la collaborazione interistituzionale tra Enti pubblici (Comuni e associazioni di Comuni, Aziende Sociali, Regione, ATS/Servizi Sanitari), Terzo Settore (Cooperative sociali), Scuole.

10.4.1. L'educatore di corridoio in Lombardia

In Lombardia è stata introdotta negli ultimi anni la figura "dell'Educatore di Corridoio", in prevalenza negli Istituti Comprensivi (scuola primaria e secondaria di primo grado), ma anche con alcune esperienze nella secondaria di secondo grado.

L'educatore è presente nei plessi scolastici più giorni la settimana, la sua prima finalità è costruire relazioni educative e intercettare, nei contesti e tempi informali della scuola (a titolo esemplificativo gli stessi corridoi, o ingressi, o cortili, o intervalli), i/le bambini/e e i/le ragazzi/e, con postura attenta a chi tra questi attraversa un momento di demotivazione, disagio, rischio, fragilità. Ciò pone l'educatore in una funzione di aggancio e prevenzione, di osservazione e decodifica dei bisogni, nonché di prima presa in

⁶ <https://www.vita.it/se-a-scuola-arriva-leducatore-di-plesso/>.

carico dei bisogni stessi attraverso la relazione e l'ascolto attivo: *avvicina informalmente nei momenti destrutturati* bambini/e-ragazzi/e, diventando figura di riferimento, è chiamato poi ad orientare l'approfondimento dei bisogni più complessi ed articolati (anche verso altre competenze) e a costruire percorsi mirati anche ingaggiando e accompagnando verso proposte aggregative gratuite extrascolastiche.

È centrale il lavoro collaborativo col corpo docente, con il dirigente scolastico, con il servizio di psicologia scolastica, con altre figure professionali specifiche afferenti ai servizi territoriali: l'educatore partecipa e contribuisce al ruolo di inclusione sociale della scuola, volgendo il proprio intervento verso l'empowerment.

La raccolta dei bisogni, e delle tematiche di benessere/malessere connesse, è risorsa anche per la strutturazione d'interventi nelle classi, quali laboratori socio-educativi e incentrati su temi, laboratori pratici/valorizzanti, ma anche proposte in ambito extra scolastico (in linea con la matrice di scuola aperta⁷ ossia con l'apertura e l'utilizzo degli spazi della scuola per lo svolgimento di attività extracurricolari ed extrascolastiche). Tra i temi di approfondimento in classe: bullismo, disagio scolastico, cittadinanza attiva, socializzazione extrascolastica. Così operando l'educatore promuove l'appartenenza all'esperienza scolastica e alla scuola quale ambiente in cui poter coltivare spazi di riconoscimento e relazioni supportive significanti.

La nomenclatura utilizzata "educatore di corridoio" segnala la semantica di appoggio e la rappresentazione del ruolo, quindi la volontà di inserire nella scuola figure educative flessibili, versatili, con competenze incisive nelle relazioni educative e supportive informali, bilanciando il sostegno su singole situazioni con la proposta per tutti (*full inclusion*), posizionando l'educatore quale figura di "soglia" tra la scuola e il territorio ma anche tra le soglie interne alla scuola, tra dispositivi di educazione formale e informale. L'educatore che attraversa le soglie può attivare un'interessante dialettica tra cultura pedagogica scolastica e della professione educativa o può aiutare a vedere alcune dimensioni "sottobanco" (Massa, Ceriolo, 1999).

L'educatore di corridoio, avviato come sperimentazione, anche attraverso i Fondi a contrasto della povertà educativa minorile, è oggi diffuso in più aree territoriali della Regione, si citano per l'approfondimento alcuni Progetti: *Voci di corridoio* (Varese), *Radici Younger* (Saronno), *Behind the blackboard* (Lodi)⁸.

⁷ <https://www.indire.it/2015/04/10/la-scuola-come-sistema-aperto/>.

⁸ <https://percorsiconibambini.it/behind/>.

L'educatore di Corridoio, da aprile 2023, è presente anche in Veneto in tre scuole secondarie di secondo grado di Padova, col "Progetto.Zero"⁹: l'educatore abita gli spazi e i momenti d'informalità della scuola per entrare in relazione con ragazzi/e, ponendosi in ascolto dei loro bisogni, vissuti, emozioni, per supportare il loro protagonismo tramite le metodologie ludiche e dell'animazione (ricreazioni musicali, tornei, contest, flash mob, ...), accompagna la rappresentanza studentesca. I temi raccolti nell'ascolto di ragazzi/e sono: l'affettività e la sessualità, la relazione con i pari, i docenti, e i familiari, il consumo di sostanze, le aspirazioni per il futuro. Impegno dell'educatore è anche l'orientamento ai servizi e alle iniziative del territorio.

10.4.2. L'educatore scolastico per la promozione del benessere a Parma

Nel Comune di Parma è attivo da 25 anni il Progetto *Teseo: promuovere il benessere a scuola*, che da iniziale sperimentazione (concertata nei tavoli di progettazione territoriale connessi alla Legge 285/1997) è divenuto nel tempo un progetto strutturale che il Comune, Settore Educativo, offre a tutti gli Istituti Comprensivi (primaria e secondaria di primo grado) della città¹⁰.

Il Progetto è oggi inteso come un Servizio, si parla di "Servizi per la promozione del benessere e del successo formativo, per il contrasto alla dispersione degli alunni in obbligo scolastico"¹¹; rientra nel *Patto per la Scuola*, Accordo sottoscritto tra il Comune di Parma, le Scuole Statali e Paritarie del primo e secondo ciclo e altri soggetti istituzionali del territorio (Azienda Unità Sanitaria Locale di Parma, Università di Parma, Ufficio IX sede di Parma – Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Provincia di Parma): il Patto è finalizzato al raccordo, all'integrazione e al coordinamento delle azioni e degli interventi di politica scolastica promossi dall'Amministrazione Comunale.

Le finalità espresse nell'ultimo Capitolato pubblico di Gara d'Appalto dei Servizi – anno 2023¹² – sono:

⁹ <https://www.comune.padova.it/novita/notizie/comunicato-stampa-progettozero-gli-educatori-di-corridoio-entrano-scuola-conclusa-la>.

¹⁰ <https://www.ledparma.it/it-IT/Progetti-in-Comune.aspx>.

¹¹ <https://www.vita.it/stare-bene-a-scuola-con-teseo-parma-ha-trovato-la-strada/>.

¹² I documenti pubblici di gara d'appalto sono qui reperibili: <https://www.comune.parma.it/it/amministrazione/documenti-e-dati/bandi-e-avvisi/bandi-di-gara/servizi/affidamento-a-terzi-di-servizi-educativi-orientativi-formativi-informativi-di-mediazione-culturale-e-di-facilitazione-linguistica>.

la promozione del benessere e del rafforzamento dei fattori protettivi; la creazione, insieme alla scuola e al territorio, delle condizioni per permettere ai ragazzi di affrontare i propri compiti di sviluppo, di imparare a conoscere sé stessi, di valorizzare i propri interessi e i propri talenti, di fronteggiare le transizioni tra ordini di scuola con consapevolezza; la promozione dell'accoglienza, orientamento, accesso alle opportunità educative e formative, supporto al successo formativo degli alunni provenienti da contesti migratori; la prevenzione di situazioni di malessere, marginalità, povertà educativa, rischio di abbandono scolastico e ritiro sociale, mettendo in atto azioni, strumenti e modalità strutturate e coordinate, per promuovere il benessere psicologico-emotivo e il successo formativo a contrasto della dispersione degli alunni in obbligo scolastico (Capitolato, Art. 3).

Sono multiple le risorse comprese per il raggiungimento delle finalità: *Sportelli di ascolto, interventi educativi e orientativi in contesto scolastico ed extra-scolastico, mediazione inter-culturale, facilitazione linguistica*. È inclusa la presenza continuativa dell'Educatore scolastico in tutti i 13 Istituti Comprensivi e la storicità del Progetto determina la percezione dell'educatore come figura parte del sistema scuola. L'educatore dispone di una dote di ore, variabile a seconda delle caratteristiche e dei dati di complessità della scuola (n. studenti, n. situazioni seguite dal servizio sociale, n. minorenni con percorsi migratori, n. e caratteristiche degli alunni con certificazione, ...).

Sempre nell'ultimo Capitolato, dove è indicato il requisito tecnico professionale della Laurea L-19 per il personale impiegato, gli interventi educativi sono così descritti:

privilegiano strumenti di apprendimento esperienziale, formale e informale, con una modalità social sharing/circolare, responsabilizzante, inclusiva. Dovranno investire nella relazione educativa come varco abilitante e attivante con particolare attenzione alle competenze di cittadinanza globale. Gli interventi educativi saranno rivolti principalmente al gruppo classe, gruppi interclasse e, in risposta a bisogni specifici espressi dalla scuola, anche ad un piccolo gruppo o a singoli studenti” (Capitolato, articolo 5).

Nella traduzione operativa l'educatore scolastico: crea occasioni di ricerca e scoperta sui saperi (setting di apprendimento con attenzione ai plurimi stili di apprendimento), collabora alla personalizzazione e diversificazione dei percorsi scolastici più fragili (percorsi collettivi/di gruppo ad alta intensità individuale), costruisce proposte di gruppaltà positiva, riflessiva, esperienziale su nuclei tematici in setting laboratoriali, partecipa ad alcuni luoghi collegiali e riflessivi della scuola (Consiglio di classe, Collegio docenti, Commissioni per l'agio), potenzia così l'ambiente scolastico come comunità attenta alle dimensioni educative. Privilegia tecniche e metodologie cooperative, attive, dialogiche, dell'animazione sociale, narrative, in cui

interagiscono digitale, analogico e materico. L'educatore è anche inteso come figura "ponte", soglia tra scuola e territorio: ricerca, attiva, cura il mantenimento di raccordi e legami tra la scuola e le risorse territoriali (luoghi, soggetti/enti, progetti altri...).

Con l'anno scolastico 2023/2024 la Governance dei Servizi (costituita dal Comune di Parma, gli Enti gestori, i rappresentanti delle Scuole nell'ambito del Patto per la Scuola sopra nominato) ha scelto di rafforzare il sistema collaborativo dentro le scuole con la formalizzazione in ogni scuola del *dispositivo delle équipes inter-professionali*, composte, oltre che dall'educatore, anche dallo psico-pedagogo degli Sportelli di ascolto, dal mediatore culturale, dal facilitatore linguistico, dai docenti referenti ("funzione strumentale")¹³. In dialogo con le altre culture professionali, l'intervento dell'educatore si inserisce e si articola in una pluralità di azioni e competenze. L'agire collaborativo si innesca sulla cultura collaborativa condivisa (Triani, 2018), per questa ragione le équipes inter-professionali sono accompagnate nello sviluppo del modello collaborativo attraverso comuni *percorsi riflessivi-formativi e di ricerca collaborativa*.

10.5. Conclusione e rilancio

Il mandato d'inclusione resta trasversale in tutte le declinazioni di Educatore nella scuola, vi si associano poi alcuni temi d'impegno (la dispersione scolastica, il successo formativo, la promozione del benessere, il contrasto del disagio, il diritto allo studio e all'educazione, l'inclusione sociale, ecc.). Le esperienze riportate rappresentano alcuni *segnavia* di prospettive possibili che sporgono l'educatore oltre una funzione vicaria.

In una prospettiva di Full Inclusion (Maltese, 2022), l'educatore può agire da moltiplicatore delle risorse scolastiche, risorse relazionali, di analisi e progettazione sui bisogni (Gagliardo, 2022, p. 46):

l'educatore a scuola prova a fare questo: aiuta a leggere le situazioni e a distinguere; abilita adulti e giovani nella responsabilità; fa crescere competenze mirate; attiva e fluidifica le relazioni, aiuta a posare uno sguardo educativo su ciò che accade e a connotare in tal senso le ipotesi di lettura e intervento, cercando di tenere insieme i tempi e i luoghi del crescere, scuola, casa, territorio [...]

¹³ <https://www.ledparma.it/it-IT/Progetti-in-Comune.aspx>.
<https://www.vita.it/stare-bene-a-scuola-con-tesco-parma-ha-trovato-la-strada/>.

L'educatore professionale socio-pedagogico a scuola sostiene ed esplicita la funzione e la responsabilità educativa, potenzia la capacità educativa della scuola «affinché sia un intero contesto a esprimere, nel proprio quotidiano funzionamento, un atteggiamento educativo-preventivo» (Manea, Toffanin, 2022, p. 78).

L'evolversi del profilo di educatore nella scuola e una più ampia considerazione dei bisogni emergenti dalla stessa, aprono la riflessione su come l'educativa scolastica possa trovare spazio nella formazione universitaria e possa essere compresa nei temi di dialogo tra Università e territori. La domanda di sfondo che si leva è così delineata: *come progettarsi e formarsi educatore scolastico e quale ruolo dell'Università?*

Il contesto scolastico resta ancora poco accessibile e residuale rispetto ai tirocini curricolari; dunque, il matching con questo ambito necessita di trovare altre opportunità sia dirette che indirette. Tra queste se ne segnalano alcune, ritenute fattibili e corrispettive a due ordini di strumento: *modalità tangenti* il percorso formativo universitario esistente e *modalità specifiche* che introducono il tema incidendo su alcune scelte della struttura didattica.

Partendo dal considerare il primo ordine di modalità, si indica, innanzitutto, il valorizzare la didattica interdisciplinare ed il cooperative learning nelle prassi di insegnamento per maturare attitudini di connessione, sollecitare trasversalmente la riflessività e la rielaborazione critica come strumenti tramite cui far evolvere la vision professionale. Ciò si propone riconoscendo che operare nella scuola necessita di una formazione e postura multi-disciplinare (ibrida tra competenza pedagogica, socio-antropologica, psicologica, didattica, neuro-scientifica), di un pensiero complesso e sistemico, dell'allenamento alla collaborazione con altre professioni (ad es. insegnanti, psicologi, pedagogisti, mediatori). Tra gli insegnamenti di base dei Piani di studi, anche quelli apparentemente non focalizzati in senso stretto sulla scuola, possono introdurre strumenti concettuali (ad es. idee di educazione, modelli di relazione educativa e di apprendimento, temi quali l'inclusione, l'equità, la comprensione interculturale, la pluralità delle forme famigliari), che sono presupposto funzionale nella lettura del contesto scolastico e del ruolo educativo in esso. L'interpretazione dei dati socio-demografici, sulle povertà, sulle diseguaglianze, ad esempio in un insegnamento di attinenza sociologica, ha valore come training nella lettura dei mutamenti che la scuola stessa incrocia e accoglie. Queste esemplificazioni marcano, nel corso di studi, il valore formativo della pluralità di input trasversali.

Nel secondo ordine di modalità si possono collocare alcune rimodulazioni progettuali e organizzative del setting formativo universitario nella direzione di avvicinare il contesto scuola alla professione educativa. Si delineano, qui, alcune forme distintive di attenzione alla formazione dell'educatore in chiave

scolastica attraverso il contatto con esperienze e competenze presenti nei territori. Si può pensare, ad esempio, all'inserimento mirato del tema nella declinazione dei programmi degli insegnamenti, all'introduzione di un insegnamento specifico di Pedagogia scolastica e l'allestimento di laboratori dedicati, alla progettazione in rete con le Istituzioni e realtà locali o sovra-locali (scolastiche, pubbliche, di terzo settore) di seminari tematici con la presenza delle diverse componenti della scuola e dei servizi educativi, alla simulazione di gruppi di lavoro interprofessionali scolastici (affiancati da educatori esperti in qualità di mentor) per allenare le competenze collaborative e il confronto tra le plurime culture organizzative e formative che abitano la scuola, alla dislocazione di alcune lezioni dentro l'ambiente fisico delle scuole con percorsi itineranti e incontri accompagnati da domande esplorative e taccuini di ricerca in cui lasciare traccia di osservazioni, apprendimenti, punti di attenzione.

In entrambe le direzioni tracciate, è evidente il rilancio verso un lavoro puntuale di monitoraggio delle esperienze in atto, per interpretare le configurazioni contemporanee di presenza dell'educatore nella scuola, per potenziare la progettazione formativa, per sviluppare un dialogo aperto di co-costruzione della scuola quale "luogo indicatore" di inclusività.

11. Minorenni e educatori di comunità: una relazione educativa “differenziata”

di *Elisa Zobbi e Livia Fugalli*¹

Chi è il minorenni accolto in comunità? E chi è l'educatore che vi lavora? Quale relazione li lega? A partire da istanze come queste, il contributo intende riflettere sulle peculiarità dei contesti educativi di comunità in considerazione dei suoi destinatari, dei professionisti che vi operano e della relazione educativa che si realizza.

11.1. Chi è il minorenni di comunità? Prospettive dalla ricerca

È a partire dagli anni Sessanta che, nell'ambito della ricerca psicologica, si individuano le prime definizioni del quadro di deprivazione che si manifesta in colui che ha subito una separazione precoce dall'adulto di riferimento o ha sperimentato la carenza di cure adeguate e significative. In particolare, si rintracciano tre condizioni potenzialmente generative della stato di deprivazione: il ricovero presso un'istituzione, come un ospedale o un istituto, nel quale il minorenni non esperisce la presenza di una figura che sostituisca adeguatamente il caregiver; l'assenza di cure soddisfacenti e l'adeguata interazione con un adulto di riferimento; l'incapacità del minorenni di instaurare relazioni significative con una figura altra, verosimilmente a causa delle ripetute rotture del legame di attaccamento sperimentate (Emiliani, Bastianoni, 1991, pp. 197-211; Emiliani, Bastianoni, 1993).

Sebbene gli studi svolti negli anni Sessanta e Settanta, se presi singolarmente, presentino limiti evidenti dal punto di vista metodologico (*Ibidem*), considerati nella loro ampiezza, trovano concordanza nel ritenere che le condizioni alle quali è sottoposto il minorenni che sperimenta ambienti

¹ Il contributo è stato progettato congiuntamente dalle due autrici. Tuttavia, la stesura si deve Elisa Zobbi per i par. 11.1, 11.2 e 11.4; a Livia Fugalli per il par. 11.3.

deprivanti e abbandonici generino una serie di ripercussioni, come la compromissione dello sviluppo fisico, cognitivo e sociale e la manifestazione di comportamenti disadattivi, espressi in contatti sociali superficiali, assenza di risposte affettive coerenti con le situazioni che generalmente le sollecitano, incapacità di costruire legami significativi con l'altro e di accettarne il sostegno, inaccessibilità, atteggiamento evasivo, difficoltà a concentrarsi (*Ibidem*). Gli studi degli anni Settanta, inoltre, confermano una specifica sintomatologia riconducibile al quadro clinico da deprivazione, come la compromissione, talvolta irreversibile, sia dello sviluppo cognitivo (simbolico, del linguaggio, logico), sia della sfera affettiva, espressa per lo più in una costante paura dell'abbandono, sebbene possano essere sopraggiunte buone condizioni educative e di cura; inoltre, gli studi evidenziano la strutturazione di caratteristiche antisociali, di tendenze all'aggressività e all'indifferenza affettiva, la disorganizzazione precoce o più tardiva della personalità, con sindromi molteplici come stati psicotici, disarmonie evolutive, stati depressivi, regressioni e, in età successiva, dipendenza patologica da uso di sostanze e psicopatie (Soule, Noël, 1971).

I traumi che i minorenni di comunità sperimentano non si esauriscono in ambienti familiari abbandonici, ma sono riconducibili a plurime circostanze, come inserimenti in servizi residenziali falliti, affidamenti familiari o adozioni naufragati, viaggi traumatici ed estenuanti al limite della sopravvivenza. Queste esperienze si contraddistinguono per avere un denominatore comune: la costante ripetizione dell'abbandono, del rifiuto, del tradimento (Bastianoni, Baiamonte, 2014). In tal senso, gli studi restituiscono, già a partire dagli anni Novanta, come il rischio concreto di trauma cronico (Terr, 1991), rappresentato dal permanere in una condizione costante di allerta in attesa che qualcosa di pericoloso per la propria integrità fisica e/o psichica accada, pregiudica lo stato di salute del soggetto in termini di benessere globale. Infatti, l'esposizione cronica all'incuria, al danno relazionale, al maltrattamento e alla trascuratezza dei diritti di protezione e di regolazione (Pedrocco Biancardi, 2014), comporta conseguenze concrete sullo sviluppo psicomotorio, cognitivo, sui processi di socializzazione e sull'equilibrio complessivo della persona in crescita.

I bambini e i ragazzi che arrivano in comunità vivono una condizione di paura, di rabbia interiorizzata, di aggressività, di passività confusa, causata sia dall'aver sperimentato relazioni imprevedibili, spaventanti e inadeguate, sia per essere stati esposti cronicamente a eventi inspiegabili, per i quali è stato impossibile strutturare, a livello rappresentativo, spiegazioni per ciò che accadeva e, a livello comportamentale, strategie di fuga, di evitamento o di protezione. Tale condizione comporta molteplici implicazioni (Bastianoni, Baiamonte, 2014).

In primo luogo, le modalità familiari sperimentate, proprio perché più consuete, rischiano di essere reiterate e di generare uno stato di monotonia affettiva: di fatto, la ripetizione dei modelli relazionali disfunzionali, da un lato, e la prevaricazione di un'emozione prevalente, come la rabbia, dall'altro, tentano di rimuovere quei bisogni, da sempre inascoltati, di essere accuditi, contenuti, interpretati a se stessi e all'altro e compromettono l'attivazione di affetti rinnovati (Bastianoni, Taurino, 2009; Bastianoni, 2017).

In secondo luogo, sia il mancato riconoscimento della condizione di infanzia e del bisogno di cura e di protezione da parte dell'adulto, sia la sperimentazione dell'estremo disagio, che ha portato il minorenni a provvedere alla propria sopravvivenza, provocano una precoce adultizzazione. L'autonomia ostentata e l'insofferenza alle regole dell'adulto – ora presente, ma per lungo tempo assente, inconsistente e imprevedibile – generano uno stato di diffidenza persistente e la tendenza ad allontanare chi tenta di prendersi cura di loro: i modelli di riferimento prevalenti, esito di schemi operativi interni radicati, impediscono l'interiorizzazione di nuove immagini di adulti significativi, di pari verso i quali avere fiducia, di “padri e madri buoni” (Bastianoni, 2017, p. 87).

Non da ultimo, l'impossibilità di esperire la familiarità, in termini di prevedibilità dell'altro e degli eventi circostanti, mina non solo l'abilità del minorenni di comprendere i sentimenti e i comportamenti altrui, il funzionamento delle regole sociali, la soddisfazione dei bisogni emotivi, le interazioni quotidiane e la reciprocità insista in esse, ma inficia anche la sua capacità di prefigurazione del futuro. Se, infatti, il quotidiano è per l'adulto il luogo del banale, per il bambino l'ovvio non è ancora sedimentato, e la ripetizione diviene la dimensione entro la quale si regolano i processi di apprendimento: «ci si può pensare se non si è mai stati pensati?» (Bastianoni, Baiamonte, 2014, p. 42-43). In tal senso, la difficoltà di misurarsi con il tempo, con il senso del tempo, con la capacità di prefigurare e di pensarsi nel futuro accomuna molti dei minorenni di comunità; in altre parole, la deprivazione della quotidianità strutturante, delle routine, che si fonda nell'interazione con l'altro significativo e nella tendenza, da parte di quest'ultimo, a elaborare per il bambino un'immagine in cui rispecchiarsi – e un domani, scontrarsi – limita fortemente la capacità di pianificazione dell'individuo.

11.2. Chi è, allora, l'altro significativo? L'educatore di comunità

Se il minorenni di comunità è colui che ha sperimentato la cronica condizione di trascuratezza dei suoi diritti di protezione, di sicurezza, di relazioni

adeguate e di regolazione e, per tale ragione, è spaventato, arrabbiato, disorientato, adultizzato, intrappolato in modelli operativi interni disfunzionali e incapace di pensarsi nel domani, chi è, allora, l'educatore di comunità? Quali peculiarità caratterizzano l'*altro significativo*? E quali mandati ha in capo il professionista che opera in ambienti terapeutici volti a "perturbare" il danno relazionale subito? (Bastianoni, Taurino 2009; Bastianoni, 2017).

La tradizione di studi che si è occupata di indagare le azioni realizzate dalla società per rispondere a un contesto gravemente e continuativamente problematico individua nella comunità, intesa come "ambiente terapeutico globale" (Bastianoni, Taurino, 2009), una tra le possibili misure volte a tutelare i diritti dell'infanzia e a favorire un processo di cambiamento (L.184/1983; L.149/2001; MLPS, 2024).

In particolare, è attraverso la quotidianità progettata e implementata internamente alla struttura residenziale (Bastianoni, 2017) e la relazione educativa, in termini di co-costruzione di una vita insieme tra educatore e educando (Bastianoni, Taurino, 2009), che l'azione riparativa e trasformativa della comunità si esprime. In altre parole, interpretare il servizio residenziale come luogo pensato per realizzare l'intervento riparativo presuppone che il setting terapeutico, identificabile nell'intervento di psicoterapia, si integri all'azione educativa quotidiana progettata all'interno del servizio. Se, infatti, tradizionalmente, vi è stata la tendenza a separare i due contesti, riconoscendo al primo setting – quello psicoterapeutico – il mandato trasformativo attraverso la rielaborazione del trauma, e al secondo, la comunità, la delega assistenziale e di tutela dalla deprivazione, il modello relazionale, in aperta contrapposizione con quello istituzionale-istituzionalizzante, riconosce alla strutturazione del quotidiano la realizzazione dell'intervento riparativo e l'integrazione con l'azione clinica, mediante il costruito di "ambiente terapeutico globale". In tal senso, l'azione strutturante e supportiva realizzata dall'educatore di comunità pone il minorenni nella condizione di poter acquisire conoscenze e competenze, affrontare i compiti della vita, superare le difficoltà e costruire un'immagine rinnovata di sé, dell'altro significativo e della relazione esistente tra i due. Servendosi di *routine* e rituali, che ricorrono nel tempo in modo prevedibile e che si connaturano per interazioni sociali schematizzate e uniche, caratterizzate da ruoli negoziati e da significati condivisi, si creano le condizioni perché il minorenni possa costruire la propria identità, incrementare il senso di appartenenza ad un gruppo, che si dimostra responsivo alle proprie esigenze di sviluppo, e elaborare una rappresentazione simbolica e rinnovata di familiarità, intesa ora come dimensione relazionale significativa. L'organizzazione degli spazi, delle attività quotidiane, delle "azioni abitudinarie dotate di senso" (Bastianoni, Taurino, 2009, p. 59) per quel gruppo di ragazzi e quell'équipe di professionisti divengono

gli elementi che integrano l'intervento terapeutico, realizzano il processo riparativo, consentono al minorenni di rinnovare le acquisizioni fatte e perturbare i precoci fallimenti ambientali (Bastianoni, Taurino, 2009; Bastianoni, Baiamonte, 2014; Bastianoni, 2017).

La quotidianità nella sua funzione strutturante e perturbativa genera le condizioni perché il minorenni sperimenti un approccio improntato alle relazioni, ovvero si confronti con la garanzia di una stabilità relazionale rinnovata, una "base sicura" (Bowlby, 1989). Se, infatti, il minorenni accolto in comunità è colui che ha vissuto la condizione paradossale per cui le persone deputate alla sua cura e protezione si sono rivelate essere la maggior fonte di sofferenza e difficoltà, a tal punto che il contesto è stato ritenuto pericoloso per la sua incolumità (Bastianoni, Taurino, 2009), occorre che l'instaurazione di una relazione significativa si traduca in un'azione tesa a ristrutturare i modelli di attaccamento sperimentati e favorire l'acquisizione di una rappresentazione rinnovata di familiarità, al fine di riparare alle precoci esperienze fortemente negative. L'adulto significativo, l'educatore di comunità, allora, è colui che, incaricato dalla società di ripristinare il funzionamento del legame di attaccamento, esercita le funzioni di genitorialità simbolica (Bastianoni, Taurino, 2009; Bastianoni, 2014; Pedrocco Biancardi, 2014), ovvero acquisisce lo status di *altro* familiare e affidabile e co-costruisce con il minorenni una vita quotidiana insieme. In altre parole, l'educatore diventa adulto significativo *differenziato* attraverso un orientamento relazionale originale che, coerente con le finalità progettuali e gli obiettivi educativi pensati per il minorenni, si caratterizza per essere unico, autentico e riconoscibile in uno specifico stile educativo, privilegiando la singolarità della relazione. Infatti, al fine di evitare il paradosso dell'"adulto significativo indifferenziato" (Bastianoni, Taurino, 2009, pp. 70-76) e abbandonare la cultura istituzionale-istituzionalizzante che privilegia una relazione educativa interscambiabile tra i professionisti dell'equipe educativa – per cui "siamo tutti educatori" e un educatore vale l'altro – il modello relazionale differenziato prevede la costruzione di un legame singolare e, pertanto, significativo, perché responsivo ai bisogni di quel bambino, di quel ragazzo, affinché sia possibile intraprendere "in compagnia affidabile" (Bastianoni, Taurino, 2009, p. 74) un viaggio volto sia alla comprensione di ciò che è stato e di ciò che è ora, sia alla prefigurazione del possibile.

Affinché si creino le condizioni per riparare i precoci fallimenti relazionali, occorre che la relazione educativa si caratterizzi per la disponibilità emotivo-affettiva e fisica (*Ibidem*) dell'adulto, ovverosia uno spazio simbolico sempre accessibile – proprio perché simbolico – esito della costruzione di una "storia comune e condivisa" (*Ibidem*): in altre parole, gioca un ruolo determinante la possibilità data ai bambini sia di raffigurare dove gli

educatori sono impegnati, in quali attività sono coinvolti, quali spazi di vita frequentano, sia di avviare processi di rispecchiamento che rendano l'altro familiare, perché conosciuto, accessibile, prevedibile e, allora, significativo.

11.3. La relazione educativa *differenziata* nel contesto di comunità: riflessioni dalla professione

La relazione educativa appare come lo strumento principale utilizzato dagli educatori per stabilire con i minorenni accolti le basi per essere visti come adulti *altri*, ovvero punti di riferimento alternativi, coesistenti con le figure genitoriali, che hanno il mandato di esplicitare la propria partecipazione al percorso di crescita del minorenne, anche quando la loro presenza fisica non è assicurata. Infatti, al fine di garantire la continuità di intervento, fornire costantemente ascolto, essere responsivi ai bisogni manifestati e cogliere il mondo interiore ed emotivo dei minorenni, il lavoro dell'educatore di comunità è caratterizzato da orari flessibili, turnazione ciclica e scambi continui tra operatori. Tuttavia, una difficoltà ricorrente riportata dagli educatori di comunità consiste nel riuscire a creare quel debito distacco emotivo che consenta di creare relazioni educative efficaci e autentiche. Infatti, la sovrapposizione tra vita personale e lavoro di comunità, tipica nelle precedenti generazioni di educatori, o ancora le aspettative rispetto al proprio ruolo salvifico, di redentore da una condizione di sofferenza, riecheggiano tra le rappresentazioni di educatore, in connessione sia al mandato della professione, sia alla relazione educativa stessa, e aumentano il rischio di confronto con la percezione di inefficacia e con un forte senso di frustrazione quando gli obiettivi dell'intervento non vengono raggiunti e il progetto sembra fallire. La fatica di creare il confine necessario tra chi accoglie e chi è accolto sembra farsi ancora più marcata quando la differenza di età si riduce, e cresce la possibilità che l'educatore si ponga in simmetria con i ragazzi, mentre questi ultimi riconoscono con difficoltà l'autorevolezza in un adulto che talvolta sembra un proprio pari. Il rischio di incorrere in relazioni istituzionalizzanti, che tentano di preservare la propria autorità, è altrettanto verosimile quando la rappresentazione socioculturale dell'adulto di riferimento si sovrappone a quella di guida che conosce "cosa è giusto" e "sa dove condurre" colui che temporaneamente è disorientato a causa della propria condizione di vulnerabilità.

In questo senso, occorre, allora, che l'educatore alimenti la propria riflessività in termini di consapevolezza rispetto al proprio ruolo quanto al proprio potere (Felini, 2020; Davolo, 2025), quale professionista che ben si discosta da una relazione di tipo amicale e fraterna o, viceversa, verticale e marcatamente asimmetrica, entrambe esito sia di premesse interne, sviluppate a

seguito delle proprie esperienze di cura, sia culturali, cioè come risultanti di valori socialmente condivisi. In questa logica, può correre in soccorso l'impiego di alcuni strumenti, quali il diario professionale, la documentazione specificamente relativa ai minorenni accolti e la supervisione psicopedagogica individuale e/o di gruppo, a supporto dei processi di co-progettazione che, a partire dai bisogni manifestati dei minorenni, individuano interventi che si servono della relazione educativa come strumento di cambiamento.

Il diario professionale è uno strumento utile a riportare gli episodi significativi che accadono nella quotidianità di ciascun ragazzo, in connessione agli interventi congiuntamente progettati e poi realizzati. Riportare quotidianamente ciò che avviene permette ai minorenni di percepirsi come persone considerate rispetto alla loro vita di tutti i giorni e agli educatori di comprendere, valutare e approfondire aspetti specifici che determinano, per esempio, i molteplici stati emotivi dei ragazzi, riconducibili a una brutta giornata a scuola, a un litigio con un amico, a una delusione familiare. Iniziare il turno di lavoro mediante la lettura del diario professionale significa non solo riconoscere l'agire educativo dei colleghi e ricollocarsi mediante evidenze nella progettualità educativa, ma anche poter disporre costantemente di una visione condivisa e aggiornata della realtà del contesto comunitario, riducendo il rischio di vuoti o interpretazioni marcatamente soggettive.

La centralità del minorenni di comunità può essere trasmessa a quest'ultimo proprio anche mediante la dimostrazione dell'essere costantemente aggiornati tra educatori relativamente al suo percorso. Il costante "passaparola" tra operatori, il continuo passaggio di consegne e aggiornamenti, non deve essere attribuita alla necessità di esercitare una funzione di controllo sulle vite e sulle azioni dei minorenni accolti o, usando il loro linguaggio, "fare lo snitch", che significa "fare la spia o rivelare informazioni ritenute riservate", ma, diversamente, persegue l'obiettivo di realizzare interventi educativi che ruotano attorno al concetto di prioritario interesse verso il ragazzo, ovvero rispetto a ciò che vive e che con lui si condivide. Non è semplice, né scontato, far comprendere ai minorenni che determinati agiti compiuti da parte loro sono oggetto di costante attenzione da parte dell'intera équipe al fine di perturbare modelli comportamentali disfunzionali, sostenerli in un processo di ristrutturazione di sé e non al fine di evidenziare le complessità che li accompagnano o dare conferma dell'idea che hanno di loro stessi e che spesso coincide con la parola "fallimento". Far cogliere loro le finalità che sottostanno all'agire educativo, permette, per un verso, di dimostrare la costante attenzione che l'educatore di comunità rivolge nei confronti del minorenni che accoglie, e, per l'altro, consente a quest'ultimo di percepire nel professionista un potenziale adulto di riferimento, del quale fidarsi e al quale affidarsi. In questo senso, la centralità del minorenni è sostenuta non solo attraverso

l'impiego del diario professionale, che consente all'educatore di mantenere una postura riflessiva rispetto alle azioni implementate, ma anche della documentazione specificamente dedicata a ciascun ragazzo, concretizzata nel Progetto Educativo Individualizzato (PEI) e nelle relazioni di aggiornamento redatte per il Tribunale dei minorenni. Entrambi i documenti, raccogliendo gli elementi che qualificano il percorso pensato per ciascun bambino e ragazzo, sono volti a monitorare costantemente il progetto realizzato, individuare gli obiettivi prefissati, quelli effettivamente raggiunti e pianificare la progettualità futura.

In secondo luogo, anche la supervisione psicopedagogica, individuale e/o di gruppo, tenuta da una figura esterna con competenze sociali, pedagogiche o psicologiche, offre un supporto all'équipe educativa per la rielaborazione del vissuto e delle dinamiche relazionali ed emotive che si manifestano entro il contesto lavorativo, configurandosi come un ulteriore ed efficace strumento per favorire la competenza riflessiva dell'educatore e il monitoraggio rispetto all'andamento del progetto. Durante la pratica quotidiana dell'educatore di comunità, infatti, emerge spesso il bisogno di poter contare su uno spazio e un tempo opportunamente e interamente dedicato alla riflessione collegiale, al fine di riflettere insieme ai colleghi circa l'agire educativo. Infatti, la routine ordinaria svolta stando ininterrottamente in relazione con i ragazzi accolti, prevista e co-progettata dall'intero gruppo di lavoro, non consente di disporre nell'immediato di un momento dedicato a valutare gli esiti dell'intervento educativo realizzato o, soprattutto, a focalizzarsi sullo stato emotivo che accompagna l'educatore durante il proprio turno di lavoro o, ancora, in relazione a un episodio critico verificatosi. Al contrario, il contesto della supervisione psicopedagogica consente, invece, al singolo educatore e/o all'intera équipe di disporre di uno spazio di esplicitazione e rielaborazione, nel quale condividere tutto ciò che avviene ed è vissuto durante il proprio operare giornaliero, contando sulla mediazione e sull'accompagnamento di un professionista esperto che propone lenti *altre* per analizzare e rielaborare congiuntamente la realtà nella quale l'équipe è immersa.

A partire da tali riflessioni, la co-progettazione in collegialità diviene lo spazio per riflettere sul proprio operato, riconoscere il valore del confronto e l'importanza di accogliere punti di vista differenti, al fine di co-costruire le strategie educative di intervento più idonee a una determinata situazione, e identificare l'apporto che individualmente ciascun professionista può portare attraverso la relazione educativa. Infatti, affinché quest'ultima si riveli differenziata e, auspicabilmente, significativa occorre che l'intervento previsto per il minorenne trovi riflesso nella responsabilità dell'educatore: la capacità di ascolto e di messa in discussione sottolinea la necessità di saper lavorare all'interno di un'équipe di lavoro che ha l'obiettivo di individuare ed

evidenziare le caratteristiche specifiche e i singolari stili educativi che possono identificare e differenziare ciascun educatore. In questi termini, valorizzare le specificità di ognuno è possibile se si rileva la valenza educativa di tale scelta, avendo ben a mente quanto sia complesso riuscire a instaurare relazioni personalizzate con i bambini e i ragazzi che si trovano in una condizione di vulnerabilità e che necessitano di sperimentare le molteplici forme della cura in relazione alle *loro* esigenze, da quella espressa nel cucinare insieme, in un racconto, la sera, davanti a una tisana, nell'aiuto ricevuto per riordinare la propria stanza, a quella che avviene accompagnando e lasciando andare, mostrando la strada e rimanendo sullo sfondo. Per esempio, l'équipe educativa di un servizio attivo sul territorio parmense da più di una trentina d'anni co-progetta interventi educativi che prevedono l'impiego del cinema come strumento per trattare con i ragazzi tematiche per loro salienti. In particolare, è stata allestita una sala cinema all'interno della comunità, attrezzata di video-proiettore, cuscini e teli, e partendo dalle conoscenze dei singoli educatori, sono stati selezionati diversi film. Al termine delle varie proiezioni, è stato previsto un momento di discussione condivisa finalizzato a una riflessione guidata dagli educatori. L'impiego del cinema come strumento educativo diviene pretesto per affrontare temi come la violenza di genere, le discriminazioni culturali o, ancora, la sessualità che altrimenti risultano essere ambiti di difficile argomentazione se trattati direttamente. Cogliendo la finalità del progetto cinema, in un secondo momento è stato possibile estendere la co-progettazione ai ragazzi, i quali, promotori della scelta di alcune pellicole, hanno utilizzato queste ultime per affrontare questioni per loro delicate.

O ancora, rimanendo in un'ottica di valorizzazione delle specificità di educatori e ragazzi, al fine di costruire percorsi insieme e una storia comune e condivisa, una progettualità realizzata all'interno del contesto comunitario ha previsto la proposta di un corso di teatro per una minorenni di sedici anni che, fin dal momento dell'inserimento, dimostrava fatiche profonde nell'accettazione del suo collocamento. Infatti, il percorso in comunità veniva percepito dalla ragazza come limite alla sua indipendenza, di cui aveva potuto godere fino ad ora nel contesto familiare; contestualmente alla ricerca di autonomia, la minorenni accusava di non avere amici da frequentare all'esterno e dichiarava di percepirsi "diversa" dai coetanei, e per questo sola. A partire dalle difficoltà manifestate dalla ragazza e rilevate da parte dell'équipe educativa e, dall'interesse specifico per il teatro nutrito da uno tra gli educatori, in collaborazione con una compagnia teatrale del territorio, è stato proposto alla minorenni di partecipare a un corso rivolto ad adolescenti, dandole la possibilità di avviare un processo di scoperta di nuove passioni, delle proprie capacità comunicative e relazionali, di messa in discussione, di

rielaborazione, mediante gli strumenti che il teatro offre. In questo caso, per la ragazza, il teatro si è rivelato uno strumento utile a garantire un contesto adeguato all'instaurazione di nuove relazioni amicali, alla scoperta di risorse personali non ancora colte, e alla creazione di una nuova immagine di sé. Per valorizzare ulteriormente tale percorso di scoperta di sé e renderlo noto anche ad altri, tutti gli educatori e i ragazzi accolti in comunità hanno assistito allo spettacolo finale, riconoscendo alla ragazza il risultato raggiunto.

In questi termini, gli esempi impiegati esplicitano le molteplici modalità di intervento e di approccio che, adottate entro i contesti di comunità, permettono all'équipe di lavoro di entrare in relazione con i minorenni accolti, creare spazi responsivi e di cura pensati sulla base delle loro caratteristiche e delle loro capacità, tenendo costantemente conto della singolarità di ciascun ragazzo.

11.4. Alcuni rilanci: quale formazione per i potenziali educatori di comunità?

Entro il Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi presso l'Università di Parma è stato istituito, a partire dall'anno accademico 2024/2025, un insegnamento prettamente dedicato al tema dell'accoglienza nei servizi residenziali dei minorenni che si trovano in condizioni di vulnerabilità. L'insegnamento di *Pedagogia delle comunità per minori*, ad oggi l'unico attivo a livello accademico nel Nord Italia, rientra nel ventaglio degli insegnamenti opzionali volti a orientare alla professione e alla scelta del curriculum prevista nelle Classi di Laurea L19 per gli studenti del primo anno.

Al fine di sostenere la circolarità tra precomprensioni (Davolo, 2025), teorie e prassi, alla definizione del programma hanno partecipato i coordinatori e gli educatori di alcune comunità del territorio di Reggio Emilia, Parma e Piacenza (Pintus *et al.*, in press; Pintus, Zobbi, 2025) che, coinvolti in focus group dedicati, hanno co-progettato insieme ai ricercatori l'insegnamento.

Per dare concretezza alle istanze emerse da tale confronto e in continuità con la letteratura sul tema, si è inteso realizzare ambienti e pratiche di apprendimento che, mediante due principali azioni, prevedessero il coinvolgimento diretto dei professionisti di comunità e la creazione di uno spazio interno all'insegnamento per favorire negli studenti lo sviluppo di competenze riflessivo-critico-co-progettuali. In primo luogo, circa la relazione educativa, i professionisti sono stati invitati entro i contesti d'aula per farsi portavoce di temi relativi alla quotidianità di comunità, all'azione educativa, all'intenzionalità, alla narrazione, al fine di favorire processi di riflessione e di

rispecchiamento; in secondo luogo, per sostenere lo sviluppo di competenze di progettazione in collegialità e riflessiva, si è privilegiato l'apprendimento mediante proposte formative fondate sul project-work. In particolare, è stato chiesto agli studenti di co-progettare in piccoli gruppi un intervento educativo, mediante l'elaborazione di un documento progettuale (Felini, 2020), a partire da un caso studio raccolto tra i professionisti coinvolti nella progettazione dell'insegnamento. Con tale proposta si è inteso favorire non solo la circolarità tra teoria e prassi internamente ad una dimensione progettuale, ma anche la sperimentazione di uno spazio di dialogo che consentisse la co-costruzione collegiale tipica del lavoro in équipe. Un questionario di gradimento somministrato al termine dell'insegnamento mostra come il coinvolgimento di esperti (51%) e il co-project-work (34%) si siano dimostrate modalità didattiche che hanno suscitato l'interesse e il coinvolgimento degli studenti e sono state percepite utili all'apprendimento dei temi trattati.

12. Passione e professionalità: verso una gestione consapevole e generativa nelle professioni educative

di *Matteo Muratori*

12.1. Introduzione

Nell’ottica dell’orientamento verso la scelta professionale ma anche in quella della manutenzione delle dimensioni di efficacia e soddisfazione nella stessa, può essere utile riflettere sul ruolo delle passioni, sebbene si tratti di un costrutto difficile da inquadrare univocamente perché molto presente, con accezioni oscillanti, anche nei discorsi di senso comune.

L’idea è quella di ragionare sui margini di flessibilità dei contesti professionali rispetto all’integrazione di soluzioni progettuali avviate proprio alla luce di proposte scaturite da originari interessi presenti nel profilo personale dell’operatore: attraverso la ricostruzione della genesi e del consolidamento di alcuni progetti educativi all’interno di una piccola cooperativa sociale socio-educativa, si avallerà l’ipotesi che le passioni possono rivelarsi generative e arricchenti non solo per il professionista specifico ma anche per i soggetti attivi nel contesto di azione. Le professioni educative collocano chi le agisce su un piano di costante riferimento all’altro, con un ritorno tuttavia continuo all’azione di riposizionamento di sé stessi (Sidoti, 2024). Se si concepisce il lavoro come occasione di realizzazione esistenziale e posizionamento culturale, uscendo dagli schemi dell’alienazione e dal contrasto manicheo “personale” vs “professionale”, ecco che l’ambito professionale educativo può rivelarsi assai valido nel promuovere dimensioni di realizzazione globale dell’educatore e la generatività di consuetudini e benessere migliorative per tutta la comunità di pratiche (Chen *et al.*, 2022).

Talvolta le passioni sono vissute come private e intime, da preservare dal contatto con altre persone e soprattutto dalle dinamiche potenzialmente incontrollate e corruttive che possono scaturirne ma, in realtà, se inserite in contesti per vocazione e statuto attenti alla promozione del rispetto e del

benessere della persona, possono offrire sviluppi inaspettati ma, al contempo, sorprendentemente positivi (Andersson, Hedström, 2024).

Prima di tutto occorrerà fare chiarezza sullo statuto delle passioni, seguendo una distinzione che può essere funzionale, ovvero quella che prevede due tipologie, passioni armoniose e passioni ossessive (Deci, Ryan, 2000): si tratta di un chiarimento utile ad identificare differenti margini di potenzialità e, quindi, coerentemente al nostro discorso, di innesto nel contesto professionale.

Sapere riconoscere le proprie passioni, individuarne i funzionamenti generali, trovare gli aspetti che strategicamente possono rivelarsi interessanti e produttivi per una comunità professionale, mediare la concretizzazione delle proposte progettuali e del contatto degli altri con esse, ma anche saper documentare e valutare i risultati che tali innesti *passion based* hanno realizzato nei contesti e nei loro abitanti, rappresentano competenze sicuramente non considerate come prioritarie dalla letteratura canonica sui profili delle figure professionali educative, ma non per questo meno determinanti nel lungo termine: la proposta è quella di prenderne coscienza e arrivare ad una loro gestione intenzionale, nell'ottica di un *job crafting* (Wrzesniewski, Dutton, 2001) responsabile e orientato alla soddisfazione.

12.2. Frustrazioni

Prima di comporre una panoramica sugli aspetti positivi delle passioni e, quindi, di suggerire che l'investimento personale nella professione può ripagare la scelta, è opportuno indugiare sulla prospettiva opposta che, ad onor del vero, porta a formulare una delle critiche ricorrenti alla professione educativa: è un mestiere che predispone allo sfruttamento, dal momento che vengono ricorrentemente avanzate richieste di prestazioni che, secondo i profili ufficiali o le pratiche consuetudinarie, non dovrebbero essere pertinenze professionali (Rossi, 2018). Questa prospettiva, depositaria dei retaggi della lettura alienante del lavoro, ha come derivazione la convinzione che non sia opportuno esporsi personalmente nel contesto lavorativo, anzi, che ogni sbilanciamento di disponibilità verrà sicuramente strumentalizzato a proprio danno e ad unico beneficio del sistema produttivo. Già si potrebbe obiettare che occorre fare distinzioni rispetto alla ragione sociale del contesto lavorativo, dal momento che un assetto cooperativo dovrebbe già in sé rendere inopportuna tale derivazione, considerando che ogni beneficio per il sistema si riverbera poi sui singoli, ma è altrettanto valida la constatazione empirica che nel mondo reale l'assetto cooperativo è nulla più che formale e per nulla sostanziale: la discussione andrebbe informata caso per caso e non è questo l'intento presente. È utile però prendere consapevolezza del fatto che le

mansioni proibite dell'educatore (Di Monaco, Giuva, 2023) hanno una dimensione collettiva – che potremmo anche definire corporativa, perché derivata dalle trasgressioni agli inquadramenti professionali ufficiali – tanto quanto una individuale, ovvero possono presentarsi richieste che magari non sono ufficialmente inopportune, ma che vengono vissute come tali da un preciso soggetto. A ciò si aggiunga il fatto che ogni singola realtà professionale ha una marginalità normativa specifica.

Possono essere identificati, in ogni caso, alcuni fronti di lamentela ricorrenti. Gli educatori lamentano un fronte di richieste molto ampio rispetto alle mansioni richieste, che spazia dall'assistenza, all'orientamento esistenziale e professionale, dall'istruzione alla socializzazione, dall'accudimento alla promozione del benessere psico-fisico, dalla prevenzione al controllo sociale, e ancora dall'educazione morale alla trasmissione di competenze e saperi, dalla tutela alla riabilitazione. Inoltre, vengono evidenziate le criticità imputabili alla precarietà e allo scarso riconoscimento sociale ed economico, alla gestione dei regimi di emergenza negli interventi, la rigidità e l'inefficienza organizzativa delle istituzioni e l'inadeguatezza della formazione erogata (Ferrante, Gambacorti-Passerini, 2023). Se questi aspetti comportano una attribuzione di causalità esterna, in realtà sono riscontrabili anche attribuzioni interne, legate alla *professional vision* (Goodwin, 1994), ovvero al modo socialmente organizzato di vedere e comprendere gli eventi educativi e, di conseguenza, il ruolo della propria agentività. Sono frequenti i casi di adozioni di epistemologie mediche, con implicazioni sulle relazioni interprofessionali e nel lavoro di rete; le deleghe ad altre figure, come psicologi o assistenti sociali, comportando l'indebolimento dell'orientamento interpretativo autonomo; la rigidità epistemica, causa di schiacciamento sulla dimensione del fare a discapito della postura riflessiva critica (Saglietti, 2020). Nel caso dell'educatore socio-pedagogico nel contesto scolastico, altre criticità specifiche possono riguardare la mancanza di punti di riferimento stabili (aspetto che mina la possibilità di costruzione e di mantenimento delle relazioni con gli alunni seguiti), le difficoltà di autocontrollo e di gestione delle emozioni (derivata, in gran parte, da una consistente percezione di solitudine professionale) e la frustrazione legata al non raggiungimento effettivo di obiettivi inclusivi e, quindi, al pungente scollamento tra i piani ideale e concreto (Montanari, 2022).

Si va a comporre un quadro con un livello di problematicità diffuso e, quindi, la tentazione può diventare quella di proteggersi, ritrarsi e rendersi poco visibili nello svolgimento della propria professione: si tratta di una scelta che solitamente mostra in rapidi tempi importanti controindicazioni, correlate direttamente o indirettamente al logoramento graduale della percezione della propria identità professionale, con ripercussioni tuttavia frequenti

anche sulla sfera personale. Ecco che risulta opportuno valutare quanto e in che modo le passioni possano attenuare gli effetti di potenziali circoli viziosi, in particolare in prospettiva longitudinale.

12.3. Passioni

La parola “passione” in italiano mantiene il collegamento semantico con il verbo “patior”, improntato alla sofferenza e alla sopportazione; con il tempo, il significato si è ampliato per includere altre emozioni o sentimenti ugualmente intensi ma non necessariamente correlati alla sofferenza (Fermani, 2021). Quando utilizziamo questo termine possiamo sottolineare la sua connotazione passiva ovvero il fatto che ci si trovi a subire situazioni o dinamiche indesiderate, ma anche, all’opposto, il significato che prevede un ruolo attivo del soggetto, il quale attraverso le sue passioni trova un collocamento esistenziale e agitivo nella vita, probabilmente potendo coinvolgere anche altre persone in virtù di tale attivazione.

Le passioni possono generare cambiamenti, quindi, tanto nel singolo quanto nella comunità nella e per la quale ci si muove. Al di là del primo impulso, ugualmente attivante, è utile distinguere tra passioni tristi e gioiose. Le prime contribuiscono a connotare negativamente i contesti culturali, generando le ripercussioni più serie sui giovani. Si tratta di passioni che si associano a sentimenti di impotenza, frustrazione e rassegnazione e non di rado si concretizzano nell’ambiente educativo stesso. Le passioni gioiose, al contrario, sono legate alla capacità di crescere, di impegnarsi in relazioni significative e di trovare senso nelle proprie azioni e interazioni con gli altri: possono essere coltivate attraverso un impegno consapevole nella professione, soprattutto se nutrita dalla “sapienza emozionale”, cioè da quella modalità di intreccio tra il conoscere e il sentire che promuove l’*empowerment* sul piano soggettivo e sociale (Contini, 2009).

Considerando un altro modello dualistico, è funzionale considerare anche la distinzione tra passione armoniosa e passione ossessiva. La prima si definisce “armoniosa” poiché l’attività viene internalizzata autonomamente nella propria identità: le persone si impegnano, quindi, scegliendo liberamente di farlo, trovando un equilibrio tra i vari aspetti della propria vita nonostante o grazie alle passioni. Le emozioni che si generano sono positive e non percepiscono una coercizione all’impegno nelle attività: la passione è presente come elemento migliorativo nella propria vita, aumentando il senso di libertà parallelamente a quello di realizzazione. Le passioni ossessive, al contrario, derivano da un’internalizzazione controllata dell’attività nella propria identità. Ciò comporta la sensazione continua e opprimente di doversi impegnare

su quel fronte con un senso del dovere coercitivo, arrivando perciò a trascurare aspetti della propria vita e vivendo emozioni negative durante l'attività stessa (Kara, Sarol, Güngörmüş, 2019).

Lanciamo qui una ulteriore distinzione che potrebbe essere funzionale all'analisi e, soprattutto, all'autoanalisi personale e professionale, ovvero quella tra passioni generali e passioni specifiche, evocando un parallelismo con le ben più note categorie degli obiettivi generali e specifici (Calonghi, 1970). Possiamo immaginarci che ogni passione sia composta da attivazioni più specifiche, ad esempio che la passione per la natura sia nutrita da quella per la botanica, la zoologia, l'ecologia, il benessere fisico e altre. Può sembrare una distinzione banale, eppure quando si tratta di portare o meno all'interno della propria professione inserti *passion based*, si potrebbe rivelare strategico optare per un'introduzione strategicamente graduale, raggiungibile attraverso un processo di scomposizione simile. Il vantaggio è quello di accompagnare il contesto professionale in un adattamento non troppo sconvolgente, introducendo i cambiamenti assecondando le precise esigenze metaboliche: un radicamento graduale può sancire una longevità maggiore di quella ottenuta con inserti massivi e meno curati.

Possiamo quindi asserire che gli educatori che vedono il proprio lavoro come la realizzazione di una vocazione (*calling*) sono più disponibili ad impegnarsi in modifiche attive al modello di lavoro per migliorarne il significato e costruire una identità lavorativa più pertinente alle personali aspettative. Le motivazioni principali per attivarsi in questa direzione sono la connessione umana (intesa come costruzione di relazioni significative con tutti i soggetti intercettati durante lo svolgimento del proprio lavoro) e l'immagine positiva di sé (in particolare, attraverso la percezione di essere interpretati come figure di riferimento o mentori).

12.4. Esempi da un caso specifico

Per istruire e allo stesso tempo sostanziare ulteriormente il discorso proposto sinora, si prendono ora in esame le realizzazioni progettuali di una piccola realtà cooperativa, un'impresa sociale del terzo settore, del territorio reggiano: si tratta di una realtà attiva dal 2004 e quindi con una buona rappresentatività per quanto concerne le evoluzioni di elementi al suo interno. A seguito di interviste e analisi di documentazioni ufficiali o interne, si è ricostruito quanti dei progetti che possono essere considerati stabili dell'offerta di questa agenzia siano nati effettivamente dalla propulsione legata a passioni inizialmente appartenenti alla sfera personale di un singolo educatore. È una ricostruzione resa possibile dalle ridotte dimensioni dell'agenzia analizzata dal momento che

questa conta, al 2024, venti dipendenti. Si può inferire che i passaggi tra proposte e realizzazioni siano più brevi, anche se in realtà la capacità di investimento economico per sostenere le innovazioni è verosimilmente più ridotta di quella che può garantire una realtà più articolata: è interessante notare che non di rado investire attraverso le proprie passioni può comportare un omologo investimento economico (utilizzo di risorse o mezzi propri e di tempo extralavorativo, soprattutto), ma che trattandosi, appunto, di investimenti, se opportunamente gestiti possono generare guadagni su più fronti. Citiamo ora in modo sintetico solo alcuni campi di intervento o progetti rappresentativi del discorso sin qui dipanato: sono esclusi da questa ricostruzione i progetti più tradizionali (doposcuola, campi estivi, percorsi per adolescenti) e consolidati, anche se in realtà ne avrebbero piena cittadinanza.

12.4.1. Musica

Un socio fondatore ed educatore della cooperativa aveva una solida (anche se non accademica) formazione musicale, nello specifico nel campo della ritmica e delle percussioni. Approfondendo l'ambito della ritmica corporea aveva incontrato la pedagogia musicale di Carl Orff, studiando presso il centro principale di divulgazione Orff Schulwerk di Roma (OSI), presso il quale aveva intercettato un docente esperto. L'educatore in questione ha cominciato a proporre inserti musicali all'interno di feste finali, momenti aggregativi, attivazioni in formazioni interne e animazioni territoriali. Il consiglio direttivo, nel corso di tre anni, ha poi analizzato e discusso le potenzialità, ha sostenuto l'educatore nelle proposte a scuole e altri contesti educativi, ha individuato altri educatori ed educatrici con buone predisposizioni specifiche, ha sostenuto economicamente la frequenza a Roma dei corsi di formazione OSI, ha affittato spazi adeguati per le prove e per organizzare momenti formativi curati dalla cooperativa e per le prove, creando un'équipe dedicata alla pedagogia musicale. Gli interventi richiesti dalle scuole hanno ben presto creato possibilità di lavoro per sei educatori, soprattutto in fascia mattutina, quella cioè per la quale era più difficile trovare occasioni di impiego per il personale, essendo la cooperativa improntata soprattutto sul lavoro extrascolastico e domiciliare. Lo strumento della ritmica corporea è stato inoltre un dispositivo educativo messo a valore in alcune proposte di scambi per giovani e per operatori, risultando dirimente per l'approvazione di candidature e, di conseguenza, per sostenere azioni di mobilità del tutto inedite per quella realtà. Sono stati inoltre organizzati percorsi di partecipazione e cittadinanza attiva basati sui linguaggi artistici, nei quali ragazzi ed educatori hanno potuto apportare contributi decisivi legati alle loro passioni personali.

12.4.2. Hip Hop

Tra gli educatori più giovani in servizio nella cooperativa, alcuni erano appassionati in particolare alla musica RAP, ma anche agli aspetti di gestione degli eventi musicali correlati. Durante un percorso di indagine sulle dinamiche giovanili condotto in collaborazione con università, prefettura, questura ed altre realtà del territorio, è stata sostenuta l'idea di coinvolgere la rete di contatti di amici e di appassionati di questi educatori per organizzare una performance live di musica RAP e Trap. A seguito di questo evento, si è creato un collettivo con la vocazione di colmare una forte lacuna di occasioni di incontro, scambio, performance, approfondimenti e ricreazione giovanili. Gli educatori hanno dimostrato le loro competenze negli ambiti della conoscenza musicale, della gestione dell'organizzazione, gestione e comunicazione di eventi, nella gestione delle strumentazioni tecniche necessari e nelle relazioni con gli artisti. È stato messo a disposizione gratuitamente uno spazio aggregativo gestito dalla cooperativa, sono state riconosciute ore di progettazione e di lavoro frontale ai tre educatori coinvolti, sono stati fatti alcuni investimenti su strumentazioni e comunicazione. Nell'arco di poco più di due anni, il collettivo si è confermato come un importante riferimento della scena Hip Hop nazionale, organizzando decine di eventi sempre estremamente partecipati. Sono state organizzate inoltre mostre fotografiche, è stato lanciato il format dei *Talk* (momenti di approfondimento e dialogo con artisti ed esperti del settore) e sono stati avviati laboratori di scrittura RAP nelle scuole e nelle istituzioni carcerarie. Questo linguaggio musicale, che il collettivo ha inteso come strumento di cittadinanza attiva, ha rappresentato una credenziale per sostenere porzioni importanti di lavoro all'interno di scambi giovanili a livello nazionale ed internazionale.

12.4.3. Escursioni

Un educatore originario del territorio dell'alta collina reggiana ha avanzato la proposta di poter accompagnare gruppi di adolescenti in piccole uscite nei luoghi da lui profondamente conosciuti sia dal punto di vista ambientale che culturale. Si trattava di occasioni non strutturate e senza una calendarizzazione definita ma molto importanti per il quadro esperienziale dei ragazzi, limitato esclusivamente ai contesti urbani. Nel corso degli anni, alcuni di questi ragazzi sono poi diventati educatori della cooperativa e nel frattempo hanno coltivato autonomamente la passione per le escursioni in ambienti naturali. Hanno poi spontaneamente proposto di strutturare un progetto per

fornire ai ragazzi che a loro volta seguivano la possibilità di fare le stesse esperienze. Questo progetto, iniziato sulla base volontaristica, è stato sostenuto da fondi regionali stanziati per progetti a sostegno della fascia adolescenziale e giovanile: per un biennio una ventina di ragazzi e ragazze hanno potuto beneficiare di queste possibilità.

12.4.4. Editoria, formazione e comunicazione

La cooperativa ha scelto di valorizzare le risorse formative presenti nel proprio staff. La passione per l'approfondimento pedagogico, antropologico, storico, psicologico e sociale in particolare di alcuni educatori ed educatrici ha consentito l'organizzazione di percorsi di autoformazione collaborativa, nonché la redazione condivisa di una rivista di approfondimento transdisciplinare autoprodotta. La cooperativa ha potuto curare diverse pubblicazioni grazie alle competenze acquisite personalmente in autonomia da alcuni educatori, così come è stata possibile l'autonomia nella produzione e divulgazioni di repertori documentativi e divulgativi audiovisivi autoprodotti, fondamentali in particolare nelle rendicontazioni di progetti con finanziamenti esterni. In alcune occasioni, queste competenze sono poi state riconosciute da altre istituzioni e agenzie, che hanno richiesto servizi basati su di esse.

12.5. Conclusioni

Considerare la propria professionalità limitata alle prestazioni strettamente concordate all'interno dell'orario di lavoro è una soluzione dettata spesso dalla sopravvivenza, considerate in particolare l'intensità del lavoro educativo e la complessità della società contemporanea. Tuttavia, così facendo si rischia di non cogliere le possibilità di innovare i contesti e, ancora peggio, la propria professionalità, riducendo la presenza di importanti fattori protettivi – autoefficacia, equilibrio tra vita lavorativa e privata, resilienza, supporto sociale, ambiente di lavoro positivo, benessere psicofisico, autonomia lavorativa (Scarnera, Bosco, Soleti, 2009) – rispetto a dinamiche disfunzionali o compromettenti. Per un educatore, le passioni possono essere vissute non solo per il loro lirismo ma possono diventare mediatori determinanti per la completezza professionale, senza inoltre perdere nulla della loro rilevanza ma, anzi, dischiudendo potenzialità altrimenti inespresse.

13. Ri-progettare gli spazi verdi: una proposta formativa all'Università di Parma

di Maja Antonietti, Elena Nardiello e Andrea Pintus¹

13.1. Introduzione

Lo spazio ha una sua propria centralità in educazione in quanto determina le modalità attraverso cui le esperienze educative si significano in un preciso contesto, il quale quindi occorre sia conosciuto e compreso. Per un futuro educatore/educatrice, porre l'attenzione sugli spazi, dotarsi di strumenti progettuali per leggerne le possibilità e riflettere sulle azioni diviene una competenza necessaria. Se poi il focus si sposta sugli ambienti esterni (Farnè *et al.*, 2018; Antonietti *et al.*, 2022), ed in particolare su quelli che si caratterizzano per la presenza di elementi naturali, allora l'azione educativa si colloca entro un approccio volto a promuovere consapevolezza nei confronti dell'ambiente e a sostenere competenze in tal senso, inquadrando le azioni entro l'educazione alla sostenibilità.

Il presente contributo, pertanto, si propone di mettere al centro della riflessione la progettazione di un dispositivo formativo rivolto a coinvolgere studentesse e studenti in un percorso di riprogettazione degli spazi esterni della sede universitaria, al fine di promuovere in futuri educatori prima un'attenzione verso gli ambienti all'aperto in ottica educativa e poi la sperimentazione e l'acquisizione delle metodologie connesse, anche in relazione con le tematiche di consapevolezza ambientale. L'approccio adottato mira all'implementazione di una didattica universitaria che integri attivamente gli ambienti esterni come setting privilegiati per la promozione dell'educazione alla sostenibilità, anche in linea con la prospettiva della qualità della didattica universitaria (Anvur, 2023).

¹ Il contributo è stato condiviso tra gli autori/autrici, tuttavia a Maja Antonietti è da attribuire il par. 1 e 6, a Elena Nardiello il par. 2 e 4, ad Andrea Pintus il par. 3, a tutti gli autori il par. 5.

Il contributo definisce gli elementi teorici e normativi che giustificano le scelte metodologiche intraprese relativamente a tale esperienza formativa. Il processo proposto è volto alla promozione di una maggiore consapevolezza nei confronti del ruolo dell'ambiente in educazione attraverso l'acquisizione di competenze progettuali in futuri professionisti/e dell'educazione.

13.2. Linee guida europee in tema di sostenibilità

L'Agenda 2030 è un riferimento centrale in materia di sostenibilità ambientale e si delinea come guida per i professionisti dell'educazione.

Tale documento si configura come un piano d'azione sottoscritto il 25 settembre 2015 da tutti i 193 Stati membri delle Nazioni Unite durante il summit ONU sullo sviluppo sostenibile. Definisce 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Sustainable Development Goals, SDGs) e 169 target correlati che mirano a porre fine alla povertà, proteggere il pianeta e garantire prosperità per tutti entro il 2030 (UN, 2015). Tra i numerosi obiettivi da perseguire per i prossimi anni è incluso all'interno del goal 13, l'impegno a combattere il cambiamento climatico e, nella sezione dedicata agli obiettivi e agli strumenti di attuazione, è espressa l'intenzione e la necessità di «migliorare l'istruzione, la sensibilizzazione e la capacità umana e istituzionale riguardo ai cambiamenti climatici in materia di mitigazione, adattamento, riduzione dell'impatto e di allerta precoce» (13.3). L'obiettivo 4, inoltre, si propone di «fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti», ad esempio assicurando «che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile» (4.7), anche attraverso l'istruzione.

In linea con le aree strategiche delineate dall'Obiettivo 4 (Istruzione di Qualità) e dall'Obiettivo 13 (Lotta contro il cambiamento climatico), si riconosce il ruolo cruciale che le istituzioni universitarie rivestono nel coltivare e nel rafforzare la consapevolezza e la sensibilità ambientale dell'intera comunità accademica che può essere efficacemente coinvolta attraverso molteplici azioni innovative nell'ambito della didattica (Lozano *et al.*, 2015). L'università, pertanto, si trova nella necessità di accompagnare futuri professionisti dell'educazione nell'acquisizione di consapevolezza, conoscenze, posture e competenze in tema di tutela, salvaguardia e rispetto dell'ambiente.

A tal proposito, si sottolinea come, al termine del proprio percorso formativo universitario, ogni studente dovrebbe aver acquisito un solido bagaglio di conoscenze, valori etici e competenze pratiche che gli consentano di contribuire attivamente alla costruzione di una società ecologicamente sostenibile, sia attraverso le proprie scelte personali, che nell'esercizio della futura

professione (Barth *et al.*, 2007; Christie *et al.*, 2013). In questo senso, le università si trovano investite di una duplice responsabilità, ovvero quella di agire come promotrici attive del movimento ecologico globale e contestualmente contribuire in maniera sostanziale alla prevenzione del collasso ecologico planetario. Tale mandato si traduce nell'imperativo di formare le future generazioni di professionisti dotandoli di una comprensione approfondita dei principi della sostenibilità e delle sue molteplici implicazioni a livello ambientale, sociale ed economico (*Ibidem*).

Dal 2022 un importante contributo al dibattito è rappresentato dal documento *GreenComp. Quadro europeo delle competenze per la sostenibilità*, pubblicato dal JRC Science for Policy Report. Questo documento definisce la sostenibilità come una competenza chiave per individui di ogni età, sviluppabile attraverso un insieme di sotto-competenze identificate come “competenze per la sostenibilità” (Bianchi *et al.*, 2022). Il *GreenComp* afferma che l'educazione alla sostenibilità è stata spesso associata all'apprendimento trasformativo in quanto mira a “cambiare profondamente le prospettive, le convinzioni e i comportamenti mediante la riflessione su ciò che si sa e su ciò che non si sa. L'educazione alla sostenibilità invita a mettere in discussione il modo in cui si interpreta l'ambiente che ci circonda e il ruolo che svolgiamo in esso” (Bianchi *et al.*, 2022, p. 16). Il quadro europeo *GreenComp* descrive la competenza in materia di sostenibilità attraverso una struttura composta da quattro aree concettuali interconnesse, che riflettono la definizione stessa di sostenibilità. Queste aree, denominate “settori di competenza”, si articolano ulteriormente in dodici competenze specifiche, delineando un modello di riferimento per un potenziale sviluppo di padronanza delle tematiche legate alla sostenibilità, rivolto a tutti gli individui. Nello specifico, le quattro aree/settori individuati dal *GreenComp* sono: incarnare i valori di sostenibilità (I), accettare la complessità nella sostenibilità (II), immaginare futuri sostenibili (III), agire per la sostenibilità (IV). Il documento si propone quindi di fornire una definizione condivisa di ciò che è necessario per pensare e agire in modo sostenibile, sia a livello individuale che collettivo, entrando nel dettaglio di conoscenze, abilità, attitudini e fornendo alcuni esempi per ciascuna competenza. Ai fini del presente contributo paiono centrali le competenze relative al “pensiero sistemico” e al “pensiero esplorativo” che pongono l'attenzione, da un lato, sul contesto e su tutti gli elementi che lo definiscono, dall'altro, su una modalità di pensiero di tipo “relazionale” sollecitata dallo sperimentare “idee e metodi nuovi” (*Ivi*, p. 28).

13.3. Leggere l'ambiente

L'attenzione al significato che assume il rapporto che le persone intrattengono con e attraverso il proprio "ambiente" contraddistingue da sempre lo sguardo e la riflessione di chi si occupa di educazione (Cardarelli, 2019).

Nessuno educa nessuno, sosteneva Freire (1970, trad. it 2002), neppure sé stesso: gli uomini e le donne si educano in relazione, attraverso la mediazione del mondo. Spazi e contesti, in questo senso, non sono attori inerti di questa relazione, comunicano sempre qualcosa su come è possibile viverli e farli propri.

In continuità con queste considerazioni, Loris Malaguzzi sosteneva che lo spazio dove si realizza l'apprendimento, assieme alla famiglia e alla scuola, rappresenta a tutti gli effetti un "terzo educatore" (Edwards, Gandini, Forman, 2014). Tale immagine, oltre a sottolineare la natura situata e socio-culturale di ogni processo educativo, porta all'attenzione di chi si occupa di educazione, sia delle potenzialità di ogni spazio vissuto, ma anche delle implicazioni etiche, cioè delle responsabilità, che comporta la loro progettazione ed il loro utilizzo nella relazione con l'altro da sé.

Per rispondere eticamente a tale responsabilità, come educatori, non ci si può accontentare esclusivamente della propria lettura dell'ambiente circostante – la scuola, il quartiere, la città. Ognuno di questi spazi si presta, infatti, anche in chiave intergenerazionale oltre che multiculturale, sempre ad una lettura che va declinata, piuttosto, al plurale, in quanto comunica, e allo stesso tempo parla, più di un qualcosa per un qualcuno, esprime più di una *affordance* (Guerra, 2022).

Ogni elemento del contesto in cui ci muoviamo suggerisce delle possibilità rispetto al loro utilizzo, invita a determinate funzioni, che possono variare da individuo a individuo, da adulto a bambino, da giovane ad anziano. Se questo aspetto viene colto, la realtà che abbiamo di fronte comincia a mostrarsi nella sua multidimensionalità e, allo stesso tempo, il nostro sguardo progettuale si amplia, diventando più fine.

L'ambiente fisico e quello simbolico non sono spazi di esperienza indipendenti l'uno all'altro: una scuola – ed in senso esteso anche l'Università lo è – non sono solo le quattro mura che la circoscrivono, ma anche l'insieme di rappresentazioni, valori, aspettative e significati che la attraversa, allo stesso modo una città non è semplicemente uno spazio topografico, ma un insieme di storie declinate al presente, un intreccio complesso, composto di persone, biografie personali e modi di abitare gli spazi (Colombo, Eugeni, 1996; Stancanelli, Petrucci, 2016). Usando una fortunata metafora, in questo senso, la città è essa stessa un testo (Buthor, 1982), da leggere, ma anche aperto alla sua scrittura e riscrittura.

13.4. Esperienza e apprendimento

Per anni la questione ambientale è stata sistematicamente sottovalutata all'interno del panorama della ricerca educativa. Questa trascuratezza può essere attribuita a diverse ragioni, tra le quali una carenza di strumenti interpretativi adeguati da parte di educatrici e educatori che si trovano ad affrontare un tema complesso e interdisciplinare (Bardulla, 2006). Tale deficit non solo limita la capacità di suddetti soggetti ad affrontare le questioni ambientali, ma contribuisce anche a perpetuare una visione ristretta del ruolo dell'educazione nella promozione di un'attitudine sostenibile alla vita.

Esiste infatti una convinzione diffusa che le problematiche ambientali rientrino esclusivamente nell'ambito delle scienze naturali (*Ibidem*). Di conseguenza, la pedagogia viene relegata a un ruolo marginale, escludendo il suo potenziale contributo nella formazione di una coscienza ecologica e nella promozione di pratiche sostenibili. Questa visione ristretta impedisce una comprensione integrata e olistica delle questioni ambientali, che richiederebbe, invece, un dialogo attivo tra diverse discipline.

Inoltre, si nota l'assenza di una prospettiva pedagogica ben definita e strutturata in grado di conferire un robusto supporto alla sostenibilità come ambito di studio educativo. Senza un quadro pedagogico solido, risulta difficile sviluppare approcci che siano non solo informativi, ma anche trasformativi, capaci di guidare studentesse e studenti verso un impegno attivo con le problematiche ambientali.

Nel progettare un dispositivo formativo che traducesse i macro-obiettivi delle politiche europee per la sostenibilità e le intenzionalità sin qui delineate in proposte didattiche concrete, due sono stati i principali riferimenti metodologici a cui si è fatto riferimento: l'esplorazione come esperienza formativa e il ciclo di apprendimento esperienziale teorizzato da David A. Kolb.

Il concetto di esplorazione (Guerra, 2019) si configura come una dimensione centrale per l'educazione – anche, ma non solo, in connessione all'aperto – configurandosi come un atto conoscitivo e trasformativo che si colloca nell'intersezione tra esperienza, ambiente e apprendimento.

Esplorare non si riduce semplicemente a muoversi in un ambiente, ma rappresenta un'attitudine relazionale verso il mondo, un processo attivo di osservazione, interrogazione e connessione (Humberstone et al., 2016). Tale modalità implica un avvicinamento intenzionale e riflessivo agli elementi dell'ambiente, nella prospettiva di costruire saperi situati e significativi.

Il ciclo di apprendimento esperienziale di David A. Kolb, invece, è il riferimento maggiormente riconosciuto e utilizzato in tema di *Experiential Learning* (Kolb, 2015; Kolb & Kolb, 2018). La semplicità e l'utilità del ciclo a quattro stadi – esperienza concreta, osservazione riflessiva,

concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva – è la ragione principale della sua popolarità (Kolb & Kolb, 2018). Il suddetto ciclo – talvolta menzionato come *spirale* – comprende una serie di fasi che, secondo Kolb, possono dare origine e costituire processi di apprendimento. Pertanto, è un *ciclo* adattabile a qualsiasi contesto il cui fine è facilitare, condurre e promuovere momenti di apprendimento.

Il modello teorizzato da Kolb viene dallo stesso studioso descritto come contenente “due modalità dialetticamente correlate di comprensione dell’esperienza – Esperienza Concreta (EC) e Concettualizzazione Astratta (CA) – e due modalità dialetticamente correlate di trasformazione dell’esperienza – Osservazione Riflessiva (OR) e Sperimentazione Attiva (SA). L’apprendimento nasce dalla risoluzione della tensione creativa tra queste quattro modalità di apprendimento. Questo processo è rappresentato come un ciclo o spirale di apprendimento idealizzato in cui l’allievo “tocca tutte le basi” – sperimentare (EC), riflettere (OR), pensare (CA) e agire (SA) – in un processo ricorsivo sensibile alla situazione di apprendimento e a ciò che viene appreso. Le esperienze immediate o concrete costituiscono la base per osservazioni e riflessioni. Queste riflessioni vengono assimilate e distillate in concetti astratti da cui si possono trarre nuove implicazioni per l’azione” (Kolb, 2015, p. 51, trad. a cura di chi scrive).

In linea con questo pensiero, l’esperienza educativa non può essere ridotta a mera trasmissione di contenuti, ma va intesa come processo co-costruito, in cui lo/la studente è attivamente coinvolto/a nel dare senso a ciò che vive. Anche una lezione in classe può essere un’esperienza astratta e altrettanto concreta: la riflessione individuale può essere un’esperienza concreta intensamente emotiva e l’azione di programmazione di un computer può parimenti essere un’esperienza altamente astratta (*Ivi*, p. xxiii). Questo mostra come i confini tra astratto e concreto, tra pensiero ed emozione, si sfumino nell’esperienza viva.

Dare quindi valore all’esperienza personale soggettiva nell’apprendimento non significa rinunciare al rigore della conoscenza, ma riconoscere che essa prende forma nel flusso continuo dell’esperienza, dove “tutto inizia e finisce” (James, 1912, p. xxii in Kolb, 2015). È in questa dimensione che ogni individuo può trovare il proprio posto di senso nel mondo; e, per dirla con Reggio (2013, pp. 22-23):

dell’esperienza non possiamo fare a meno, pena la rinuncia a costruirci come soggetti nel mondo, ma occorre oggi riconoscere l’effettivo esaurimento dell’esperienza come categoria progettuale, di produzione del senso e della conoscenza. Da tale riconoscimento realistico pare opportuno (ri)cominciare una ricerca di significato e [...] di prospettiva formativa.

13.5. Il dispositivo formativo progettato

La promozione di un'attitudine orientata alla sostenibilità è sostenuta anche da una fase di ripensamento critico e dalla successiva riprogettazione degli spazi esterni che quotidianamente vengono sperimentati, sia nella dimensione individuale che in quella professionale. In tale ottica si configura come imprescindibile promuovere e facilitare la ri-scoperta della connessione con l'ambiente esterno. Ciò implica una rivalutazione del proprio legame con il territorio circostante e, nel contesto specifico di questa indagine, con gli spazi esterni delle strutture universitarie, qui interpretati come ambienti capaci di supportare e potenziare i processi di apprendimento (Galletti & Weyland, 2022). Infatti, la possibilità di instaurare un legame significativo con l'ambiente esterno della sede universitaria e di sviluppare una cura attiva nei confronti di tale area può agevolare una comprensione più profonda e un apprezzamento rinnovato degli spazi aperti. Cruciale diviene a tal fine il promuovere una competenza progettuale nei futuri educatori, competenza che si concretizza con una postura interrogante di osservazione (non solo occasionale) e di documentazione, connessa con l'individuazione di interrogativi e piste di azione per rispondere a tali domande.

Alla luce della volontà di favorire lo sviluppo di una relazione diretta con gli ambienti, di sostenere lo sviluppo della competenza progettuale e di promuovere una riflessione approfondita sulle potenzialità dell'educazione alla sostenibilità e degli spazi in educazione, di seguito si riportano alcuni principali elementi della progettazione relativa all'esperienza formativa realizzata presso l'Università di Parma che ha visto il coinvolgimento di alcune studentesse e studenti iscritti al corso di Laurea Magistrale in "Progettazione e coordinamento dei servizi educativi".

Il progetto pilota è stato realizzato tra febbraio e maggio dell'anno accademico 2023/2024 ed ha visto la collaborazione di esperti anche in altri ambiti disciplinari. Nello specifico, la proposta formativa è stata strutturata alternando lezioni partecipate a dimensioni laboratoriali ed esplorazioni sul campo.

Entro gli insegnamenti di "Progettazione e valutazione dei percorsi formativi", prima, e "Principi e metodi per l'educazione ambientale", poi, studentesse e studenti sono stati invitati a ripensare e riprogettare alcuni spazi interni ed esterni alla sede di Scienze dell'educazione, di cui fruiscono quotidianamente.

13.5.1. Prima fase

Per facilitare questo processo, in una prima fase, sono state proposte esperienze seminariali² che, attraverso esempi fotografici, hanno mostrato come numerosi servizi educativi abbiano ripensato gli spazi, ad esempio, prestando particolare attenzione alla continuità tra “interno” ed “esterno”, affinché il “dentro” fosse visivamente in sintonia e in dialogo con il “fuori”. A partire da queste sollecitazioni, è stato proposto a studentesse e studenti di osservare e selezionare specifiche aree del plesso universitario per avviare una riprogettazione collaborativa, da svolgere in piccoli gruppi, a partire da esplorazioni libere che potessero includere anche i sensi nella misurazione dello spazio.

Il lavoro si è sviluppato attraverso un approccio che ha integrato i principi della *place-based education*, dell'*inquiry-based learning* e del *cooperative learning*, stimolando un'esplorazione attiva degli spazi e la costruzione condivisa di nuove idee progettuali.

13.5.2. Seconda fase

Successivamente, studentesse e studenti iscritti all'insegnamento a scelta di “Principi e metodi per l'educazione ambientale”, hanno preso parte ad alcuni incontri formativi, tenuti da una pedagoga³ esperta in progettazione e coordinamento di servizi educativi per bambine e bambini di età compresa tra 0 e 6 anni, con un focus particolare sulla progettazione di spazi esterni. Durante gli incontri, sono state approfondite, a titolo esemplificativo, tematiche legate all'educazione all'aperto nella fascia 0-6 anni, alla progettazione pedagogica degli spazi outdoor, al ruolo dell'osservazione educativa come strumento di lettura dei contesti e al valore della cura e della corresponsabilità ambientale come fondamentali per le competenze di cittadinanza attiva.

Tale processo ha visto, in primo luogo, l'accompagnamento di studentesse e studenti nella familiarizzazione con il cortile e il giardino esterno dell'università, con la richiesta di mappare lo spazio (Antonietti, Pintus, 2020). La mappatura è una pratica che permette di iniziare a conoscere e prendere confidenza con l'ambiente cercando di superare il disagio che spesso si prova quando non si è abituati a interagire con gli spazi esterni in modo individuale e senza l'utilizzo della parola. Studentesse e studenti, infatti, sono stati invitati a esplorare i vari livelli del contesto attraverso una

² Si segnala e si ringrazia l'intervento dell'Architetto Francesco Bombardi.

³ Si segnala e si ringrazia l'intervento della Pedagoga Alessandra Ferrari.

proposta progettuale⁴ che prevede un'esplorazione "macro" dell'ambiente circostante (10mt x 10mt), seguita dall'esplorazione di un contesto "meso" (5mt x 5mt) e, infine, di un contesto "micro" (1mt x 1mt) che si trovasse all'interno del contesto "meso". Ogni esplorazione è durata circa 15 minuti, seguendo un approccio metodologico simile a quello descritto da Monica Guerra (2019). Nel corso dell'esplorazione studentesse e studenti sono stati inviati a incontrare l'ambiente nella sua ampiezza e tener traccia (con immagini, audio, video, tracce su un foglio) delle percezioni vissute e delle riflessioni emerse durante il momento esplorativo.

Al termine delle esplorazioni, studentesse e studenti hanno condiviso le proprie esperienze prima per iscritto e successivamente in forma orale. L'esplorazione, intesa come pratica di presenza attiva e senza giudizio, ha offerto uno spazio di riflessione e apertura verso l'ambiente, creando i presupposti per riprogettare lo spazio esterno esplorato, ovvero realizzare la fase conclusiva della proposta formativa.

13.6. Riflessioni conclusive

L'analisi delle progettualità realizzate ha mostrato che, dopo la prima fase, studentesse e studenti tendevano a concepire l'ambiente esterno dell'università come uno spazio destinato principalmente ad attività ricreative. Tuttavia, dopo le successive esplorazioni, lo sguardo sulle funzionalità e possibilità relative allo spazio esterno universitario si è modificato. Studentesse e studenti hanno cominciato a concepire lo spazio verde sia come un ambiente adatto a promuovere esperienze educative in ambito universitario, che come spazio fruibile anche dalla cittadinanza. Infatti, le nuove funzioni attribuite all'ambiente esterno includevano: attività per studenti nel tempo libero (lettura, studio e gioco); ambienti per la didattica universitaria sia per lezioni che esperienze laboratoriali (attività di pet therapy, spazi per l'orticoltura) e spazi comunitari per l'università e per il quartiere/città.

Sono state pertanto individuate nuove possibilità e nuove funzioni per lo spazio esplorato, applicando questa nuova visione dello spazio al proprio contesto formativo. In questo senso lo sguardo adottato si è nutrito di un immaginare futuri alternativi in linea con le *GreenComp*.

⁴ La proposta esperienziale da diversi anni è stata attuata dalla docente Antonietti entro il corso di "Principi e metodi per l'educazione ambientale" su ispirazione e stimolo di Monica Guerra e delle proposte formative realizzate nei corsi di perfezionamento interuniversitari "Educazione e Natura" a partire dall'A.A 2017-18 in avanti.

Studentesse e studenti sono infatti stati guidati ad osservare e raccogliere elementi di interesse per la progettazione; in questo senso l'esplorazione si è posta non solo come modalità di apprendimento ma anche come competenza da praticare. Si può pertanto considerare che studentesse e studenti coinvolti abbiano maturato uno sguardo capace di leggere e interpretare gli ambienti in chiave educativa, in considerazione della promozione di competenze esplorative e di uno sguardo sistemico che la letteratura ci segnala come cruciali per poter esercitare la propria professionalità in modo critico e contestualizzato.

Promuovere un'attenzione all'ambiente esterno – sia esso scarsamente antropizzato o urbano – attraverso l'esplorazione e l'apprendimento esperienziale, significa includere nella didattica universitaria anche il tema della sostenibilità, sia come contenuto didattico, che come postura del futuro professionista in ambito educativo, individuando al contempo metodologie attive dedicate per sostenere tali competenze che possano essere prima agite e poi apprese per poterle successivamente spendere nella progettazione dei contesti in cui verrà esercitata la propria professionalità.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., Documento Base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori. La dignità del lavoro educativo. Come rilanciare il valore della professione educativa, in *Animazione Sociale*, 2023.
- AGIA (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*, <https://www.minori.gov.it/notizia/dispersione-scolastica-italia-volume-agia>
- Agostini C. (A cura di) (2024). *Welfare per le nuove generazioni. Scuola, salute mentale e promozione del benessere*. L'Asino d'oro: Roma.
- Altin R. (a cura di) (2022). *Fuoriclasse. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel sistema scolastico di un'area di frontiera*. Trieste: Università di Trieste.
- Anderson J. R. (1978). Arguments concerning representations for mental imagery. *Psychological Review*, 85(4), 249–277.
- Andersson, A., & Hedström, K. (2024). How education professionals manage personal and professional boundaries when using social technologies. *New Technology, Work and Employment*, 39(3), 382–401.
- Antonietti M. (2020). *L'inclusione nella scuola dell'infanzia. Metodi e prospettive*. FrancoAngeli: Milano.
- Antonietti M., Luciano E., Pintus A. (2024). La formazione dei tutor presso l'Università di Parma: una sfida pedagogica necessaria. *Quaderni del GLIA*, 3, 16-28.
- Antonietti M., Luciano E., Pintus A., Scarpini M. (2023). Tutor universitari e orientamento: riflessioni dalla ricerca per la formazione di una figura di sistema, *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43): 313-323.
- Antonietti M., Muratori M., Pintus A. (2025). Spunti per una manutenzione del costruito BES dalla letteratura internazionale. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, XIV (1), 129-158.
- Antonietti, M. (2024). Le esperienze teatrali come strumenti di formazione in educazione, *Rivista di Pedagogia Attiva*, 12(3), 45-67.
- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., Schenetti, M. (A cura di) (2022). *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*. FrancoAngeli: Milano.
- Antonietti, M., Ferrari, A. (2021). *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*. Edizioni Junior: Parma.
- Antonietti, M., Pintus, A. (2020). Attraversare il mondo con le mappe. Spunti per una riflessione pedagogica e didattica, *Bambini*, 9, 28–31.

- Apitzsch U., Siouti I. (2007). *Biographical analysis of an interdisciplinary research perspective in the field of migration studies*. University of York: New York.
- Arendt H. (2011). *Vita Activa*. Grafica Veneta: Trebaseleghe.
- Ausubel D. P., Novak J. and Hanesian H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.)*. Holt Rinehart & Winston: New York.
- Bagnara S. (2010). *Lavoro e sistemi formativi nella società della conoscenza*. Fondazione Giovanni Agnelli: Torino.
- Balibar (2001) *Nous, citoyens d'Europe? Les frontières, l'Etat, le peuple*. La Découverte: Paris.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Erickson: Trento.
- Barbagli A., (2024). *Imparare a stare bene a scuola*. In C. Agostini (A cura di), *Welfare per le nuove generazioni*. L'Asino d'Oro: Roma, 175-206.
- Barbiero, G. (2017). *Ecologia Affettiva. Come trarre benessere psicofisico dalla natura che ci circonda*. Erickson: Trento.
- Bardulla, E. (2006). *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*. Anicia: Roma.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8, (4), 416-430.
- Bartolini A., Riccardini M. G. (2006). *Il tirocinio nella professionalità educativa*. Gabrielli Editori: Verona.
- Bastianoni P. (2014). Le famiglie oggi: compiti e processi di protezione, in P. Bastianoni, M.T. Pedrocco Biancardi, *I diritti dei minori. Percorsi di tutela e protezione*. Edizioni Junior: Parma, 123-137.
- Bastianoni P. (2017). *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi*. Carocci: Roma.
- Bastianoni P., Baiamonte M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cos'è e come si costruisce*. Erickson: Trento.
- Bastianoni P., Taurino A. (2009). *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica*. Carocci: Roma.
- Bastianoni, P., Zanazzi, S. (2023). *Educatori in divenire. Percorsi formativi per il tirocinio universitario*. Edizioni Junior: Bergamo.
- Bastien S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherche qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Becchi E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni di didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Beck U. (2013). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Carocci: Roma.
- Bellanca N. (2018). *Le possibilità del future*. Rosenberg e Sellier: Torino.
- Belloc F., Maruotti A., and Petrella L. (2010). University drop-out: An Italian experience. *Higher education*, 60, 127-138.
- Benasayag M. (2019). *Funzionare o esistere?*. Vita & Pensiero: Milano.
- Bertaux D., Kohli, M. (1984). The Life Story Approach: A Continental View. *Annual Review of Sociology*, 10(1): 215-237.

- Bertazzoni C. (A cura di) (2009). *Le scuole di seconda occasione volume 2*. Erickson: Trento.
- Bertoli R. (2022). Connections between internship and professional identity in educational professions training: a narrative review, *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(3), 192-205.
- Bertoli R. (2025). Percepirsi Efficaci Rispetto al Profilo di Uscita del Cds in Scienze dell'Educazione. Costruzione e Validazione di uno Strumento in uno Studio Pilota, *Excellence and Innovation in Learning and Teaching – Open Access*, 9(2).
- 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.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico*. La Nuova Italia: Firenze.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. In Y. Punie & M. Bacigalupo (Eds.), EUR 30955 EN. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/821058>.
- Biasin C. (2018). Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato, *Studium Educationis*, 19/1, 13-32.
- Biesta Gert J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina: Milano.
- Biffi, E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. FrancoAngeli: Milano.
- Biggeri M., Bellanca N. (A cura di) (2010). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle Capability alle persone con disabilità*. Liguori: Napoli.
- Boal A. (1979). *Theatre of the oppressed*. Pluto Press: London.
- Boal, A. (2011). *Il teatro degli oppressi: Teoria e tecnica del teatro*. La Meridiana: Molfetta.
- Bocchi G., Ceruti M. (A cura di) (1985). *La sfida della complessità*. Feltrinelli: Milano.
- Bonaccini S., Bombardi F. (2025). *Ascoltare i luoghi per innovare le didattiche*. Edizioni Junior: Parma.
- Bonaiuti G., Calvani A., and Ranieri M. (2016). *Fondamenti di didattica: teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Bonelli R., and Da Re L. (2022). Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti. *Studium Educationis. Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 88-101.
- Bonelli, R., Bonin, A., Da Re, L. (2022). Lo sviluppo delle soft skills dei tutor all'università: bisogni e pratiche formative. In A. La Marca, A. Marzano (eds), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*. Atti del Convegno Nazionale SIRD. Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022 (p. 922-937). Collana SIRD. Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento. Pensa Multimedia: Lecce.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor education: storia, ambiti, metodi*. Guerini Scientifica: Milano.

- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*. FrancoAngeli: Milano.
- Bowlby, J. (1989). *Una base sicura: applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Raffaello Cortina: Milano.
- Bowlby, J. (1989). *Una base sicura: applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Raffaello Cortina: Milano.
- Brighenti E., (A cura di) (2006). *Ricomincio da me, l'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*. Iprase: Trento.
- Bruner J. (1987). Life as narrative, *Social Research*, 54, 1, 11-32.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia del significato*. Bollati Boringhieri: Torino.
- Bruner J. S. (1960). *Il processo educativo. Dopo Dewey*. Armando Editore: Roma.
- Bruzzo D. (2018). L'insolita minestra: riscattare il senso dell'esperienza quotidiana. In Iori V. (A cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 103-110). Erickson: Trento.
- Burns M.A., Beti B.N., Okuto M.E., Muwanguzi D., Sanyu L. (2015). Forum theatre for conflict transformation in East Africa: the domain of the possible. *African Conflict and peacebuilding review*, 5(1), 136-151.
- Buthor M. (1982). *Répertoire V*. Editions de Minuit: Paris.
- Cajola L. C., Traversetti M. (2016). Il metodo di studio come «prima misura compensativa» per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(14), 127-151.
- Calaprice S. (2016). L'educatore e il pedagogista scolastico. Perché, ruoli, competenze, *Formazione & Insegnamento*, XIV(3), 321-333.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. FrancoAngeli: Milano.
- Calonghi, L. (1970). *Didattica*. La Scuola: Brescia.
- Calvani A. and Cajola L.C. (Eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo: Il Reciprocal teaching*. S.Ap.I.E.
- Cambi F. (2004). *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Modelli fenomenologici*. Unicopli: Milano.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R. (1993). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. La nuova Italia: Firenze.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97-108.
- Cappa F. (A cura di) (2022). *L'educatore scolastico. Una figura strategica per cambiare la scuola*. FrancoAngeli: Milano.
- Cardarello R. (2019). Spazio pubblico e educazione infantile. Un'introduzione. In Cardarello R., Pintus A. (A cura di), *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*. Edizioni Junior: Parma.

- Cardarello R. and Scipione L. (2023). *Imparare a (Impara)RE. Una ricerca conoscitiva nelle scuole della provincia di Reggio Emilia*. Edizioni Junior: Parma.
- Carré P. (2002). Après tant d'années... Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection. P. Carré, A. Moisan, *La formation autodirigée: Aspects psychologiques et pédagogiques*, 19-31.
- Catani M., Mazé S. (1982). *Tante Suzanne. Une histoire de vie sociale*. Librairie des Meridiens: Paris.
- Cavalli C., Manzini S., Marchesini R., Musai M., Rileggere il disagio degli adolescenti attraverso il servizio di educativa scolastica durante e dopo la pandemia. Il Progetto Teseo: promuovere il benessere a scuola, *Journal of Educazione sanitaria in pratica*, 4(2), 17-30.
- Çayir, N. A. (2018). Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties, and Recommendations: *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 173-180.
- Cerrocchi L., Dozza L. (A cura di) (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. FrancoAngeli: Milano.
- Chen, C. V. H.-H., Kearns, K., Eaton, L., Hoffmann, D. S., Leonard, D., & Samuels, M. (2022). Caring for our communities of practice in educational development. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 41(1).
- Christie, B. A., Miller, K. K., Cooke, R., White, J. G. (2013). Environmental sustainability in higher education: How do academics teach?, *Environmental Education Research*, 19, 3: 385-414.
- Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A., Meggiolaro, S. (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari: Il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. FrancoAngeli: Milano.
- Colombo F., Ruggero E. (1996). *Il testo visibile*. Carocci: Roma.
- Contessa G. (1987). Skills per il terzo millennio. *Impresa e società* 1/1987, 9-13.
- Contini, M. (2000). *Il gruppo educativo: luogo di scontri e di apprendimenti*. Carocci: Roma.
- Contini, M. (2009). Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4(2), 1-17.
- Contini, M., Demozzi S, Fabbri M., Tolomelli A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Franco Angeli: Milano.
- Corbucci M., Salerni A., Stanzione I., (2021). Professioni educative a confronto nella complessità: quali percorsi formativi e lavorativi?. *Lifelong Lifewide Learning*, 17 (38), pp. 258-281.
- Cornoldi C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino: Bologna.
- Cosentino A (2005). *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*. Liguori: Napoli.
- Cosentino A. (2021). *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*. Mursia: Milano.
- Council of the European Union. (2018, May 22). *Council recommendation on key competences for lifelong learning* (OJ C 189/1). Publications Office of the European Union.

- Cunti A. (2024). *Orientamento*. In Simeone D., *Dizionario di pedagogia generale e sociale*. Morcelliana: Brescia.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. FrancoAngeli: Milano.
- Da Re L., Biasin C. (A cura di) (2018). *Il tutorato formativo. Un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari*. Pensa Multimedia: Lecce.
- Da Re L. (2018). Favorire il successo accademico: il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione & insegnamento*, 16(3), 183-200.
- Da Re, L., Bonelli, R., Bonin, A. (2023). La formazione dei tutor universitari: pratiche ed esiti della proposta formativa dell'Università di Padova. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices*: 8, 1, 5-25.
- Dal Pos, M. (Eds.). (2007). *Sono un secchione ma non lo faccio vedere*. Artprint: Reggio Emilia.
- Davolo A. (2025). Le competenze delle comunità per i minorenni nel sostegno alla genitorialità vulnerabile. In A. Pintus ed E. Zobbi, (A cura di), *Comunità educative per minorenni. Storie e progetti di vita in dialogo* (pp. 129- 141). FrancoAngeli: Milano.
- De Beni R., Moè A., Cornoldi, C., Meneghetti C., Fabris M., Zamperlin C., Tona G. A. (2014). *Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento per la Scuola Secondaria di secondo grado e l'università*. Erickson: Trento.
- De Giacinto S. (1966). *Struttura dell'insegnamento*. Morano: Napoli.
- De Giacinto S. (1971). Educatore e pedagogista: un rapporto da chiarire. *La Scuola Media*, VI (1971), 17/18, 18-2.
- De Giacinto, S. (1977). *Educazione come sistema*. La Scuola: Brescia.
- Deci E.L. and Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum: New York.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. Plenum Press: New York.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina: Milano.
- Demetrio, D. (1998). *L'età adulta: teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Guerini: Milano.
- Dewey J. (1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia: Firenze.
- Dewey J. (1999). *Comunità e potere*. La Nuova Italia: Firenze.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Collier Books: New York.
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. La Nuova Italia: Firenze.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina: Milano.
- Di Fabio A.M., (2010). *Manuale di psicologia dell'orientamento e Career Counseling nel XXI secolo*. Giunti: Firenze.

- Di Monaco, A., Giuva, L. (2023). *Le mansioni proibite dell'educatore: districarsi tra mansioni ed etica del lavoro, un approccio storico-normativo*. Associazione MILLE.
- DigComp 2.2 – The Digital Competence Framework for Citizens. (2022). European Commission Joint Research Centre.
- Disegno di Legge n. 2443. *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogo*.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Laterza: Bari.
- Dovigo F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo-della scuola. In T. Booth, M. Ainscow (A cura di), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 7-41). Erickson: Trento.
- Dusi P. (2017). *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. FrancoAngeli: Milano.
- Eberlin, J. (1526/2010). *Furschlag*. In A. E. Baldini, *L'educazione di un principe luterano. Il Furschlag di Johann Eberlin, tra Erasmo, Lutero e la sconfitta dei contadini*. FrancoAngeli: Milano.
- EC – European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2021), *Education and training 2020 – Highlights from the ET 2020 Working Groups 2018-2020*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/960>.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (Eds.), (2014). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione all'infanzia*. Edizioni Junior: Parma.
- Emiliani F., Bastianoni P. (1991). Bambini senza famiglia: un quadro clinico, un problema sociale. In A. Palmonari, *Comunità di convivenza e crescita della persona* (pp. 201-252). Pàtron: Bologna.
- Emiliani F., Bastianoni P. (1993). *Una normale solitudine. Percorsi teorici e strumenti operativi della comunità per minori*. Carocci: Roma.
- Erel U., Reynolds T., Kaptani E. (2017). Participatory theatre for transformative social research. *Qualitative research* 17(3), 302-312.
- Fabbri L. e Rossi B. (A cura di) (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Franco Angeli: Milano.
- Farnè, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (A cura di) (2018). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci: Roma.
- Felini D. (2020). *Teorie dell'educazione. Un'introduzione*. Carocci: Roma.
- Felini, D. (2021). *Uno sguardo cubista in pedagogia*. In P. Calidoni, D. Felini, A. Bobbio (A cura di), *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione* (pp. 13-34). FrancoAngeli: Milano.
- Felini, D. (2022). Dai diritti dell'infanzia ai diritti dei soggetti nella relazione educativa. Un percorso critico?. In, E. Luciano, L. Madella (A cura di), *La sfida dei diritti. Prospettive critiche interdisciplinari sull'infanzia e l'adolescenza* (pp. 67-78). Junior-Bambini: Parma.
- Fermani, A. (2021). Pathos: Passione o patimento? *B@belonline*, (29), 43-58.

- Ferrante, A., Gambacorti-Passerini, M. B. (2023). Disagio e lati oscuri del lavoro educativo: la consulenza pedagogica come supporto professionale. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 870-873). Pensa MultiMedia: Lecce.
- Ferrari, M. (2020). *La curiosità come metodo*. Carocci: Roma.
- Filangieri G., (1782). *La scienza della Legislazione del cavalier Gaetano Filangieri, edizione seconda*, Tomo V. Stamperia Raimondiana: Napoli.
- Fondazione Cariplo, Professionalità qualificate nei servizi di cura. Sfide per la reperibilità e il trattenimento nel Terzo Settore, *Quaderni dell'osservatorio*, 52, 2025.
- Frabboni, F., Pinto Minerva F., Trebisacce G. (1998). Prefazione a Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare* (p. VIII). Laterza: Roma-Bari.
- Franta H., Colasanti A.R. (2002). *L'arte dell'incoraggiamento*. Roma: Carocci.
- Freire P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Herder & Herder: New York.
- Freire P. (1972). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1988). *Pedagogy of freedom ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield: Lanham (Meryland).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum: New York.
- Freire, P. (2017). Il professore universitario come educatore. In P. Freire. *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione* (pp. 69-83). Centro editoriale dehoniano.
- Gagliardo M. (2022). E se mettessimo un educatore in ogni scuola? Allestire soglie educative tra scuola e territorio, *Animazione Sociale*, 356, 46.
- Galletti, A., Weyland, B. (2022). LEA: A European research to disseminate shared design of school spaces: Colegio Italiano in Bogotá: An application case, *IUL Research*, 3, 6: 250-270.
- Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (A cura di) (2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. FrancoAngeli: Milano.
- Gardner H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books: New York.
- Gennaro A., Scagliarini R.G. (2012). *Ottimismo e personalità*. Piccin: Padova.
- Genovesi G. (2016). L'educatore. Riflessioni sulla sua identità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (11), 5-18.
- Giacomantonio A., Luciano E., Marcuccio M., (2019). Promuovere lo sviluppo della competenza di auto-orientamento degli studenti universitari. Elementi per una messa a punto della cornice concettuale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 18, 148-165.
- Gidley J. (2021). *Il futuro. Una breve introduzione*. Italian institute for the future: Napoli.
- Gigli A., Tolomelli A., & Zanchettin A., (2008). *Il teatro dell'oppresso in educazione*. Carocci: Roma.
- Giuliani A., Moretti G., Morini A. (2015). Servizi di tutorato didattico e Obblighi Formativi Aggiuntivi, un'indagine empirica esplorativa: il caso del Dipartimento

- di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. *Italian Journal of Educational Research*, (15), 63-78.
- Goffman E. (1997). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Il Mulino: Bologna.
- Goodwin, C. (1994). *Professional vision*, *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Gruppo di lavoro ANVUR. (2023). *Linee guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria*.
- Guerra M. (2002). *Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici*. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti, (A cura di), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 18-30). FrancoAngeli: Milano.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esperienza come esperienza condivisa*, FrancoAngeli: Milano.
- 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*, vol. 8, n. 2, 127-144.
- Guglielmini G., Batini F. (A cura di) (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Il Mulino: Bologna.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge: London.
- Hooks B. (1984). *Feminist theory: from margin to center*. South end Press: Boston.
- Humberstone, B., Prince, H., Henderson, K. A. (Eds.), (2016). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. Routledge: London.
- Hupfeld K. (2010). *A review of the literature: Resiliency skills and dropout prevention*. Scholar Centric.
- INVALSI. (2024). Rapporto prove INVALSI 2024. Roma.
- Iori V. (A cura di) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson: Trento.
- Isaacs D. (1981). *L'educazione delle qualità umane*. Le Monnier: Firenze.
- ISTAT. (2023). Livelli di istruzione e ritorni occupazionali – Anno 2023 [Comunicato stampa].
- Iyengar, S. S., Lepper, M. R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 9951006.
- Jansen E. P. and van der Meer J. (2012). Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *The Australian Educational Researcher*, 39, 1-16.
- Kara, F. M., Sarol, H., & Güngörmüş, H. A. (2019). Attitudes are contagious: Leisure attitude and passion of university students, *International Education Studies*, 12(7), 42-47.
- Kittay, E. F. (2010). *La cura dell'amore. Donne, uguaglianza, dipendenza*. Vita & Pensiero: Milano.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge Books: Cambridge.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner* (8th ed.), Routledge: London.

- Knowles, M.S. (2014). *Self-directed learning. Strumenti e strategie per promuoverlo*. FrancoAngeli: Milano.
- Kolb, A., Kolb, D.A. (2018). Eight important things to know about The Experiential Learning Cycle. *Australian Educational Leader*, [s.l.], v.40, n.3, p. 8-14.
- Kolb, D. A. (1984/2015). *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Second Edition. Pearson Education, Inc.: Upper Saddle River, New Jersey.
- Kraft I. (1964). Learning to learn: myth of reality?, *The Journal of Negro Education*, 33, 4.
- Lamont M., Molnar V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28: 167-95.
- Lamont, M. (2001). *The Dignity of Working Men: Morality and the Boundaries of Race, Class, and Immigration*. Harvard University Press: Cambridge.
- Laneve C. (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. La Scuola: Brescia.
- Lastrucci E. (2016). *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa-terza edizione aggiornata e accresciuta*. Anicia: Roma.
- Lave J., and Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Lave, J., Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson: Trento.
- Legge 15 aprile 2024, n. 55. *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*.
- Legge 19 novembre 1990, n. 341. *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.
- 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*.
- Legge 4 maggio 1983, n. 184, *Diritto del minore ad una famiglia*.
- Levati, S. (2013). *Il commerciante a Milano tra Ancien Régime e Restaurazione (1750-1850)*, In M. Morandi (A cura di), *Formare alle professioni. Commercianti e contabili dalle scuole d'abaco a oggi* (pp. 44-63). FrancoAngeli: Milano.
- Lipari D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Edizioni Lavoro: Roma.
- Lizzola I. (2023). *In tempo d'esodo. Una pedagogia in cammino verso nuovi incontri intergenerazionali* (pp. 84-93). Città Nuova: Roma.
- Loidice, I., Dato, D. (2018). Il docente-tutor universitario per la terza missione tra tirocinio e alternanza, *Studium Educationis*, 9(1), 91-102.
- Lorenzoni F. (2019). *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogica dell'ascolto nella scuola*. Carocci: Roma.
- Luciano E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. FrancoAngeli: Milano.
- Lumbelli, L. (1972). *Comunicazione non autoritaria*. FrancoAngeli: Milano.

- Lumbelli, L. (1981). *Educazione come discorso*. Il Mulino: Bologna.
- Lumbelli, L. (A cura di) (1974). *Pedagogia della comunicazione verbale*. FrancoAngeli: Milano.
- Luther, M. (1524). *An die RATHEREN aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*. In WA, *Weimarer Ausgabe* (D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe, 120 Bände, Weimar, Hermann Böhlau, 1883–2009), 9-53.
- Magnano P. (2017). *Le competenze dell'esperto in career guidance in una prospettiva di Life Design*. In R. Piazza, *L'esperto in career guidance. Formazione e ruolo professionale* (pp. 77-93). FrancoAngeli: Milano.
- Malteuse S. (2022). Una scuola per tutti nella prospettiva inclusiva. In Strollo M.R., Vittoria P. (A cura di), *Pedagogia scolastica* (pp. 142-151). FrancoAngeli: Milano.
- Manea, M., Toffanin, D. (2022). Come potenziare la capacità educativa di una scuola. Oltre ogni delega ai cosiddetti esperti, *Animazione sociale*, 353, 78-83.
- Marcuccio M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Armando Editore: Roma.
- Mariani A. (2017). Philosophy for Children e formazione degli insegnanti: direzioni di creatività riflessiva, *Infanzia*, 1, 12-14.
- Mariani L. (2000). *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Zanichelli: Bologna.
- Marsano M. and Rossi F. (2020). Potenziare le competenze strategiche in ambito universitario tramite un modello ludiforme. *Formazione & insegnamento*, 18, 1(II), 618-633.
- Massa R., (2000). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Laterza: Bari.
- Massa R., Cerioli L. (A cura di) (1999). *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. FrancoAngeli: Milano.
- Massa, R. (2013). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli: Milano.
- Massari M., Pellegrino V. (2020). *Emancipatory Social Science*. Orthotes Editrice: Napoli-Salerno.
- Masui C., Broeckmans J., Doumen S., Groenen A., and Molenberghs G. (2014). Do diligent students perform better? Complex relations between student and course characteristics, study time, and academic performance in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(4), 621-643.
- Medeghini R. (2015). La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14, 110-118.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies – Emancipazione, inclusione scolastica e sociale*. Erickson: Trento.
- Mezirow J. (2016) *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Raffaello Cortina: Milano.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass: San Francisco.

- Mezzadra S., Nielson B. (2013). *Border as Method or the Multiplication of Labour*. Duke University: Durham.
- Miato L. (2024). *Per una nuova scuola di comunità locale. Come promuovere l'inclusione, i patti educativi e la partecipazione attiva*. Erickson: Trento.
- Miatto E. (A cura di) (2023). *Il pedagogista nella scuola. Sfide e prospettive*. Studium: Roma.
- Miller R., Poli R., Rossel P. (2013). *The discipline of Anticipation. Foundations for Futures Literacy*, Bellagio document 4: working paper 1, UNESCO.
- Miller, R., Poli, R., Rossel, P. (Eds.). (2018). *Transforming the future: Anticipation in the 21st century*. Routledge: London.
- MIM (2022). DM n. 328, *Linee guida per l'orientamento*.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2024), *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). Decreto Ministeriale 29 dicembre 2017, n. 1047. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Ministero della Sanità (1998). Decreto Ministeriale 8 ottobre 1998, n. 520. *Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502*.
- Mitchell D., Sutherland D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge: London.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Roma.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). Decreto Ministeriale 9 maggio 2018, n. 378. *Titoli di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per infanzia D. Lgs. n. 65/2017*.
- Modugno A., Traverso A. (2018). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. FrancoAngeli: Milano.
- Montanari, M. (2022). L'educatore socio-pedagogico a scuola: per un agire professionale inclusivo, *Pedagogia oggi*, 20(2), 127-135.
- Morin E. (2007). *Il Metodo: 5. L'identità umana*. Raffaello Cortina: Milano.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina: Milano.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci: Roma.
- Mortari, L. (2006). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Raffaello Cortina: Milano.
- Moscovici S. (2005) *Le rappresentazioni sociali*. Il Mulino: Bologna.
- Nanni C. (2003). *Formazione*, in M. Leang (ed), *Enciclopedia Pedagogica* (pp. 5041- 5044). La Scuola: Brescia.
- Navone L., Tersigni S. (2020). Confinamento e segregazione scolastica dei migranti italo-magrebini in Francia. In: L. Navone (A cura di), *Confini, mobilità e migrazioni. Una cartografia dello spazio europeo* (pp. 195-220). Agenzia X: Milano.
- Nosari S. (2002). *L'educabilità*. La Scuola: Brescia.
- Nussbaum, M.C. (2014). *Non per profitto*. Il Mulino: Bologna.

- O'Shea S.E. (2020). Crossing Boundaries: Rethinking the Ways That First-in-Family Students Navigate “Barriers” to Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 41 (1): 95-110.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing: Paris.
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. Paris.
- OECD (2024). *Survey of Adult Skills 2023: Country note – Italy*, Paris.
- Oggonni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Carocci: Roma.
- Ozment, S. (1983). *When Fathers Ruled. Family Life in Reformation Europe*. Harvard University Press: Cambridge and London.
- Palincsar A. S. (2013). Reciprocal Teaching. In E. M. Anderman (ed.). *International guide to student achievement*. (pp. 369-371). Routledge: London.
- Palmieri, C. (A cura di) (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. FrancoAngeli: Milano.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. FrancoAngeli: Milano.
- Palmieri C. (2024). Introduzione. Il lavoro educativo e le sue contraddizioni. Presupposti e condizioni per un ripensamento pedagogico. *Civitas Educationis*, 2, 19-23.
- Palmieri C. (2024). *Lavoro educativo*. In D. Simeone, *Dizionario di pedagogia generale e sociale*. Morcelliana: Brescia.
- Palmieri, M. (1430/1529). *Libro della vita civile composta da Mattheo Palmieri fiorentino*. Giunta: Firenze.
- Parsons F. (1909). *Choosing a Vocation*. Houghton Mifflin: Boston.
- Passalacqua F. and Zuccoli F. (2021). Il tutorato delle matricole nel contesto dell'università a distanza: la voce degli studenti nel valutare l'esperienza del primo semestre nel corso di studi di Scienze della Formazione Primaria. *Formazione Lavoro Persona*, 33, 187-2015.
- Pazzaglia F., Poli M., De Berti R. (2004). *Orientamento e rappresentazione dello spazio*. Erickson: Trento.
- Pedrocco Biancardi M.T. (2014). L'epidemia nascosta: forme insospettabili di maltrattamento familiare. In P. Bastianoni, M.T. Pedrocco Biancardi, *I diritti dei minori. Percorsi di tutela e protezione* (pp. 138-151). Edizioni Junior: Parma.
- Pellegrino, V., Vanni, F. (2022). *Scuola futura. Dialoghi utopici e generativi sulle relazioni educative*. Erickson: Trento.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. La Scuola: Brescia.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. FrancoAngeli, Milano.
- Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Liguori: Napoli.
- Perillo P. (2024). *Educatore*. In D. Simeone, *Dizionario di pedagogia generale e sociale*. Morcelliana: Brescia.

- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola: Brescia.
- Piazza R. and Rizzari S. (2020). Navigare il cambiamento: un percorso di formazione dei peer tutor per favorire il successo accademico degli studenti universitari di primo anno. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 82-92.
- Piazza, R. (2024). Figure di sistema o agenti di cambiamento? Il contributo dei/delle tutor al successo formativo degli studenti e delle studentesse, al miglioramento della didattica universitaria, al Faculty development. *Quaderni del GLIA*, 3(3).
- Piazza, R., Rizzari, S. (2020). Navigare il cambiamento: un percorso di formazione dei peer tutor per favorire il successo accademico degli studenti universitari di primo anno. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 82-92.
- Pierce, S. C. (2003). *Opere*. Bompiani: Milano.
- Pignalberi, C. (2021). La valutazione delle competenze strategiche nella didattica universitaria: un'esperienza di ricerca per autoregolare e autodirigere se stessi nello studio e nella vita. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 6(2).
- Pintus A., Dal Palù A., Bertini F., Salvarani L. (2024). Monitorare le carriere degli studenti per promuoverne le competenze strategiche e ridurre la dispersione universitaria. *Quaderni del GLIA*, 2: 153-162.
- Pintus A., Zobbi E. (2025). *Le comunità educative per minorenni. Storie e progetti di vita in dialogo*. FrancoAngeli: Milano.
- Pintus A., Zobbi E., Ascari S., Fugalli L. (in press), Dare visibilità agli educatori. In ricerca con le comunità educative per minorenni, 2, *Ricercazione*.
- Pintus, A. (2016). *La scuola di fronte all'immigrazione. La diversità culturale come sfida di conoscenza*. Mario Adda Editore: Bari.
- Pintus, A., Mambriani, S. (2023). Il tutor universitario: una rassegna della letteratura italiana. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 301-312.
- Platone (IV sec. a. C./1997). *La Repubblica*, traduzione di Giovanni Caccia. Newton Compton Editori: Roma.
- Plutarco (I-II sec. d.C./2017). *La virtù etica*, traduzione di Giuliano Pisani. In *Tutti i Moralia*. (pp. 829-851). Bompiani: Milano.
- Poli R. (A cura di) (2017). *Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodo, esercizi*. Iprase: Trento.
- Pombeni M.L., Guglielmi D. (2000). Competenze orientative: costrutti e misure. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 3, 26-37.
- Possevino, A. (2008). *Coltura degli'ingegni*, a c. di C. Casalini e L. Salvarani, Anicia, Roma [1598].
- Reggio P. (2011). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci: Roma.
- Restivo M. L. (2022). L'italiano scritto degli student universitari: prime osservazioni sul corpus UniverS-Ita. *Italiano LinguaDue*, 797-818.
- Ricci R. (2021). Gli apprendimenti ai tempi della pandemia. *Ricercazione*, 13(2), 29-55.
- Riva M. G. (2020). Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti, *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 37-50.

- Rizzolatti G. Craighero L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual review of neuroscience*, 27, 169-192.
- Roberts, A. F. (2006). *The effects of a teacher development programme based on Philosophy for Children* (Doctoral dissertation, University of the Western Cape).
- Rogers, C.R. (1970). *La terapia centrata-sul-cliente*. Martinelli: Firenze.
- Rossi A. A. Bonfà A. (2020). I servizi UNIGE di tutorato matricole: un intervento di sistema. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 174-186.
- Rossi Doria, M., Tabanelli, S. (2016). *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*. Erickson: Trento.
- Rossi, L. (2018). Educational Exploitation: Unofficial Expectations and Professional Boundaries, *International Journal of Pedagogy*, 12(2), 134-150.
- Rusconi G. (2022). “Great resignation”: perché è un fenomeno in crescita e come rallentarla. *Il Sole 24 Ore*, 20 aprile 2022.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Saglietti, M. (2020). La professional vision degli educatori: problemi, pratiche ed implicazioni (inter)professionali, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 24(57), 1-20.
- Saldaña, J. (1999). Social class consciousness: adolescent perception of oppression in forum theatre workshops. *Multicultural perspectives*, 1(3), 14-19.
- Salerni, A. (2016). Il tirocinio universitario come strumento orientativo/formativo, *Revista Practicum*, 1(1), 80-98.
- Salomone, I. (2009). *Il setting pedagogico: vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Carocci: Roma.
- Santi, M. (1995). *Ragionare con il discorso*. La Nuova Italia: Firenze.
- Scalari, P. (2024). Tenere tutti insieme in classe. Una posizione educativa da proteggere e perseguire, *Animazione sociale*, 17-32
- Scarnera, P., Bosco, A., Soleti, E. (2009). Preventing burnout in mental health workers at interpersonal level: An Italian pilot study, *Community Mental Health Journal*, 45, 222-227.
- Scarnici A., Di Furia M. and Peconio G. (2022). Ambienti di apprendimento digitali innovativi: nuovi paradigmi. *CQIA rivista*, 12(36), 22-38.
- Scarpini, M. (2023). *Per un'infanzia che fa filosofia. In dialogo con Maria Montessori e Matthew Lipman*. Edizioni Junior: Parma.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo: Bari.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Schulordnung aus der Kirchenordnung der Stadt Braunschweig (1528), in F. Kolde-
wey (hg.), *Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828*, Berlin 1886, vol. I: 25-46.
- Schwartz B. (2017). *The Paradox of Choice: Why More Is Less*. HarperCollins Publishers: New York.

- Scierri I. D. M., Toti G. and Trapani G. (2019). Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 14, 1, 193-220.
- Scipione L. and Cardarello R. (2025). *Insegnamento reciproco per capire e studiare. Un processo di Ricerca-Formazione con docenti di scuola secondaria*. Nuovapennino scs: Reggio Emilia.
- Scipione, L. (2022). *Pretesti filosofici. Discutere e argomentare nella scuola primaria*. Anicia: Roma.
- 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). Morcelliana: Brescia.
- Soffientini, M. (2022). Nel reticolo di culture pedagogiche. L'educatore scolastico come punto di fuga dei mandati per l'inclusione. In F. Cappa (A cura di), *L'educatore scolastico. una figura strategica per cambiare la scuola* (pp. 8-84). FrancoAngeli: Milano.
- Soresi S. (2021). *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*. Studium: Roma.
- Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Il Mulino: Bologna.
- Soresi, S., Nota, L., Ginevra, M. C., Santilli, S. (2014). L'orientamento a scuola: da quello che vuole "l'uomo giusto al posto giusto" a quello che insegna a costruire futuri inclusivi e desiderabili per tutti. In *Orientarsi nell'orientamento*. Darwin Books.
- Soule M., Noël J. (1971). Le grand renferment des infants dits «cas sociaux» ou malaise dans la bienfaisance, *Psychiatrie de l'enfant*, 3, 577-620.
- Spiegler, T., Bednarek, A. (2013). First-Generation Students: What We Ask, What We know and What It Means: An International Review of the State of Research. *International Studies in Sociology of Education*, 23 (4): 318-337.
- Spinola, G. F. (1670). *Istruzione familiare di Francesco Lanospigio nobile genovese a Niccolò suo figliuolo*. Tinassi: Roma.
- Sposetti P. and Piemontese M. E. (2017). Gli studenti universitari non sanno più scrivere? Una riflessione sulle caratteristiche delle scritture di un campione di studenti universitari italiani e sulle possibili strategie didattiche di intervento. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, 9(3),144-157.
- Stancanelli L., Petrucci C. (A cura di) (2016). Leggere la città a scuola. Il territorio come laboratorio di cittadinanza, *I Quaderni della Ricerca*, 34.
- Striano, M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Milano: Meltemi.
- Striano, M. (2015). Insegnanti consapevoli e riflessivi per una nuova idea di fare scuola. *Pedagogia oggi*, (2), 65-76.
- Striano, M. (2016). Evaluating Complex Thinking: Hypotheses for a Protocol for the Assessment of Complex Thinking Abilities. In M. Santi, S. Oliverio (A cura di), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*. Liguori: Napoli.
- Terr L. (1991). Childhood traumas: an outline and overview. In *American Journal of Psychiatry*, 184, 10-20.

- Thomson, D.M., Wood J.T. (2001). Rewriting gendered scripts: using forum theatre to teach feminist agency. *Feminist teacher*, 13(3), 202-212.
- Tolomelli, A. (2006). Il teatro formazione II-Metodologie del Teatro dell'Oppresso: incontro con i contesti formativi. *For*, suppl. 66, 50-62.
- Tolomelli, A. (2011). Dalla pedagogia degli oppressi al teatro dell'oppresso. Da Freire a Boal. In *Educazione Democratica*, 3, 21-43.
- Tolomelli, A. (2022). *Il Teatro come arte marziale. Teatro dell'Oppresso, comunità, pedagogia e politica in Teatri e sfera pubblica nella società globalizzata e digitalizzata* (pp. 291-302). Guerini: Milano.
- Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto*. Carocci: Roma.
- Tramma S. (2018). *Pedagogia sociale*. Guerini: Milano.
- Tramma, S. (2018), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Traverso A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Carocci: Roma.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Scholé: Brescia.
- Triani, P., Ripamonti, E., Pozzi, A. (2015). *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Vita & Pensiero: Milano
- Tsiolis, G., Siouti I. (2022). Exploring biographies in a rapidly changing labor world. *Current Sociology*, 71 (4), 587-606.
- Twine, F. W. (1996). Brown skinned white girls: class, culture and the construction of white identity in suburban communities. *Gender, place and culture: a journal of feminist geography*, 3(2), 205-224.
- UNESCO (1970). *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*. Bratislava.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special-Needs Education*, UNESCO, Paris.
- UNESCO. (2019). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations General Assembly. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Università di Parma. (2025). *Linee guida per l'utilizzo responsabile dell'intelligenza artificiale in ambito didattico e di ricerca*
- Urban M., Vandenbroeck M., Van Laere K., Lazzari A., e Peeters J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice, *European Journal of Education*, 47/4, 508-526.
- Van der Meer J., Jansen E. and Torenbeek, M. (2010). 'It's almost a mindset that teachers need to change': first-year students' need to be inducted into time management. *Studies in Higher Education*, 35(7), 777-791.
- Vannucci, A. (2002). Introduzione. In, A. Boal, (A cura di), *Dal desiderio alla legge. Manuale del teatro di cittadinanza*. La Meridiana: Molfetta.
- Varela F. J., Thompson E. and Rosch E. (2017). *The embodied mind, revised edition: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

- Volpone (2013). Le pratiche filosofiche da un punto di vista epistemologico: filosofia del Sumphilosophiein,. In C. Brentari, R. Madera, S. Natoli, L. Vero Tarca (A cura di), *Pratiche filosofiche e cura di sé*. Mondadori: Milano.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman, eds.). Harvard University Press: Cambridge.
- Wilson, T.M., Donnan, H. (Eds.) (2012). *A companion to Border Studies*. Blackwell Publishing: Hoboken.
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning Real Utopias*. Verso: London.
- Wrzesniewski, A., Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work, *The Academy of Management Review*, 26(2), 179-201.
- Zamengo, F., Valenzano, N. (2022). *L'occhio pedagogico*. Mondadori: Milano.
- Zarbo R., Buccheri S.L., Guarnera M., Magnano P. (A cura di) (2024). *Percorsi verso il benessere. Promuoviamo la qualità della vita in una prospettiva multi-dimensionale*. Società Italiana per l'Orientamento.
- Zimmerman B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), Weinstein, Van Mater Stone, 329-339.

Il mestiere della pedagogia
diretta da M. Baldacci

Ultimi volumi pubblicati:

- FILIPPO DETTORI (a cura di), *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*.
PHILIPPE MEIRIEU, *Fare la Scuola, fare scuola*. Democrazia e pedagogia (disponibile anche in e-book).
LUGINA MORTARI (a cura di), *Service Learning*. Per un apprendimento responsabile (disponibile anche in e-book).

Studi e approfondimenti

- DAMIANO FELINI, SIMONA FINETTI, *Intenditori, critici, alfabetizzati*. Storia della media education in Italia (1948-1996).
FARNAZ FARAHI, *Indirizzi pedagogici per l'infanzia*.
SILVIA FIORETTI, PATRIZIA SPOSETTI, GIORDANA SZPUNAR (a cura di), *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*.
ROBERTO TRAVAGLINI, *Pedagogia del gioco e educazione*. Sviluppo, apprendimento, creatività.
GIUSEPPINA D'ADDELFIO, MARIA VINCIGUERRA, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari*. Percorsi di Philosophy for Children and Community.
MONICA GUERRA, *Nel mondo*. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto.
ANTONIA CUNTI, ALESSANDRA PRIORE, *Aiutami a scegliere*. L'orientamento nella relazione educativa.
SILVANA CALAPRICE, *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione*. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile.
MICHELE AGLIERI, ALESSANDRA AUGELLI (a cura di), *A scuola dai maestri*. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani (disponibile anche in e-book).
MARIA GRAZIA RIVA, *La consulenza pedagogica*. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi.
MARIA BUCCOLO, *L'educatore emozionale*. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita (disponibile anche in e-book).
PASCAL PERILLO, *Pedagogia per le famiglie*. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione.
MARIA CHIARA MICHELINI, *Educare il pensiero*. Per la formazione dell'insegnante riflessivo.
ELIO DAMIANO, *La mediazione didattica*. Per una teoria dell'insegnamento (disponibile anche in e-book).
ANDREA PORCARELLI, *Educazione e politica*. Paradigmi pedagogici a confronto.
ROBERTO TRAVAGLINI, ENRICO ANGELO EMILI (a cura di), *La lezione pedagogica di Alberto Manzi*.

FRANCESCO PIZZOLORUSSO, *Reti reali*. Cittadinanza digitale e relazioni in aula.

GIOVANNA MARANI, ROSSELLA D'UGO, *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica*.

ALESSANDRO CIASULLO, *Armonie bioeducative*. Scale e arpeggi pedagogici.

MARIA ROSARIA STROLLO, PAOLO VITTORIA (a cura di), *Pedagogia scolastica*. Saggi per la formazione degli insegnanti.

FRANCESCA DELLO PREITE (a cura di), *Dirigere le scuole al tempo della pandemia*. Esperienze e riflessioni (disponibile anche in e-book).

MARIA CHIARA MICHELINI, *Per una pedagogia critica delle buone prassi*.

MAURIZIO FABBRI, *Oltre il disagio*. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà.

MASSIMO BALDACCI, *La dimensione emozionale del curriculum*. L'educazione affettiva razionale nella scuola (disponibile anche in e-book).

PATRIZIA LOTTI (a cura di), *Apprendimento Servizio solidale*. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale (disponibile anche in e-book).

Paradigmi educativi

VALERIA ROSSINI, *Convivere a scuola*. Atmosfere pedagogiche.

Open Access

Open Access - diretta da M. Baldacci

ANDREA PORCARELLI, *Etica, cultura e società*. Un'alternativa per chi non si avvale dell'insegnamento della religione cattolica nella Repubblica di San Marino.

ELISA ZOBBI, *L'educazione etico-sociale in contesto*. Uno studio sull'atmosfera morale scolastica.

PAOLO CALIDONI (a cura di), *Phronèsis. Coltivare la competenza etica*. Spunti da una ricerca sul campo.

PAOLO CALIDONI, DAMIANO FELINI, ANDREA BOBBIO, *Cesare Scurati*. Sguardi sull'educazione.

FEDERICO BATINI, IRENE DORA MARIA SCIERRI (a cura di), *In/sicurezza fra i banchi*. Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi a partire da una ricerca nelle scuole secondarie ombre.

CLARA SILVA, ENRICA CIUCCI, *Emozioni e affetti nell'educazione dalla nascita ai dieci anni*.

EMMA BESEGHI, TIZIANA PIRONI (a cura di), *Research in Progress*. A cent'anni da Democrazia e Educazione di John Dewey.

Open Access Green

diretta da M. Baldacci

MASSIMO BALDACCI (a cura di), *Dizionario critico di pedagogia*.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835192077

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze



A cura di
Elena Luciano e Elisa Zobbi

Formare professionisti dell'educazione

Negli ultimi anni, il profilo professionale di educatori e educatrici è stato oggetto di importanti cambiamenti. Tale processo è stato accompagnato da un ampio dibattito sulle plurime dimensioni della qualificazione professionale di professioniste e professionisti dell'educazione e ha coinvolto diversi attori quali le università, le associazioni professionali, gli enti pubblici, il Terzo Settore. Il dibattito ha certamente promosso il riconoscimento del valore scientifico della professionalità educativa e ha affermato la necessità di competenze specifiche per consentire disposizioni professionali capaci di intrecciare rigore e cura nell'esperienza educativa. Tuttavia, il processo di riconoscimento del lavoro di educatrici e educatori richiede ancora rilevanti sforzi sul piano sociale e culturale, indicando la necessità di un impegno volto a prendersi cura di chi – per professione – si occupa di cura, educazione e formazione delle persone, lungo l'intero arco delle loro esistenze e nei molteplici contesti di vita.

Il volume intende muoversi in questa direzione, intrecciando riflessioni, esperienze e progettualità relative alla formazione di educatori e educatrici, così come si sono svolte e si stanno svolgendo nell'ambito dell'Università di Parma e della rete con il territorio. Senza pretese di esaustività, né di semplificazione di una realtà eterogenea come quella educativa, il volume dialoga con le educatrici e gli educatori di oggi e di domani al fine di valorizzare la pluralità e la complessità della professione educativa.

Elena Luciano è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Pedagogia generale e Pedagogia interculturale.

Elisa Zobbi è ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma, dove insegna Pedagogia delle comunità per minori e Fondamenti e pratiche dell'educazione etico-sociale.