

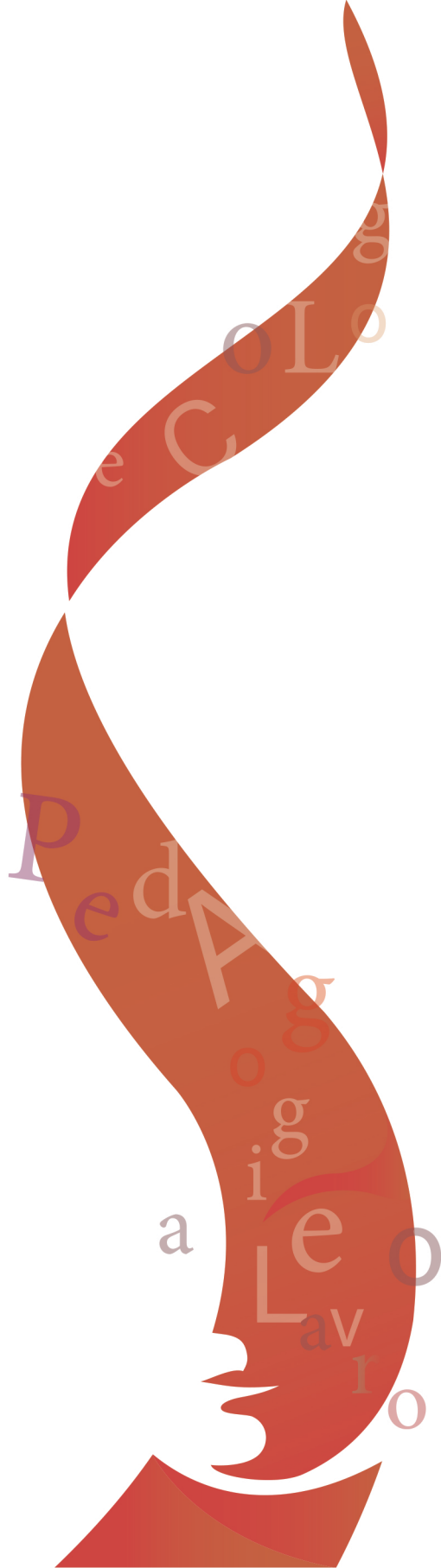


PEDAGOGIA E LAVORO
COMPETENZE E FORMAZIONE
PER LO SVILUPPO UMANO
E LA TRANSIZIONE DIGITALE
ED ECOLOGICA

Fabrizio d'Aniello
[a cura di]

Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative

Dialoghi tra stakeholders e accademia





Collana diretta da
Massimiliano Costa (*Università Ca' Foscari di Venezia*)
Daniela Dato (*Università di Foggia*)
Fabrizio d'Aniello (*Università di Macerata*)

3

Comitato scientifico

Gabriella Aleandri (Università degli Studi di Roma Tre), Giuditta Alessandrini† (Università degli Studi di Roma Tre), Carolina Ugarte Artal (Universidad de Navarra), Luigino Binanti (Università del Salento), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Marianna Capo (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Giuseppa Cappuccio (Università degli Studi di Palermo), Rosa Cera (Università degli Studi di Foggia), Giuseppa Compagno (Università degli Studi di Palermo), Florencia Daura (Universidad Austral de Buenos Aires), Lorenza Da Re (Università di Padova), Antonietta De Vita (Università degli Studi di Verona), Paolo Di Rienzo (Università degli Studi di Roma Tre), Alessandro Di Vita (Università degli Studi di Palermo), Pierluigi Ellerani (Università del Salento), Andrea Galimberti (Università degli Studi di Milano Bicocca), Ines Giunta (Università Ca' Foscari Venezia), Alessandra Gargiulo Labriola (Università Cattolica del Sacro Cuore), Manuela Ladogana (Università degli Studi di Foggia), Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia), Massimo Margottini (Università di Roma Tre), Paola Martino (Università degli Studi di Salerno), Pilar Martínez-Clares (Universidad de Murcia), Angela Muschitiello (Università degli Studi di Bari), Manuela Laura Palma (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Stefano Polenta (Università degli Studi di Macerata), Andrea Potestio (Università di Bergamo), Luca Refrigeri (Università del Molise), Raffaele Tumino (Università degli Studi di Macerata), Alessandra Vischi (Università Cattolica del Sacro Cuore), Giuseppe Zago (Università di Padova).

Comitato editoriale

Miriam Bassi (Università degli Studi di Foggia), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Severo Cardone (Università degli Studi di Foggia), Valerio Ferro Allodola (Università eCampus), Valerio Massimo Marcone (Università degli Studi di Roma Tre), Francesco Mansolillo (Università degli Studi di Foggia), Enza Manila Raimondo (Università di Palermo).

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

LA COLLANA

La riflessione sul significato del lavoro è parte costitutiva del discorso pedagogico. I sensibili mutamenti demografici, la transizione digitale ed ecologica, le nuove formazioni politiche, la pervasività della robotica e IA nel mondo formativo e lavorativo, la precarietà generalizzata e nuove forme di esclusione, subordinazione e sofferenza, il consolidarsi dell'attenzione in ambito europeo sui problemi dell'apprendimento adulto impongono ai pedagogisti un serio confronto con sociologi, politologi, economisti, psicologi ed antropologi che si occupano di formazione e lavoro.

La collana intitolata "Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica" accoglie saggi, ricostruzioni storiche, descrizioni di buone pratiche e ricerche su tre campi, di seguito illustrati.

Il primo ambito riguarda le teorie pedagogiche del lavoro ed i nuovi saperi tecnico-scientifici nell'agire lavorativo, tra robotica, mondo digitale e intelligenza artificiale: in questo versante, si vuole diffondere una visione antropologica del lavoro fondata sul concetto di "persona" e costruire una cultura pedagogica del lavoro che parta dalla storia e sia in armonia con lo sviluppo tecnologico, economico e sociale.

Il secondo ambito concerne la formazione e l'educazione alla sostenibilità e alle nuove competenze: qui si vogliono valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi per adulti occupati e non, in risposta ai nuovi modelli di apprendimento organizzativo, per promuovere una cultura della formazione alla sostenibilità e all'imprenditorialità centrata sulla transizione ecologica e digitale, in grado di rispondere alle istanze progettuali della *Next Generation UE*.

Il terzo ambito è centrato sulle nuove professionalità, politiche di welfare e pratiche formative nei contesti organizzativi: in questo campo di studio, si vuole promuovere una riflessione sul lavoro dignitoso ed etico (*decent work*), fondato su relazioni rispettose della dignità della persona; sulle strategie di formazione continua e degli adulti (*long-term employability*); sui nuovi modelli di welfare aziendale e sul tema della felicità in azienda; sui nuovi modelli di lavoro digitale e flessibile (lavoro *smart* e agile).

Il quarto ambito è focalizzato sullo sviluppo professionale dei giovani in formazione e dei lavoratori, il quale presuppone la costruzione di un progetto di vita professionale in cui è implicata l'acquisizione di competenze tecnico-specialistiche e trasversali (*non-cognitive skills*), necessarie per orientarsi nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro e definire la propria identità professionale.

Fabrizio d'Aniello
[a cura di]

TEORIE E PRATICHE DELLE RELAZIONI
E DELLE PROFESSIONI EDUCATIVE E FORMATIVE
DIALOGHI TRA STAKEHOLDERS E ACCADEMIA

Atti del Convegno internazionale del Centro di Documentazione, Ricerca e Didattica
nel Campo delle Professioni Educative e Formative (CIRDIFOR)
dell'Università degli Studi di Macerata
23 ottobre 2025



Volume stampato con il contributo
dell'Università degli Studi di Macerata



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

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>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). The license requires attribution, prohibits adaptation (altering or transforming the work or creating derivative works), and does not allow commercial use.

ISBN volume 979-12-5568-465-7

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione. Le ragioni di un dialogo e l'architettura del volume	11
a cura di <i>Fabrizio d'Aniello</i>	

I parte Interventi dei key-note speaker

I.1	Livia Cadei	23
	<i>Terza missione e prima responsabilità: la formazione dei docenti universitari tra engagement e pedagogia sociale</i>	
I.2	Romiță Iucu, Alexandru Carțiș, Daniela Pascu	29
	<i>New arrangements for learning in the European University Alliances. New flexible learning pathways</i>	
I.3	Massimo Ruggeri	47
	<i>Il lavoro sociale come gesto politico ad elevata professionalità</i>	
I.4	Daniela Veronica Necșoi	53
	<i>Narratives of transition. How newly qualified educators experience the shift from academic training to professional practice</i>	
I.5	Renata Maria Viganò	67
	<i>Una ricerca educativa sostenibile per pratiche efficaci</i>	

II parte Sessioni parallele

Sessione 1

0-6: esperienze, aspetti deontologici e supervisione educativa

II.1.6	Chiara Sirignano	77
	<i>Dai documenti ministeriali al ruolo dell'Università di Macerata nella costruzione del sistema integrato 0-6</i>	
II.1.7	Marzia Fratini	84
	<i>Tra sogno e realtà: essere educatore per e nel sistema integrato 0-6</i>	

II.1.8 Monica Saja, Elisabetta Saja 91
Educatore e/o insegnante? Essere professionista dell'educazione e della formazione in un servizio 0-6

II.1.9 Anna Caponi 98
La figura dell'educatore, nel contesto del nido domiciliare, tra saperi, competenze e professionalità

II.1.10 Stefano Polenta 105
La supervisione pedagogica del tirocinio nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione: approcci, implicazioni, riflessioni

Sessione 2

Vulnerabilità e Dipendenze. La fragilità del presente

II.2.11 Giulia Marzioni 115
Ascoltare ed orientare le vulnerabilità. Il ruolo della Caritas tra ascolto, accompagnamento e lettura del presente

II.2.12 Federica Carpineti, Alessandro Angeletti 119
Educare al cambiamento. Il ruolo dell'educatore all'interno delle comunità terapeutiche

II.2.13 Massimiliano Stramaglia 123
Lineamenti di psicopedagogia delle dipendenze

Sessione 3

Abitare le differenze, insieme. Transizioni, sguardi, prospettive.

II.3.14 Francesca Salis 131
Il pedagogista speciale nella prassi educativa. Ruoli, funzioni, sinergie

II.3.15 Ilaria Gallucci 138
Progetto Extra School. Un modello integrato di intervento educativo ed extra-scolastico basato su evidenze scientifiche

II.3.16 Elisabetta Elia, Alessandra Azzurro 146
"Io mi chiamo Happy"

Sessione 4

Futuri Anziani: relazioni, qualità della vita e opportunità

II.4.17 Rosita Deluigi 153
Comunità abitanti: coesioni in-visibili

II.4.18	Ilaria Capponi	160
	<i>L'età del Noi: generazioni che abitano lo stesso tempo</i>	

Sessione 5

Cittadini: non migranti

II.5.19	Manuela Falappa	171
	<i>Progetti di accoglienza ed azioni per la creazione di una comunità inclusiva</i>	

II.5.20	Silvia Sorana, Sascha Smerzini	175
	<i>Accoglienza, aree interne e impatto economico e sociale</i>	

II.5.21	Raffaele Tumino	183
	<i>Cittadini, non migranti: decolonialità e pluriversalismo come pratiche di prossimità</i>	

Sessione 6

Abitare assieme la fragilità: il valore della cura “a piccoli passi” nelle professioni educative

II.6.22	Gloria Lanciotti	195
	<i>Tessere legami di cura nella quotidianità</i>	

II.6.23	Morena Muzi	199
	<i>La cura dell'abitare</i>	

II.6.24	Giuseppe Laneve	206
	<i>La cura nella (e della) Costituzione</i>	

II.6.25	Tommaso Farina	215
	<i>L'“andare verso” quale postura professionale dell'educatore</i>	

Sessione 7

Forme d'intervento in favore di persone sottoposte

a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria: pratiche educative e prospettive future

II.7.26	Deborah Ucciero	225
	<i>Interventi operativi nel territorio marchigiano: l'esperienza di COOSS Marche</i>	

II.7.27	Flavia Stara	233
	<i>La funzione rieducativa nel e oltre il carcere. Dalla riparazione alla rigenerazione</i>	

II.7.28	Arianna Taddei, Sara Giordani	239
	<i>Invisibili due volte: doppia diagnosi e detenzione penitenziaria. Testimonianze dalla Casa Circondariale di Montacuto</i>	

II.7.29	Raffaele Tumino	246
	<i>Le ali della libertà: oltre la solitudine e le istituzioni. Le comunità per persone "fuori dalla norma": riflessioni e proposte</i>	

Sessione 8

Il lavoro e le sue potenzialità formative tra autoconsapevolezza, transizioni generative e libertà agentiva

II.8.30	Gigliola Paviotti	255
	<i>Dalla vocazione, all'identità professionale, al cambio di professione: riflessioni sugli educatori socio-pedagogici</i>	
II.8.31	Cinzia Bonifazi	262
	<i>Transizione occupazionale: orientarsi per riconoscersi professionalmente e personalmente</i>	
II.8.32	Carmela Somelli	269
	<i>I protagonisti della formazione professionale</i>	
II.8.33	Lorena Patacchini, Alessandra Scapati	274
	<i>Professioni e competenze della formazione aziendale</i>	
II.8.34	Fabrizio d'Aniello	281
	<i>La pedagogia in azienda per una conoscenza inclusiva</i>	

Sessione 9

Sistemi e relazioni familiari tra criticità e risorse.

Il contributo della pedagogia e della consulenza pedagogica

II.9.35	Michele Corsi	291
	<i>Dalla famiglia alle famiglie: nuove opportunità e nuovi "rischi"</i>	
II.9.36	Chiara Sirignano	298
	<i>Progettualità familiari in transizione: il ruolo dell'educatore e del pedagogista nella consulenza pedagogica</i>	
II.9.37	Raffaella Lorenzini	305
	<i>Posture educative e consapevolezza genitoriale: percorsi di accompagnamento familiare</i>	
II.9.38	Elisa Giusti	311
	<i>Il riconoscimento della violenza maschile contro le donne e la rete territoriale antiviolenza</i>	

Sessione 10

Scuola e Università in dialogo: formazione, innovazione e ricerca

- II.10.39 Luca Girotti 321
Il caso formazione primaria a quindici anni dall'istituzione della LM85bis
- II.10.40 Laura Fedeli, Elisabetta Tombolini, Chiara Mignucci 329
La scuola come ecosistema integrato: verso una cultura educativa interprofessionale
- II.10.41 Lorella Giannandrea, Chiara Laici, Francesca Gratani 337
Formazione degli insegnanti. Un modello di sviluppo professionale basato sulla ricerca collaborativa

II.10.40
**LA SCUOLA COME ECOSISTEMA INTEGRATO:
VERSO UNA CULTURA EDUCATIVA INTERPROFESSIONALE**

Laura Fedeli

Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

Elisabetta Tombolini

Università degli Studi di Macerata

Chiara Mignucci

Università degli Studi di Macerata

1. Introduzione

Il contesto scolastico costituisce uno dei possibili ambiti in cui l'educatore e il pedagogo possono esercitare il proprio intervento professionale, così come ribadito anche dalle recenti disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative (Legge 15 aprile 2024, n. 55). Tali figure professionali si inseriscono nel sistema scuola a supporto dell'azione didattica-educativa con funzioni differenziate, ma con un'esigenza condivisa, ossia individuare strategie e protocolli per un'efficace collaborazione con le figure di riferimento primario (docenti e staff scolastico) e gli ulteriori attori eventualmente coinvolti (servizi territoriali, ecc.). La sinergia tra professionalità diverse a scuola comporta un reciproco riconoscimento in termini di competenze, ruoli e responsabilità accanto a una piena consapevolezza rispetto alle opportunità e alle sfide che un team interprofessionale pone.

Sviluppare una cultura interprofessionale diviene, quindi, un obiettivo formativo prioritario sia nei percorsi universitari, sia nella formazione in servizio, al fine di superare logiche gerarchiche e rappresentazioni stereotipate in funzione di un approccio integrato ai bisogni educativi.

La formazione all'interprofessionalità richiede tempi e spazi di confronto adeguati, fondati su pratiche di co-progettazione e su dispositivi pedagogico-didattici capaci di sostenere una visione sistemica della scuola, luogo di mediazione culturale, organizzativa e formativa, in cui le diverse professionalità operano all'interno dello stesso mandato in maniera corresponsabile.

2. Interprofessionalità: l'urgenza di un approccio multi-agency

Il concetto di interprofessionalità nasce e si sviluppa nell'ambito dell'assistenza sanitaria primaria (*Primary Health Care* - PHC) studiando i rapporti di collaborazione tra le diverse figure professionali coinvolte nella relazione di aiuto (medico, infermiere, psicologo, etc.) (Negri, Zamin, 2022; Tomassoni, Solano, 2003) e spaziando nella vasta area delle professioni di cura in ambito sociale (O'Carroll, McSwiggan, Campbell, 2018).

L'esercizio di una pratica interprofessionale efficace prevede una formazione specifica che possa affiancare o integrare percorsi universitari (*Interprofessional Education* -IPE) con traiettorie formative finalizzate alla costruzione di task force "collaborative practice-ready" (World Health Organization, 2010).

Tali programmi di formazione si avvalgono di approcci di didattica attiva basati su pratiche di simulazione in team interprofessionali, sia in ambito strettamente medico-sanitario (Bridges et al., 2011) sia nella formazione di educatori in ambito sociale (O'Carroll, McSwiggan, Campbell, 2018) attraverso l'analisi di esperienze *community-based*.

L'attenzione all'educazione interprofessionale nasce dalla consapevolezza dell'efficacia di un approccio sistemico alla complessità. Se allarghiamo il concetto di cura dal contesto prettamente sanitario, valorizzandolo nelle sue diverse connotazioni, si rende evidente come l'obiettivo del raggiungimento del benessere debba interessare pienamente anche il contesto scolastico in relazione a quello extrascolastico con interventi non solo interdisciplinari, ma *multi-agency*.

L'approccio *multi-agency* in ambito educativo (Baginsky, Driscoll, Purcell, Manthorpe, Hickman, 2022) vuole rispondere ai bisogni diversificati degli studenti operando nelle diverse dimensioni dei processi di realizzazione di benessere personale, familiare e comunitario. L'alleanza tra scuola, servizi sociali e sanitari e enti territoriali, richiede il coordinamento di azioni co-progettate e pienamente integrate in un piano di strategie di intervento che possa avvalersi di team in cui l'attribuzione di ruoli e responsabilità, esercitati attraverso protocolli di gestione condivisi, favorisca il superamento delle barriere culturali che background e pratiche professionali differenti possono comportare.

3. La scuola come ecosistema integrato

La complessità sociale, comunicativa e relazionale in cui la scuola esercita la propria funzione come agenzia formativa per eccellenza richiede la necessità di reificare la legittimazione giuridica della figura dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogo (Calapriceo, 2016; Legge 15 aprile 2024, n. 55) con un ulteriore sforzo di legittimazione di tipo culturale:

“Ed è con questa *dimensione di necessità* che Educatori e Pedagogisti oggi si collocano all’interno della scuola. Non è più pensabile infatti che il corpo docente da solo assolva alle molteplici funzioni educative che un soggetto in sviluppo richiede, ma hanno bisogno di essere affiancati da figure professionali appositamente formate per fare da ponte tra soggetti in formazione e insegnanti, scuola, famiglia e territorio, per rispondere alle emergenze educative odierne, quali dispersione scolastica e disagio nelle sue varie forme, per orientare i giovani verso se stessi e il lavoro. Professionisti che attraverso *l’empowerment* siano dediti alla progettualità e al coordinamento educativo a tempo pieno” (Calapriceo, 2016, p. 327).

Già con la “Buona Scuola” (Legge 13 luglio 2015, n.107) si metteva in evidenza la “valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l’interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese” (art. 1), una visione sistemica che viene ulteriormente potenziata dalla rappresentazione della scuola come “*learning hub*” in cui gli insegnanti sono nodi di network più ampi costituiti da expertise flessibili proprio in funzione dell’apertura della scuola stessa al contributo di esperti che, pur non configurandosi come docenti, supportano il processo di insegnamento (OECD, 2020).

L’interprofessionalità a scuola apre il dialogo sulla significatività della presenza di educatori e pedagogisti accanto a insegnanti; una triangolazione che fa leva sull’integrazione e non sulla sostituzione e/o alternanza di ruoli. Il mandato educativo rappresenta la direzione di un’azione congiunta che merita di essere connotata in termini di profondità e continuità nel riconoscimento reciproco nell’esercizio di funzioni che alimentano i processi di formazione e orientamento dello studente.

4. Formazione universitaria e interprofessionalità: un’indagine esplorativa

La formazione universitaria viene a configurarsi come un’opportunità preziosa per avviare processi di orientamento a una cultura interprofessionale. Preparare lo studente in questa direzione, nella specificità del profilo professionale in uscita (insegnanti, educatori, pedagogisti), significa porre le premesse per una sua integrazione nei processi educativo-didattici propri del contesto scolastico, anche in considerazione delle reti e delle sinergie territoriali e comunitarie di cui la scuola si avvale in un’ottica di sistema. L’indagine esplorativa si inserisce, dunque, nella cornice dei c.d.s. LM-85bis, LM-85 e L-19 (curriculum “Educatore professionale socio-pedagogico”) afferenti al Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell’Università degli studi di Macerata. Sebbene i corsi interessati abbiano già da tempo avviato dispositivi e strategie funzionali a un confronto più strutturato tra docenti e discipline in funzione di un’ottimizza-

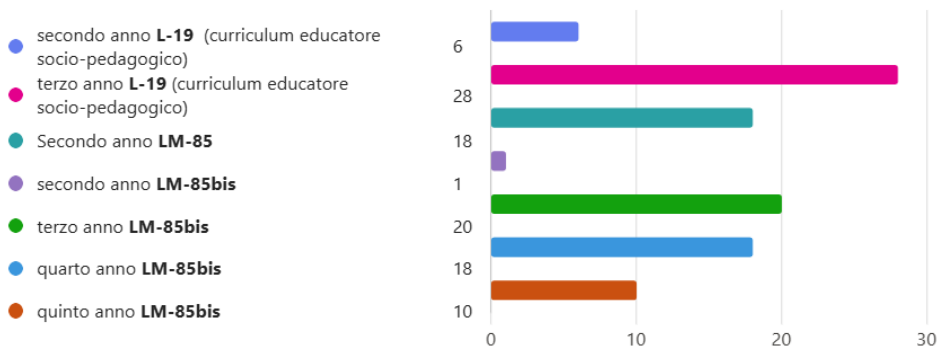
zione dei syllabi e di un maggiore impatto sulla capacità dello studente di identificare connessioni interdisciplinari (es. Tavoli della didattica; co-teaching) si rende necessario analizzare l'efficacia di tali azioni in merito allo sviluppo di una consapevolezza interprofessionale da parte dello studente al fine di indagare attraverso quali strategie renderlo maggiormente partecipe di tali scelte progettuali.

Una prima esplorazione in questa direzione si è avvalsa di uno strumento di indagine quale il questionario rivolto agli studenti delle classi interessate e somministrato in forma anonima alle diverse coorti. Gli studenti del primo anno non sono stati coinvolti in considerazione del fatto che tale utenza non ha avuto tempo e opportunità necessarie a maturare una propria opinione in relazione all'offerta formativa.

Lo scopo del questionario è far emergere traiettorie progettuali utili a preparare adeguatamente il futuro professionista a sviluppare una cultura interprofessionale per operare in un contesto scuola che si configuri come ecosistema integrato affiancato da processi di cristallizzazione professionale che non consentirebbero di interpretarlo come dispositivo culturale ed educativo basato su dinamiche collaborative di co-progettazione.

Al questionario hanno risposto 101 studenti con una distribuzione piuttosto equilibrata tra i partecipanti afferenti al corso LM-85bis (circa il 48,5 % del totale) e gli studenti frequentanti i due corsi, triennale e magistrale (L-19 e LM-85). Il grafico 1 mostra, inoltre, la maggiore partecipazione di studenti iscritti agli ultimi anni di corso:

Graf. 1: Distribuzione della partecipazione nei diversi corsi di studio



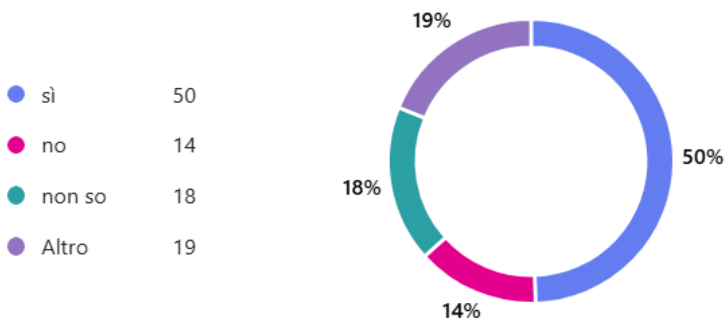
(domanda: "A quale corso di studi sei iscritto?")

Le domande, a risposta chiusa ed aperta, si concentrano principalmente sui seguenti obiettivi di indagine: (1) la consapevolezza dello studente rispetto al sistema scuola come contesto interprofessionale; (2) l'identificazione dei ruoli delle figure professionali (maestro/a; pedagogo/a; educatore/educatrice) e dei confini

negli ambiti di azione di tali figure a scuola; (3) il riconoscimento del contributo offerto all'interno del proprio percorso formativo universitario in termini di educazione all'interprofessionalità, (4) l'opinione sulla natura e sulla percepita utilità di momenti di confronto tra studenti e docenti afferenti a corsi differenti.

Circa la metà dei partecipanti (Graf. 2), in equa distribuzione rispetto ai diversi corsi di afferenza, riconosce nella scuola un sistema votato all'interprofessionalità. Tra le esplicitazioni in senso negativo nelle risposte contrassegnate come "altro" si evidenzia fortemente una scarsa fiducia sulla presenza di una valida collaborazione tra diverse figure professionali indicandone una barriera culturale determinata da uno stereotipo di status e di prassi (Es. "Sarebbe bello fosse così, ma spesso gli insegnanti vedono gli altri professionisti come inferiori"; "lo Stato declassa e scredita la figura dell'educatore considerandolo un "babysitter" nelle ore in cui non c'è l'insegnante di sostegno").

Graf. 2: Opinione dei partecipanti rispetto alla collaborazione presente nel contesto scuola



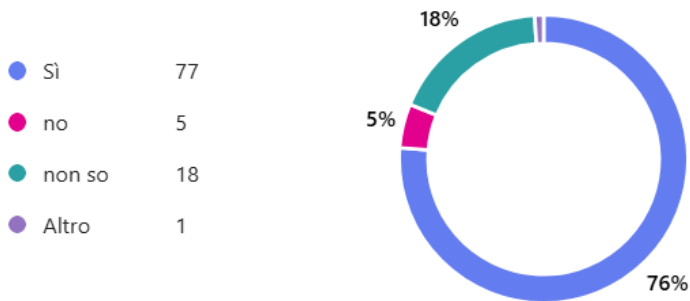
(domanda: "Ritieni che il sistema scuola, indipendentemente dal grado scolastico, sia un contesto in cui è presente la collaborazione tra diversi professionisti dell'ambito educativo (insegnanti, educatori professionali socio-pedagogici, pedagogisti, ecc.)?")

Risulta chiaro come la maggior parte dei partecipanti collochi il ruolo dell'insegnante su un piano di piena responsabilità didattica in termini disciplinari ("programma", "insegna", "valuta"), ma anche formativi nella tensione allo sviluppo integrale dell'apprendente. L'insegnante è sempre presente, è il perno su cui si aggranciano educatore e pedagogista che appaiono come figure connotate dalla cura dei rapporti e dell'assicurazione del benessere in chiave sistemica. Tali obiettivi si esplicitano in azioni di orientamento e, nel caso del pedagogista, di consulenza e coordinamento ("deve intervenire nella concretezza dei rapporti in classe"; "deve aiutare i soggetti a migliorare, sviluppare molti ambiti – socialità, sicurezza, inclusione, ecc.; "si concentrano invece sugli aspetti relazionali, inclusivi e progettuali, sostenendo il benessere globale degli studenti e collaborando con i docenti per creare un ambiente educativo integrato").

La figura dell'educatore risulta maggiormente connotata rispetto a quella del pedagogista. Si attribuiscono all'educatore principalmente tre funzioni: (1) di accompagnamento e supporto all'insegnante nella creazione di un ambiente di apprendimento efficace; (2) di supporto alla classe, soprattutto nel promuovere un approccio inclusivo; (3) di sviluppo delle relazioni e dei processi di mediazione con famiglie, enti e servizi territoriali.

Il grafico 3 mostra l'interesse diffuso tra gli studenti verso l'interazione interprofessionale che si può reificare in eventi formativi di confronto comuni ai tre corsi di studio.

Graf. 3: Opinione dei partecipanti rispetto all'opportunità di offrire spazi di confronto interprofessionale nella formazione universitaria



(domanda: “Secondo te sarebbe utile offrire spazi di confronto per gli studenti dei tre corsi di studi, Scienze della Formazione Primaria, Scienze dell'Educazione e della Formazione e Scienze Pedagogiche?”)

Le risposte alla domanda aperta in cui si chiede di specificare quali momenti di confronto di carattere formativo possano essere attivati forniscono una panoramica interessante non solo sulla motivazione dello studente, ma sul processo di *agency* sollecitato dalla questione.

Se la maggior parte dei partecipanti individua già nei corsi di Didattica (Generale, Tecnologie Didattiche) e Pedagogia (Generale, Clinica, Speciale, Sociale, Sperimentale) un focus sui temi dell'interprofessionalità si avanzano numerosi suggerimenti in direzione di un maggior dialogo tra corsi di studio. I format principali su cui si soffermano gli studenti sono: (1) tirocinio; (2) spazi laboratoriali e seminari.

Per quanto riguarda il tirocinio diretto, presente nei tre diversi corsi di studio, si individua un possibile spazio di dialogo al termine dei rispettivi tirocini formativi (“per un confronto sul campo, al fine di capire in che modo si può andare a collaborare in maniera chiara e coerente”), ma anche durante il tirocinio stesso in momenti di riflessione condivisa sulle esperienze in atto (“questi momenti favo-

riscono lo scambio di buone pratiche, la costruzione di competenze professionali e una maggiore consapevolezza del proprio ruolo educativo”). Tali momenti potrebbero rappresentare un’occasione aggiuntiva in termini di riflessione interprofessionale grazie all’intervento di professionisti esterni al fine di potenziare l’aspetto esperienziale con input mirati da parte di esperti con profili differenziati.

Gli spazi laboratoriali e seminariali rappresentano un’ulteriore proposta in cui gli studenti intravedono la possibilità di attivare eventi interdisciplinari e progetti di gruppo (“Per esempio attivando laboratori di progettazione educativa in cui futuri insegnanti, educatori e pedagogisti collaborano nella creazione di interventi educativi o inclusivi. Questi momenti sarebbero formativi perché aiuterebbero gli studenti a comprendere meglio le proprie competenze specifiche e quelle degli altri ruoli, sviluppando fin da subito una mentalità di rete e di collaborazione professionale”). Emergono diversi approcci utili al confronto, alla discussione e all’analisi quali il *debate* e lo studio di caso, strategie attive che possano coinvolgere gruppi misti (diverse coorti) in percorsi formalizzati di *co-teaching* con docenti di diversi insegnamenti afferenti ai tre corsi di studio (“incentivare seminari o addirittura insegnamenti che coinvolgano entrambi i corsi di studi ed incoraggino la collaborazione tra futuri insegnanti e futuri educatori”).

4. Conclusioni

L’indagine condotta, seppur limitata nel numero di partecipanti, mostra un parziale riconoscimento da parte degli studenti rispetto alla presenza e alle potenzialità delle azioni messe in atto nei diversi corsi di studio per esplorare quelle zone di contatto in cui lo stesso campo di conoscenza si declina in pratiche riferibili a professionalità diverse. Emergono barriere culturali ancorate a una visione stereotipata delle professioni educative e che rappresentano la sfida primaria per la formazione universitaria a una cultura interprofessionale, proprio in funzione di un orientamento al mondo del lavoro che possa garantire conoscenza, ma anche strumenti idonei ad abitare quella “inter zone” professionale (Ceccim, 2018, p.1740) con consapevolezza.

La co-progettazione di spazi di apprendimento condivisi può sollecitare l’*agency* dello studente coinvolgendolo in tale processo in uno sforzo critico di valutazione delle opportunità e di analisi di approcci didattico-formativi utili all’incontro e al confronto tra professionisti in crescita.

Infine, una notazione conclusiva sulla necessità di introdurre nei programmi di *faculty development* percorsi di formazione che possano sostenere i docenti universitari nella progettazione e nella gestione di dispositivi didattici orientati all’interprofessionalità, spazi formativi generativi e trasformativi in cui allo studente è consentito attraversare contesti professionali condivisi.

Riferimenti bibliografici

- Baginsky M., Driscoll J., Purcell C., Manthorpe J., Hickman B. (2022). *Protecting and Safeguarding Children in Schools: A Multi-Agency Approach* (1st ed.). Bristol: Bristol University Press. <https://doi.org/10.23071/j.ctv2rh2ccc>
- Bridges D.R., Davidson R.A., Odegard P.S., Maki I.V., Tomkowiak J. (2011). Interprofessional collaboration: three best practice models of interprofessional education. *Medical education online*, 16. <https://doi.org/10.3402/meo.v16i0.6035>
- Calapriceo S. (2016). L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 3, 321-333.
- Ceccim R.B. (2018). Connections and boundaries of interprofessionality: Form and formation. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(Suppl 2), 1739–1749. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0826>
- Legge 13 luglio 2015, n.107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
- Legge 15 aprile 2024, n. 55 - *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali.*
- Negri A., Zamin C. (2022). *Medici di Medicina Generale e Psicologi lavorano insieme. Elementi teorici, riflessioni e pratiche per i professionisti delle Cure Primarie.* Perugia: Cultura e Salute Editore.
- O'Carroll V., McSwiggan L., Campbell M. (2019). Practice educators' attitudes and perspectives of interprofessional collaboration and interprofessional practice learning for students: A mixed-methods case study. *Journal of Interprofessional Care*, 33(5), 414-423. <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1551865>
- OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation.* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- Tomassoni M., Solano L. (2003). *Una base più sicura. Esperienze di collaborazione diretta tra medici e psicologi.* Milano: FrancoAngeli.
- WHO (2010). *Framework for action on interprofessional education and collaborative practice.* www.who.int/hrh/resources/framework_action/en