



**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](http://www.pensamultimedia.it)

# Indice

<b>Introduzione. Le ragioni di un dialogo e l'architettura del volume</b>	<b>11</b>
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*



# INTRODUZIONE

## LE RAGIONI DI UN DIALOGO E L'ARCHITETTURA DEL VOLUME

Fabrizio d'Aniello

Università degli Studi di Macerata / Coordinatore CIRDIFOR

### 1. Le ragioni di un dialogo

Questo volume raccoglie gli Atti del Convegno internazionale “Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative. Dialoghi tra stakeholders e academia”, promosso dal Centro di Documentazione, Ricerca e Didattica nel Campo delle Professioni Educative e Formative (CIRDIFOR) dell'Università degli Studi di Macerata, svoltosi il 23 ottobre 2025 presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo del medesimo Ateneo.

Come da Statuto, il CIRDIFOR – coordinato dal sottoscritto e in precedenza dai colleghi proff. Massimiliano Stramaglia e Michele Corsi (fondatore) – intende stimolare e valorizzare ricerche negli ambiti della pedagogia generale e sociale, della didattica, delle tecnologie, della multimedialità e della pedagogia speciale; sviluppare e implementare percorsi di formazione per educatori e professionisti inseriti in contesti socio-educativi (famiglie, scuole, comunità, organizzazioni e istituzioni), volti anche alla presa in carico e all'inclusione di persone con disabilità; documentare e socializzare ricerche, studi comparati e buone prassi.

Ciò premesso, le ragioni di un dialogo tra stakeholders e academia potrebbero essere comodamente individuabili in queste finalità, oltre che nella titolazione stessa del Centro. Ma vi sono motivazioni altre. Il CIRDIFOR, attualmente composto da professori e ricercatori del Dipartimento predetto, ha, attraverso i propri membri, varie occasioni annuali di incontro e confronto con i portatori territoriali di interessi, dalle assemblee periodiche con gli stakeholders alle riunioni dei Comitati d'indirizzo permanente, dalle iniziative di orientamento dedicate alle studentesse e agli studenti ai molti seminari co-condotti con essi all'interno dei singoli insegnamenti. Le opportunità di scambio, insomma, sono plurime. Con questo Convegno, non solo si è cercato di ricondurle a un momento organico e unitario, capace di produrre una sintesi non riduttiva delle diverse articolazioni di rapporto già attive, ma si è cercato anche di andare al di là della pur rilevante

missione euristica e di condivisione teorico-pratica, guardando, non di meno, a una missione culturale. E si è puntato a essa insistendo sul farci comunità per il tramite del dialogo. Ecco, si potrebbe affermare che le ragioni di questo dialogo risiedono nella natura del dialogo in sé, il quale, ripiegando sui termini appena usati, trascende il semplice incontro, ricerca l'intendersi, non scontato nel confronto, e non si ferma allo scambio.

Come sostiene Fabris (2011), il dialogo ha segnatamente a che fare con l'auto-decentramento, l'apertura e la disponibilità al mutamento di prospettiva. Conseguentemente, implica l'abbandono di posizioni che si ritengono definitive, la volontà di mettersi in gioco aprendosi compiutamente all'altro e il coraggio di avventurarsi nel cambiamento. Ed è giusto nella seconda caratteristica, l'aprirsi, che si custodisce quell'aspetto propriamente donativo del dialogo che più interessa in questa sede. Ancorché sia consueto il così detto "dono di scambio", il vero senso del dono consiste in un dare qualcosa privo di aspettative di contraccambio. A sua volta, l'aprirsi in quanto donarsi consiste, sì, in un dare sempre qualcosa (la conoscenza, il sapere, l'esperienza, ecc.) sganciato da tali aspettative, ma, per di più, assieme a quel qualcosa, si offre gratuitamente anche quello che si è, non soltanto quello che si ha/possiede. È, per certi versi, un'esposizione di sé a livello ontologico. Un'esposizione non esente da rischi, certo, compreso all'estremo il "sacrificio di sé" (della propria posizione), ma necessaria affinché si possano trovare insieme genuini punti di accordo, scevri da introflessioni limitanti, e si possa crescere insieme nella relazione dialogica, posto che la relazione è l'unica strada per la propria e l'altrui crescita: è solo mediante siffatta esposizione, infatti, che si possono incrementare le opportunità di autoaffermazione ontologica (o "personalizzazione") nell'imprescindibilità della relazione. Allora, aprirsi in termini oblativi – che poi sintetizza e racchiude sostanzialmente in sé il decentrarsi e la propensione metabletica – significa accogliere la responsabilità dialogica dell'essere in una relazione con altri, nella consapevolezza che questa può assurgere a relazione co-educativa di sviluppo umano e professionale.

Quindi, non si è trattato di intavolare un convegno unicamente per ispessire i contenuti della terza missione universitaria, o per allestire una sorta di spazio terzo entro cui sistemi di attività diversi, ma cointeressati dal tirocinio e dal focus sulle professioni educative e formative, fuoriusciti dai propri confini riflessivi, potessero dibattere su eventuali criticità teorico-pratiche al fine di riscontrare congeniali aree di miglioramento (Engeström, Engeström, Kärkkäinen, 1995; Griffiths, Guile, 2003; Konkola, Tuomi-Gröhn, Lambert, Ludvigsen, 2007; Tuomi-Gröhn, Engeström, 2013). Rifacendoci alla archeologia del dono di Mauss (2002), si è trattato, in aggiunta significativa, di consolidare legami preesistenti per agevolare dinamiche di apertura e riconoscimento vicendevole intese come dinamiche di dono ontologico tese alla con-versazione dei punti di vista e alla comune, feconda maturazione.

Da una parte, dunque, abbiamo il dono, che costituisce un elemento del farsi comunità (dal latino: *cum-munus*). Dall'altra, però, c'è anche l'impegno (*munus*: dono e impegno). E qui, mutuando da Sen (2001, 2006), entra in gioco la possibilità che nel dialogo pubblico si ampli lo spettro dei principi morali e dei valori che potrebbero scortare l'agire educativo e formativo, arricchendone il sostrato antropologico-teleologico e facendo optare, ulteriormente, per un agire impegnato, ossia smarcato da visioni circostanziate, attente alla difesa della propria *vision* o di interessi settoriali, e indirizzato, viceversa, alla considerazione dell'interconnessione/interdipendenza tra agenti e dei positivi riverberi di un'azione responsabilmente reticolare e coesa.

È nell'ottica presentata, in definitiva, che si è pensato al dialogo e si è provato a farci comunità, con l'intento di adempiere – come anticipato – a una precisa missione culturale, quella di co-costruire, diffondere e radicare una cultura pedagogica condivisa, orientata al servizio alle persone, nella cura e tutela della loro dignità e del loro insopprimibile valore finalistico. Ed è ancora in quest'ottica, connotata da apertura, impegno e responsabilità, che adduciamo un'altra motivazione alle ragioni del dialogo: di fronte alla società neoliberista della concorrenza prestazionale (Chicchi, Simone, 2017), in cui l'alterità è sostanzialmente espulsa dal progetto della propria affermazione/realizzazione, l'idea di comunità appare già come un contro-senso da preservare in prospettiva eu-topica e, perciò, risulta quanto mai indispensabile “tornare a considerare la vita a partire dall'altro, dal rapporto con l'altro, e accordare all'altro una priorità etica, imparare di nuovo il linguaggio della responsabilità [...] – imparare ad ascoltare l'altro e a sapergli rispondere” (Han, 2017, p. 97). Ebbene, in fin dei conti il dialogo collocato nel contesto convegnoistico rimanda proprio a questo: includere anziché escludere, collaborare anziché competere, stare insieme anziché separati, esercitandosi in primis nell'ascolto e, quindi, nell'abilità a rispondere (respons-abilità) tanto alle istanze provenienti dall'accademia e dagli stakeholders quanto a quelle – di sicuro non meno importanti – delle studentesse e degli studenti intervenuti. La comunicazione che sostiene il dialogo e il “linguaggio della responsabilità”, inoltre, si rifà anch'essa, etimologicamente, a un mettere in comune, a un rendere partecipi che, mentre esorta nuovamente l'apertura ontologica di cui sopra in vista anche di un incremento d'essere, ribadisce una logica donativa che non può fare a meno dell'assunzione di uno sguardo etico nei confronti degli interlocutori (Mortari, 2015) e, in generale, del rispetto per una simmetria etico-axiologica di rapporto. Così, in luogo della solitudine neoliberista, si è potuto assistere all'emergere di noi eticamente alimentato e omogeneamente proteso a rivendicare il diritto all'educazione e alla formazione quale “diritto ad essere” e a “vivere con pienezza umana” in ogni ambito esistenziale, come avrebbe detto Mencarelli (1986, pp. 33-34). E siamo convinti che tutto questo non possa che impattare proficuamente sull'intero territorio, confidando che i suoi eco risuonino pure altrove, visto che

all'evento hanno partecipato anche autorevoli studiosi ed esperti di livello nazionale e internazionale.

Prima di passare a descrivere l'architettura del volume, un'ultima breve annotazione circa il titolo. Poteva bastare il riferimento alle teorie e pratiche delle professioni educative e formative. Invece, si è voluto aggiungere, prima di professioni, relazioni. Per quale motivo? Primo, per estendere il campo degli interventi possibili anche a quei contesti, comunque d'interesse educativo e formativo, in cui però scarseggia o è addirittura assente la presenza di simili professionisti, lasciando spazio a ponderazioni atte a evidenziare il bisogno di promuovere pure lì dinamiche relazionali educativamente e formativamente significative, competentemente supportate. Secondo, semplicemente per ricordare che dette professioni sono sempre e ad ogni modo professioni di relazione nelle quali si attesta come prioritaria giustappunto la responsabilità, giacché per mezzo della relazione si può entrare in contatto con l'umanità dell'educando/formando volgendo verso un cambiamento migliorativo oppure verso un cambiamento peggiorativo.

## 2. L'architettura del volume

Veniamo, ora, ai protagonisti del dialogo e all'articolazione del testo. Esso segue l'impostazione del Convegno. Pertanto, abbiamo una prima parte dedicata ai keynote speaker e una seconda parte dedicata alle sessioni parallele. Il primo contributo che incontriamo nella prima parte è quello di Livia Cadei, che rilegge la terza missione come questione eminentemente pedagogica, proponendo di assumerla quale espressione della prima responsabilità pubblica dell'università. Attraverso la cornice della pedagogia sociale, l'articolo ridefinisce l'*expertise* come mediazione relazionale del sapere, capace di integrare validità scientifica, pertinenza sociale e partecipazione dei territori. Ne derivano implicazioni per la formazione dei docenti universitari, chiamati a sviluppare posture riflessive ed *engagement* professionale in chiave sistemica e trasformativa. Segue l'intervento di Romița Iucu, Alexandru Carțiș e Daniela Pascu, che analizzano l'intersezione tra le alleanze universitarie europee e i percorsi flessibili di apprendimento nell'istruzione superiore europea, sostenendo che le alleanze non siano soltanto quadri di cooperazione, ma anche contesti in cui la flessibilità viene resa operativa attraverso offerta modulare, micro-credenziali, mobilità, infrastrutture digitali e meccanismi di riconoscimento. Attraverso una lente concettuale curvata su questi percorsi flessibili e sui *learning arrangements*, il saggio sottolinea che la flessibilità del discente dipende da strutture istituzionali e pedagogiche coordinate. Evidenzia, inoltre, modelli emergenti, il caso CIVIS, e alcune direzioni di ricerca future. Troviamo, quindi, Massimo Ruggeri, membro dell'esecutivo nazionale del Coordinamento Nazionale Comunità Accoglienti (CNCA) – rete a cui aderiscono

oltre 260 enti del terzo settore –, il quale, dinanzi alle crisi di prospettiva rintracciabili nell'odierna società estrattiva-prestazionale-ipercompetitiva, iper-individualista e dell'im-mediatezza e dinanzi al rischio che il lavoro sociale si riduca a mera esecuzione di compiti e procedure, rivendica per quest'ultimo maggiore dignità, rimarcandone l'elevata professionalità e la caratterizzazione "politica", in quanto si occupa e preoccupa di preparare un futuro desiderabile per ciascuno e tutti. È la volta, poi, di Daniela Veronica Necșoi, che, basandosi su interviste semi-strutturate a 42 insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia, esplora le caratteristiche del debutto professionale nella carriera docente e analizza le sfide che i docenti esordienti romeni incontrano nel passaggio dalla formazione accademica alla pratica professionale. Altresì, esamina strategie volte a potenziare le competenze professionali dei docenti alle prime armi e la loro integrazione nell'ambiente professionale. Infine, abbiamo il contributo di Renata Maria Viganò, che si cimenta nella sostenibilità della ricerca educativa rispetto alle pratiche delle comunità professionali e delle istituzioni, mostrando che essa possa rappresentare una risorsa stabile e credibile per pratiche efficaci solo quando si cali nella complessità situata, generando comprensioni e strumenti assumibili e adattabili, contestualizzati e coerenti con i vincoli reali entro cui si esercita l'azione educativa. Benché non abbia potuto inviare la relazione scritta, per i molteplici impegni di cui è gravato, teniamo a ringraziare sentitamente il prof. Pedro Rosário, dell'Universidade do Minho (Portogallo), che, in sede di Convegno, era stato peraltro particolarmente apprezzato per il suo discorso sulle competenze "senza tempo" e sulla rilevanza dell'apprendimento autoregolato.

Chiusa la prima parte, che ospita scritti di illustri professori universitari italiani e stranieri e di un altrettanto illustre rappresentante nazionale degli stakeholders, passiamo alla seconda, che ospita scritti dei membri del CIRDIFOR e degli stakeholders marchigiani. La prima sessione parallela è dedicata alla filiera "0-6: esperienze, aspetti deontologici e supervisione educativa" e ha come protagonisti: Chiara Sirignano, che descrive la cornice normativa italiana per l'educazione e la cura dell'infanzia e il ruolo dell'università nella costruzione del sistema integrato 0-6; Marzia Fratini, che analizza la tensione tra sogno pedagogico e realtà quotidiana propria dell'educatore all'interno del medesimo sistema ed evidenzia la centralità del bambino come soggetto attivo e portatore di diritti, nonché la cura e il benessere come dimensioni costitutive dell'esperienza educativa; Monica ed Elisabetta Saja, che si interrogano sulle differenze tra insegnante ed educatore nei servizi 0-6; Anna Caponi, che si focalizza su saperi, competenze e professionalità dell'educatore nel contesto dei nidi domiciliari; Stefano Polenta, che si concentra su approcci e implicazioni della supervisione pedagogica del tirocinio nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione.

La seconda sessione parallela si intitola "Vulnerabilità e Dipendenze. La fragilità del presente" e vede gli interventi di: Giulia Marzioni, che, in merito alla vul-

nerabilità, si sofferma sulla funzione di ascolto, accompagnamento e orientamento svolta dalla Caritas diocesana; Federica Carpineti e Alessandro Angeletti, che disaminano la figura dell'educatore, e del suo compito di promotore di cambiamento, all'interno delle comunità terapeutiche, nel trattamento delle dipendenze; Massimiliano Stramaglia, che offre puntuali lineamenti di psicopedagogia delle dipendenze per educare all'in-dipendenza.

La terza sessione, "Abitare le differenze, insieme. Transizioni, sguardi, prospettive", getta lo sguardo sulle persone con disabilità e contempla le relazioni di: Francesca Salis, che indugia su ruoli, funzioni e sinergie dei pedagogisti speciali impegnati nella prassi educativa della relazione d'aiuto; Ilaria Gallucci, che presenta il progetto "Extra School", un progetto tarato sull'integrazione di psicologia dello sviluppo, scienze dell'educazione e neuroscienze per promuovere lo sviluppo globale e il benessere dei partecipanti attraverso interventi educativi personalizzati, sistematici e basati su evidenze scientifiche; Elisabetta Elia e Alessandra Azzurro, che affrontano criticamente il tema del linguaggio (usato nei servizi, nei documenti, nei progetti) impiegato per veicolare la realtà e l'esperienza della disabilità.

Nella quarta sessione, "Futuri Anziani: relazioni, qualità della vita e opportunità", rinveniamo due partecipazioni: quella di Rosita Deluigi, che ci parla pedagogicamente della domiciliarità in rapporto all'invecchiamento, intesa come contesto di vita integrato e integrante, e, più nello specifico, della solidarietà intergenerazionale riscontrabile nelle comunità abitanti; e quella di Ilaria Capponi, che tratta dell'invecchiamento attivo come scelta e impegno collettivi e, entro una logica di educazione permanente, dell'educare al legame intergenerazionale.

La quinta sessione – "Cittadini: non migranti" – rimanda, invece, alla questione interculturale, dibattuta da: Manuela Falappa, che sottolinea la centralità della relazione educativa nei progetti di accoglienza (SAI) tesi alla creazione di comunità inclusive; Silvia Sorana e Sascha Smerzini, che insistono ancora sui progetti della rete SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione), approfondendo le attività di inclusione sociale, formativa e lavorativa; Raffaele Tumino, che intende rompere il discorso coloniale sulle migrazioni decolonizzando saperi e pratiche con il pluriversalismo e le narrazioni transculturali.

La sesta sessione, denominata "Abitare assieme la fragilità: il valore della cura 'a piccoli passi' nelle professioni educative", raccoglie le argomentazioni di: Gloria Lanciotti, che ci spiega come tutelare minori vittime di abbandono, maltrattamento e abuso nelle comunità residenziali socio-educative per mezzo di una specifica grammatica dell'accoglienza e di riti, ritmi e regole; Morena Muzi, che sosta sul significato della cura dell'abitare alla luce della psicologia dello sviluppo, rilevando come il rapporto con gli spazi di vita costituisca un elemento fondante dei processi di crescita, costruzione identitaria e relazionali di ogni persona; Giuseppe Laneve, che ci illustra come il concetto di cura (al di là di quella sanitaria) innervi,

a ben vedere, l'intera trama della nostra Costituzione; Tommaso Farina, che identifica nell'“andare verso” una postura professionale dell'educatore, fatta di attraversamento di soglie, cura, tensione decisionale costante e scelta etica e politica ad un tempo. Nota a margine: Morena Muzzi e Giuseppe Laneve sono gli unici membri del CIRDIFOR di area non pedagogica; l'una è psicologa, l'altro è costituzionalista.

La settima sessione vira sulle “Forme d'intervento in favore di persone sottoposte a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria: pratiche educative e prospettive future”. A darle sostanza vi sono: Deborah Ucciero, che attenziona gli interventi educativi in ambito penale sulla scorta dell'esperienza di percorsi riabilitativi inerenti a minori e giovani adulti; Flavia Stara, che si muove tra senso del punire e orizzonti di responsabilità per individuare nel carcere (e oltre) uno spazio propriamente rieducativo e rigenerativo; Arianna Taddei (oggi all'Università di San Marino) e la studentessa Unimc Sara Giordani, che, in un'ottica di pedagogia penitenziaria, indagano i rapporti tra carcere, doppia diagnosi, disabilità e inclusione; Raffaele Tumino, che riflette sulla reinclusione sociale dei detenuti, passando dal carcere come istituzione totale all'uso di cinema e teatro come dispositivi trasformativi in grado di favorire la loro reintegrazione.

L'ottava sessione è riservata a “Il lavoro e le sue potenzialità formative tra autoconsapevolezza, transizioni generative e libertà agentiva” e accoglie i contributi di: Gigliola Paviotti, che, riportando pure gli esiti di una propria ricerca su studentesse e studenti del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, avversa una supposta crisi vocazionale quale motivo del cambio di occupazione tra gli educatori socio-pedagogici e rinvia, piuttosto, alle ragioni di una profonda crisi professionale, dovuta a vari fattori; Cinzia Bonifazi, che affida all'orientamento l'ufficio di gestire le transizioni occupazionali, al fine di consentire agli individui di ri-conoscersi professionalmente e personalmente; Carmela Somelli, che propone una mappatura delle figure che operano nella formazione professionale, indicando le competenze anche pedagogiche che dovrebbero possedere; Lorena Patacchini e Alessandra Scapati, che ci consegnano una panoramica sulla formazione aziendale dal punto di vista delle agenzie formative private, discutendo, tra l'altro, di modelli organizzativi, apprendimento adulto e *learning agility*; il sottoscritto, che, di fronte alla rivoluzione digitale corrente, esamina il possibile incarico della pedagogia in azienda in ordine allo sviluppo della competenza ad agire insieme e di una significazione/conoscenza inclusiva.

La nona sessione riguarda “Sistemi e relazioni familiari tra criticità e risorse. Il contributo della pedagogia e della consulenza pedagogica” e i suoi attori sono: Michele Corsi, che si profonde in un'analisi delle trasformazioni familiari, tra natalità, invecchiamento della popolazione, mutamento dei riferimenti etnicoculturali e ideologico-religiosi, informando sulle ravvisabili opportunità in senso pedagogico e sui nuovi rischi; Chiara Sirignano, che tratteggia il ruolo della con-

sulenza pedagogica nel fronteggiare le plurime transizioni che le famiglie stanno attraversando nell'attualità; Raffaella Lorenzini, che, ancora in merito alla consulenza, evidenzia la sua capacità di nutrire la consapevolezza dei genitori, spesso disorientati, circa temi/problemi contemporanei e di rispondere alle istanze educative degli stessi; Elisa Giusti, che pone l'accento sulla violenza maschile contro le donne, sugli stereotipi che la alimentano, sulla violenza assistita intrafamiliare e sulla rete territoriale antiviolenza.

La decima e ultima sessione ha a che fare con “Scuola e Università in dialogo: formazione, innovazione e ricerca” e in essa sono presenti: Luca Girotti, che fa il punto della situazione della formazione docente a quindici anni dall'istituzione del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria; Laura Fedeli, la borsista di ricerca Unimc Elisabetta Tombolini e la studentessa Unimc Chiara Mignucci, che si occupano della scuola vista come ecosistema integrato auspicabilmente permeabile da una cultura educativa interprofessionale, sorretta da un approccio multi-*agency*; Lorella Giannandrea, Chiara Laici e Francesca Gratani, che fanno perno attorno a tre percorsi di formazione realizzati dall'Università degli Studi di Macerata secondo il modello della ricerca collaborativa (rivolti a docenti tutor di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria), per mostrarne criticità e benefici, tra cui il valore di una conoscenza co-prodotta e l'importanza del digitale nel facilitare cooperazione, documentazione e disseminazione.

Prima di concludere, è doveroso presentare gli enti che hanno preso parte a queste sessioni, indicandone le sedi e, laddove necessario, i principali campi di attività:

- Associazione Piombini Sensini E.T.S. (Macerata) – cura, assistenza e tutela a minori e donne vittime di disagio, emarginazione sociale o sofferenza psicofisica;
- Caritas diocesana di Macerata;
- Centro per l'Impiego di Macerata;
- Comune di Macerata – coinvolto specificamente per il coordinamento pedagogico dei nidi d'infanzia comunali;
- Cooperativa sociale COOSS Marche (Ancona) – assistenza e cura della persona, servizi educativi all'infanzia, sostegno e inserimento lavorativo e sociale alle fasce emarginate e povere della popolazione, servizi di riabilitazione alle persone diversamente abili, ricerca e formazione professionale;
- Cooperativa Sociale Lella 2001 Onlus (Grottammare) – contrasto del disagio sociale giovanile, attività laboratoriali psico-educative e terapeutiche di sostegno, supporto psicologico alle famiglie, presa in carico di casi di nuove dipendenze, accoglienza e mediazione linguistico-culturale per cittadini stranieri, integrazione sociale, formazione, welfare aziendale, agricoltura sociale;
- Cooperativa Sociale Onlus Nuova Ricerca Agenzia Res (Campiglione) – servizi

per persone con disabilità, minori in situazioni di vulnerabilità, accoglienza migranti, reinserimento sociale e lavorativo, inclusione sociale;

- Cooperativa Sociale Onlus TRE EFFE (Senigallia) – centri per l'infanzia, ludoteche, percorsi a sostegno della genitorialità;
- Cooperativa Sociale PARS “Pio Carosi” Impresa Sociale E.T.S. (Corridonia) – cura delle dipendenze patologiche, counseling e orientamento per adulti e famiglie, interventi educativi e ricreativi rivolti a minori con problemi socio-educativi, servizi assistenziali rivolti agli anziani di tipo diurno e residenziale, interventi assistenziali rivolti a minori e adulti con problemi di disabilità psico-fisica;
- IAL Marche S.r.l. Impresa Sociale (Ancona) – agenzia formativa della CISL, formazione professionale;
- Il Faro Cooperativa Sociale Onlus (Macerata) – servizi di tipo sociale, sanitario ed educativo a bambini, giovani, anziani, donne che hanno subito o subiscono violenza, persone con disabilità e famiglie, attività di orientamento e formazione;
- Le formiche di TatAnna e Le Libellule di TatAnna (Macerata) – nidi domiciliari;
- Skilla – Amicucci Formazione S.r.l. (Civitanova Marche) – agenzia formativa privata, formazione professionale;
- Studio Pedagogico Spazio Famiglia (Ancona) – consulenza pedagogica alle famiglie.

Completato il quadro, si ringraziano sentitamente tutti gli stakeholders che hanno partecipato, unitamente all'Università Cattolica del Sacro Cuore, all'Università di Bucarest e all'Università “Transilvania” di Braşov, dalle quali provengono i key-note speaker. Parimenti, si ringraziano le/i 379 studentesse/studenti che hanno partecipato, nella certezza che, al cospetto di un ventaglio così ampio, variegato e armonicamente integrato di interventi, hanno potuto trovare un'arricchente occasione di interazione, apprendimento e crescita.

## Riferimenti bibliografici

- Chicchi F., Simone A. (2017). *La società della prestazione*. Roma: Ediesse.
- Engeström Y., Engeström R., Kärkkäinen M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336.
- Fabris A. (2011). *La scelta del dialogo. Breviario filosofico per comunicare meglio*. Padova: Edizioni Messaggero.
- Griffiths T., Guile D. (2003). A Connective Model of Learning: The Implications for Work Process Knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56-73.
- Han B.-C. (2017). *L'espulsione dell'altro. Società, percezione e comunicazione oggi*. Milano: Nottetempo.
- Konkola R., Tuomi-Gröhn T., Lambert P., Ludvigsen S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3), 211-228.
- Mauss M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Einaudi.
- Mencarelli M. (1986). Educazione permanente, democrazia, creazione culturale. In M. Mencarelli (Ed.), *Educazione permanente e democrazia* (pp. 11-44). Teramo: Giunti & Lisciani.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen A.K. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Tuomi-Gröhn T., Engeström Y. (Eds.) (2013). *Tra scuola e lavoro. Studi su transfer e attraversamento di confini*. Bologna: Il Mulino.

**I PARTE**  
**INTERVENTI DEI KEY-NOTE SPEAKER**



# I.1

## TERZA MISSIONE E PRIMA RESPONSABILITÀ: LA FORMAZIONE DEI DOCENTI UNIVERSITARI TRA ENGAGEMENT E PEDAGOGIA SOCIALE

Livia Cadei  
Università Cattolica del Sacro Cuore

### 1. La terza missione come questione pedagogica

Nel dibattito contemporaneo sull'università, la cosiddetta Terza Missione (Fronzizi, 2020) è frequentemente evocata come spazio di innovazione, apertura al territorio e valorizzazione dell'impatto sociale della ricerca. Non di rado, tuttavia, essa viene interpretata in chiave prevalentemente funzionale o gestionale: come insieme di attività aggiuntive, come adempimento istituzionale o come risposta a criteri di valutazione esterna.

Il presente contributo propone invece di assumere la Terza Missione come questione eminentemente pedagogica, capace di interrogare il senso della conoscenza, il ruolo dell'expertise e la formazione dei soggetti che abitano l'università.

Il punto di avvio per questa riflessione è una domanda tanto semplice quanto radicale: che cosa si aspetta oggi il territorio dall'università?

Tale interrogativo non riguarda soltanto l'utilità immediata della ricerca o la sua traducibilità operativa, ma chiama in causa la qualità delle relazioni tra saperi, istituzioni e comunità. Esso colloca l'università al centro di una tensione strutturale: da un lato, la crescente domanda sociale di pertinenza, impatto e accountability; dall'altro, la necessità di preservare autonomia critica, rigore epistemologico e validità scientifica.

È in questa tensione che si gioca una responsabilità che precede e fonda la Terza Missione: una responsabilità epistemica e sociale della conoscenza, relativa alle modalità con cui il sapere viene prodotto, condiviso e messo in relazione con i contesti di vita. In tale prospettiva, parlare di Terza Missione significa interrogare la prima responsabilità dell'università: contribuire alla costruzione di legami di senso tra ricerca, formazione e territorio (Cadei, Lanz, Simeone, Tabacchi, 2024).

## 2. Pedagogia sociale e responsabilità pubblica della conoscenza

La pedagogia sociale offre un quadro teorico particolarmente fecondo per rileggere il rapporto tra università e territorio. Storicamente attenta ai processi educativi situati, alle dinamiche di inclusione ed esclusione e alle forme di apprendimento che si sviluppano nei contesti di vita (Mollo, Porcarelli, Simeone, 2022; Pati, 2025), essa mette in discussione una concezione trasmissiva e verticale del sapere, valorizzandone invece la dimensione relazionale, partecipativa e trasformativa.

In questa chiave, la conoscenza non è mai neutra né puramente tecnica: è inscritta in rapporti di potere, pratiche sociali e cornici istituzionali che ne orientano significati ed effetti. La ricerca universitaria non produce soltanto dati o teorie, ma contribuisce a configurare possibilità di azione, forme di riconoscimento e orizzonti di futuro per i territori (Cadei, 2021).

La Terza Missione può essere allora letta come spazio di mediazione pedagogica tra saperi accademici e saperi esperienziali, tra istituzioni e comunità, tra domande sociali e costruzione scientifica della conoscenza. Essa non coincide con il mero trasferimento di risultati, ma con la capacità di attivare processi di apprendimento collettivo, co-interpretazione dei problemi e costruzione condivisa di significati.

## 3. Il nodo dell'expertise: dalla gerarchia alla mediazione sociale del sapere

Uno dei nodi più delicati nella ridefinizione pedagogica della Terza Missione riguarda il concetto di *expertise* (Annoot, De Ketele, 2021). Nella tradizione moderna, l'expertise si è configurata come dispositivo di legittimazione fondato su una logica duale: l'esperto produce un sapere certificato e lo mette a disposizione di un decisore che ne traduce i contenuti in azione. Tale modello presuppone una relazione asimmetrica in cui l'expertise "illumina" l'autorità, mantenendo una distinzione netta tra produzione e uso del sapere.

Questo schema, tuttavia, appare oggi insufficiente di fronte alla complessità dei contesti educativi e sociali (De Ketele, 2020). Le questioni che attraversano i territori – disuguaglianze educative, fragilità sociali, trasformazioni culturali – non sono problemi tecnici isolabili, ma fenomeni multidimensionali che richiedono interpretazioni plurali. In tali condizioni, l'expertise non può limitarsi a fornire soluzioni predefinite, ma deve assumere una funzione dialogica e generativa.

La permanenza di un modello gerarchico produce almeno tre distorsioni rilevanti. In primo luogo, consolida asimmetrie di potere tra chi definisce i problemi e chi li vive, attribuendo ai primi il monopolio della legittimazione epistemica. In secondo luogo, alimenta la separazione tra ricerca e azione, generando una frattura tra università e territorio che indebolisce la capacità trasformativa del sapere. In terzo luogo, riduce l'expertise a strumento di giustificazione delle decisioni,

trasformando il sapere in dispositivo di conferma piuttosto che di interrogazione critica.

La riflessione aiuta a comprendere come tale assetto produca una falsa gerarchia dei saperi e dei poteri (Cadei, 2010). La distinzione tra chi produce conoscenza e chi fornisce dati o testimonianze non è neutrale: essa stabilisce criteri di autorità e delimita l'accesso alla legittimità scientifica. La questione, dunque, non è soltanto epistemologica, ma politica e sociale. Stabilire chi può definire un problema, quali domande siano ritenute legittime e quali metodi siano considerati validi significa esercitare un potere di designazione che incide sulle possibilità di azione dei soggetti coinvolti.

Superare questa dicotomia implica riconoscere che i soggetti dei contesti educativi sono portatori di saperi pratici, narrativi e interpretativi che costituiscono una risorsa imprescindibile per la ricerca. Non si tratta di relativizzare il rigore scientifico, ma di ridefinirne l'orizzonte in chiave relazionale. L'expertise, in questa prospettiva, non è una posizione statica, bensì un processo di mediazione sociale del sapere.

Essa si configura come uno spazio di triangolazione tra tre logiche: quella scientifica, orientata alla validità e alla coerenza metodologica; quella decisionale, attenta alla fattibilità e alla responsabilità istituzionale; quella esperienziale, radicata nella concretezza delle pratiche e nella conoscenza situata. L'equilibrio tra queste logiche non è dato una volta per tutte, ma richiede una costante negoziazione etica.

In tale ridefinizione, l'expertise diventa pratica di costruzione di intelligenza collettiva. Non si limita a trasferire conoscenze, ma crea le condizioni affinché soggetti diversi possano co-interpretare i problemi e co-produrre soluzioni. La Terza Missione, allora, non coincide con un'estensione funzionale dell'attività accademica, ma con la trasformazione della postura epistemica dell'università: da luogo di produzione separata del sapere a spazio di interazione riflessiva con i territori.

#### 4. Potere, etica e validità ecologica della ricerca

Riconoscere la natura relazionale dell'expertise significa assumerne la dimensione politica. È chiaro, infatti, che il potere di chi avvia un progetto di ricerca risiede nella scelta delle priorità, delle domande legittime e delle strategie metodologiche. Il ricercatore esercita un potere di selezione che produce effetti concreti sui contesti coinvolti (Cadei, 2010).

Da qui l'esigenza di spostare l'attenzione dal solo rigore metodologico al governo etico del sapere. L'expertise diventa pratica di equilibrio tra potere scientifico, potere istituzionale e potere esperienziale dei soggetti di campo.

In tale direzione, De Ketele (2020) propone le categorie di pertinenza e validità ecologica come criteri per valutare la qualità della ricerca nei contesti educativi. Una ricerca è pertinente quando risponde a problematiche riconosciute come significative dai soggetti interessati; è ecologicamente valida quando dialoga con le condizioni reali di vita e orienta pratiche trasformative.

Le definizioni di ricerca eccellente e di ricerca utile non coincidono sempre. Tuttavia, per la Terza Missione, la capacità di rendere il sapere “abitabile” nei territori rappresenta un criterio imprescindibile di qualità.

## 5. Formazione dei docenti universitari ed engagement professionale

Questa prospettiva dialoga con il concetto di *capability* elaborato da Sen, che consente di superare una visione riduttiva della competenza come insieme di abilità individuali, valorizzando la libertà effettiva di scegliere e agire in relazione a ciò che si ritiene significativo.

Applicata alla Terza Missione, tale prospettiva implica che il sapere universitario non debba solo risolvere problemi, ma ampliare le possibilità di azione di soggetti e comunità. L’expertise assume così una funzione generativa: riconosce competenze implicite, rende possibile l’ascolto di voci diverse, sostiene processi di empowerment individuale e collettivo.

La ricerca educativa può dirsi emancipativa quando i soggetti coinvolti ravvisano benefici concreti e riconoscono nel processo conoscitivo un ampliamento delle proprie possibilità di azione. La pedagogia sociale offre qui una cornice per interpretare la Terza Missione come pedagogia della partecipazione, in cui la conoscenza diventa risorsa per autodeterminazione e costruzione di legami sociali significativi.

È altresì evidente che la ridefinizione dell’expertise e della Terza Missione comporta implicazioni profonde per la formazione dei docenti universitari. La triplice missione – didattica, ricerca, Terza Missione – non può essere interpretata come somma di funzioni, ma come intreccio dinamico di responsabilità (Cadei, Lanz, Simeone, Tabacchi, 2024). Il dibattito sull’identità del docente-ricercatore (De Ketele, 2010; Annoot, 2021) evidenzia come tale intreccio non sia automatico, bensì il risultato di un processo di costruzione professionale che coinvolge dimensioni cognitive, etiche e organizzative.

In questo quadro assume particolare rilievo il concetto di *engagement*. Mias e Bataille (2013) lo definiscono come grado di implicazione del soggetto nel proprio compito professionale; tuttavia, come sottolinea Bourgeois (2014), l’engagement non può essere ridotto a disposizione individuale o a motivazione intrinseca. Esso è piuttosto l’esito di un’articolazione tra fattori personali, riconoscimento istituzionale e condizioni organizzative.

Il rischio, nelle attuali politiche universitarie, è quello di operare uno slittamento verso la responsabilità individuale dell'impegno, trascurando le condizioni strutturali che lo rendono possibile. L'engagement nella Terza Missione non può essere imposto come adempimento, né misurato esclusivamente attraverso indicatori performativi. Esso richiede contesti che offrano reali opportunità di partecipazione, riconoscimento e sviluppo professionale.

Gli studi di Billett (2001) sul concetto di *affordances* aiutano a comprendere questa dinamica. Le *affordances* rappresentano le opportunità di apprendimento e partecipazione offerte dall'ambiente di lavoro. Nel contesto universitario, esse riguardano la possibilità di costruire reti territoriali, di collaborare in modo interdisciplinare, di sperimentare dispositivi didattici innovativi, di integrare ricerca e azione.

Quando le responsabilità richieste ai docenti non sono accompagnate da adeguate *affordances*, l'engagement tende a tradursi in forme di burocratizzazione o di adesione formale. Al contrario, quando responsabilità e opportunità si intrecciano, emergono posture professionali generative, capaci di integrare ricerca, insegnamento e Terza Missione in un progetto coerente.

La formazione dei docenti universitari dovrebbe dunque essere ripensata in chiave riflessiva e situata. Non si tratta soltanto di potenziare competenze metodologiche o disciplinari, ma di sviluppare competenze dialogiche, etiche e collaborative. Il docente chiamato a esercitare l'expertise come mediazione sociale del sapere deve saper porsi in ascolto degli interlocutori che abitano i territori, negoziare significati e costruire dispositivi partecipativi.

In questa prospettiva, la professionalizzazione non coincide con l'accumulazione di titoli o pubblicazioni, ma con la capacità di assumere una postura riflessiva nei confronti del proprio ruolo. Il docente-ricercatore diventa un professionista in transizione, capace di abitare la tensione tra autonomia accademica e responsabilità pubblica.

La Terza Missione, allora, lungi dall'essere un carico aggiuntivo, può diventare spazio di integrazione identitaria: un luogo in cui insegnamento e ricerca trovano una rinnovata coerenza attraverso il dialogo con il territorio. Ciò richiede politiche formative che riconoscano l'engagement come fenomeno sistemico, sostenendo ambienti organizzativi capaci di promuovere partecipazione autentica e innovazione pedagogica.

## 6. Conclusione

La riflessione proposta consente di rileggere la Terza Missione non come funzione accessoria, ma come orizzonte pedagogico trasversale alla vita universitaria. La prima responsabilità dell'istituzione accademica non è soltanto produrre cono-

scienza, ma coltivare relazioni di senso, promuovere apprendimento collettivo e contribuire alla costruzione di beni comuni.

In questa prospettiva, l'engagement diventa postura etica prima ancora che istituzionale: modo di redistribuire potere, riconoscere saperi plurali e rendere la ricerca esperienza condivisa.

L'università del futuro sarà riconosciuta non solo per l'eccellenza dei suoi saperi, ma per la capacità di fare della conoscenza un bene comune, della ricerca un esercizio di responsabilità e della formazione un atto di cura verso le generazioni presenti e future.

## Riferimenti bibliografici

- Annoot E., De Ketele J.-M. (Eds.) (2021). *Recherche ou expertise en enseignement supérieur: des postures et des identités à construire*. Louvain-la-Neuve - Academia: L'Harmattan.
- Billett S. (2001). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. Sydney: Allen and Unwin.
- Bourgeois E. (2014). Engagement en formation. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 95-99). Bruxelles: De Boeck.
- Cadei, L. (2010). La ricerca in educazione. Ridistribuire il potere e contaminare il sapere. *Pedagogia e Vita*, 2, 127-137.
- Cadei L. (2021). Pedagogia, nuovo umanesimo e democrazia: la ricerca educativa verso il bene comune. *Pedagogia e Vita*, 2, 79, 18-27.
- Cadei L., Lanz M., Simeone D., Tabacchi A. (2024). Enseignement, recherche et activités d'utilité sociale dans l'université: quel engagement des professeurs? In E. Annoot, J.-M. De Ketele, B. Charlier (Eds.), *Figures contemporaines de l'universitaire: recherche, formation, expertise, engagement* (pp. 59-79). Louvain-la-Neuve: PUL Presses Universitaires de Louvain.
- De Ketele J.-M. (2010). La pédagogie universitaire: un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- De Ketele J.-M. (2020). Réformer l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 13-22.
- Fronzizi R. (2020). *La terza Missione delle Università. Strategia, Valutazione e Performance*. Torino: Giappichelli.
- Bataille C. (2013). Le rôle des représentations et de l'implication dans l'engagement professionnel. In A. Jorro, J.-M. De Ketele, *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 153-164). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Mollo G., Porcarelli A., Simeone D. (2022). *Pedagogia sociale*. Brescia: Scholé.
- Pati L. (2025). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: Scholé.

## 1.2 NEW ARRANGEMENTS FOR LEARNING IN THE EUROPEAN UNIVERSITY ALLIANCES. NEW FLEXIBLE LEARNING PATHWAYS

**Romiță Iucu**

University of Bucharest / CIVIS, Europe's Civic University Alliance / The Romanian Academy

**Alexandru Carțiș**

University of Bucharest / CIVIS, Europe's Civic University Alliance

**Daniela Pascu**

University of Bucharest

### 1. Introduction: why this intersection matters now

Higher education is no longer shaped only by programmes, institutions, and national systems. It is increasingly shaped by movement: across borders, across disciplines, across delivery modes, and across different moments of life. In this changing landscape, the traditional image of higher education as a linear journey within a single institution is becoming less convincing. Learners seek more adaptable routes, societies demand more inclusive and responsive systems, and European cooperation is pushing universities toward deeper forms of integration. The result is not simply the addition of new educational formats, but the emergence of a new question at the centre of higher education: how can learning be organised more flexibly without losing coherence, trust, and educational depth?

It is at this intersection that European University Alliances (Alliances) become especially significant. They are not only frameworks for transnational cooperation, but also environments in which new forms of learning are being tested, coordinated, and scaled. By bringing together mobility, modularity, recognition, digital infrastructures, and joint curricular design, the alliances make visible a broader transformation in the way higher education may be structured and experienced. At the same time, flexible learning pathways (FLPs) have become one of the clearest expressions of this shift, pointing toward a model of higher education that is more open to multiple routes, learner profiles, and forms of participation than the traditional institution-centred model.

This chapter argues that the relationship between these two developments is

not incidental. Alliances provide a particularly fertile context for understanding how flexible learning pathways move from policy aspiration to educational practice. Yet such pathways cannot be understood only as learner choices or technical innovations. They depend on the learning arrangements that sustain them: the institutional, pedagogical, digital, and regulatory structures that make flexibility possible, intelligible, and credible. For this reason, the chapter approaches FLPs and learning arrangements as a joint conceptual lens for examining how higher education is being reconfigured across Europe.

The purpose of the chapter is twofold. First, it seeks to bring together and further popularise an emerging field of work that remains dispersed across policy documents, alliance practices, project outputs, and still-developing scholarly debates. Second, it aims to invite further scientific reflection on the intersection between Alliances and FLPs by clarifying key concepts, identifying operational patterns, and highlighting unresolved tensions. Taken together, the chapter suggests that the future of higher education may depend not only on opening more routes for learners, but on building the institutional capacity to make those routes meaningful.

## 2. Alliances as laboratories of educational transformation





Alliances have become one of the clearest expressions of the current transformation of higher education in Europe. More than transnational partnerships, they function as strategic frameworks in which mobility, curricular cooperation, digitalisation, recognition, and pedagogical innovation are increasingly articulated within a shared European horizon (Binder, Bol, 2025; Council of the European Union, 2021; European Commission, 2025a). Their relevance in our analysis lies in the fact that they make FLPs visible as part of a broader shift toward more integrated, learner-centred, and transnational forms of provision.

The alliances build on earlier phases of European higher education integration. Erasmus established mobility as a constitutive dimension of the European educational experience, while the Bologna Process created the structural basis for comparability, portability, and recognition (European Commission, 2015, 2017a, 2020; Westerheijden et al., 2012). Building on these foundations, the European Universities Initiative extends cooperation from compatibility toward co-construction, affecting curricula, institutional strategy, and educational design (Saso, Costreie, Iucu, Carțiș, 2024).

Their emergence is also strongly political. The initiative reflects renewed European ambitions in education, innovation, and cohesion, visible from the Gothenburg agenda and Macron’s call for “European Universities” to more recent policy frameworks linking alliances to joint provision, talent development, and

deeper cooperation (Council of the European Union, 2021; Elysee, 2017; European Commission, 2017b, 2022b, 2024; Letta, 2024; von der Leyen, 2024). What distinguishes alliances from earlier academic networks is not the novelty of each activity, but the depth of integration they seek through more sustained, institutionally embedded cooperation (Binder, Bol, 2025; Gunn, 2020; Marques, Graf, 2023; Saso et al., 2024).

Fig. 1: European Higher Education policy tools. Flexibilization is essential

Policy tool	Objective	Supports learning arrangements	Enables pathway flexibility
 <b>ECTS system</b>	Coherent learning recognition across Europe	Standardised credit transfer	Smooth mobility & modular learning
 <b>European Qualifications Framework</b>	Align qualification levels EU-wide	Outcome-based qualification levels	Recognition of prior & non-traditional learning
 <b>European Approach for QA of Joint Programmes</b>	Establish coherent quality standards	Coherent understanding of learning design and delivery	Confidence in cross-institutional learning
 <b>Micro-credentials framework</b>	Define shared understanding and standards for micro-learning	Small stackable learning units	Personalised lifelong learning pathways

Source: Iucu, Cartiș, 2025

In this sense, alliances can be read as laboratories of educational transformation. They concentrate processes of institutional integration, curricular and pedagogical innovation, and policy enactment across borders (Council of the European Union, 2021; European Commission, 2022b, 2024; European University Association, 2024). This is especially visible in their engagement with flexible and open learning paths, smaller learning units, and micro-credentials, all increasingly linked to student-centred learning and lifelong learning (LLL) agendas (Boud, Jorre de St Jorre, 2021; Brown, Nic Giolla Mhichíl, Beirne, Mac Lochlainn, 2021; Council of the European Union, 2022b; EHEA, 2020; McGreal, Olcott, 2022; Varadarajan, Koh, Daniel, 2023). Comparative evidence further shows that alliances are already using such instruments in connection with curriculum flexibility, mobility, and employability, even if governance, recognition, and quality assurance (QA) challenges remain (Cartiș, Iucu, 2025; Wheelahan, Moodie, 2021).

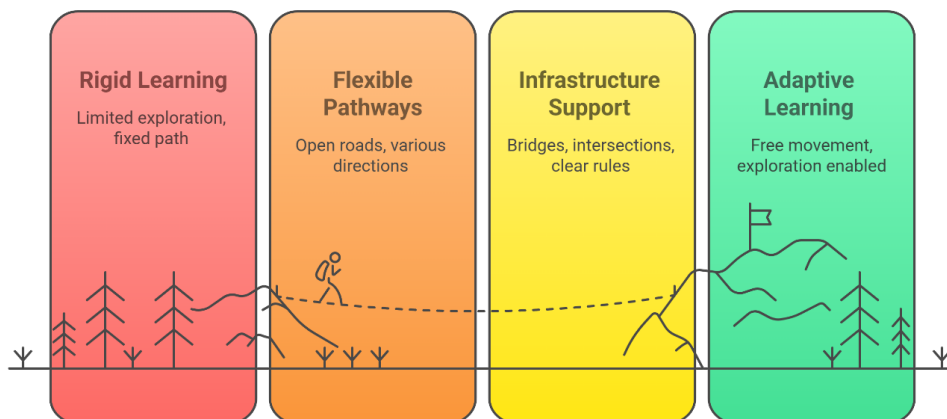
CIVIS-related work on virtual and blended mobility, digital passports, and

modular provision, as a key example of our analysis, reinforces this perspective, while the pandemic accelerated the normalisation of more flexible transnational learning configurations (Gaebel, Stoeber, 2021; Iucu et al., 2022; Martin, Xie, 2022; Saso et al., 2024; Zus et al., 2022). Alliances therefore matter not simply as a backdrop for FLPs, but as one of the principal environments in which such pathways are currently being imagined, tested, and operationalised in European higher education.

### 3. FLPs and learning arrangements: a joint conceptual lens

FLPs refer to educational trajectories that allow learners to move through higher education in more adaptable ways across pace, place, mode, timing, and forms of recognition. Unlike linear programme structures, they are associated with modularity, stackability, recognition of prior learning, re-entry opportunities, and digitally supported participation (Council of the European Union, 2022b, 2022c; Duarte, de Oliveira Pires, Nobre, 2018; Oliver, 2019). Conceptually, they are grounded in learner agency, self-direction, and LLL, all of which reposition students as active participants in shaping their educational routes (Candy, 1991; Knowles, 1975).

Fig. 2: A transformative road ahead



Source: Iucu, Cartiș, 2025

This perspective is closely linked to changing participation patterns in higher education. Flexible structures are especially relevant for mature learners, working students, caregivers, and other groups whose participation does not align with the assumptions of full-time, campus-based study (Duarte et al., 2018; McLaughlin et al., 2013; Stone, O’Shea, 2019). They are also reinforced by blended and

digital pedagogies, which expand access and increase learners' control over when, where, and how they engage with study (Means, Toyama, Murphy, Bakia, Jones, 2013; Wanner, Palmer, 2015). At the same time, these developments depend on institutional capacity and raise ongoing questions of equity, digital readiness, and support (Drachsler, Greller, 2012; Hart, 2000; Ifenthaler, 2015; Selwyn, 2014).

Yet FLPs cannot be understood only from the learner's perspective. Their viability depends on the institutional and pedagogical structures that make them coherent and credible. This is where the concept of learning arrangements becomes useful. If pathways describe the learner's route, arrangements describe the infrastructure that enables it: curricular architecture, delivery formats, mobility schemes, recognition frameworks, digital platforms, support services, and QA mechanisms (Council of the European Union, 2021; European Commission, 2022b). The distinction matters because it shifts flexibility from individual choice alone to the institutional design of possibility.

The relationship between the two is therefore one of interdependence. FLPs express the learner-centred logic of adaptability, inclusion, and progression across time and space. Learning arrangements express the institutional logic of coherence, interoperability, and trust. Without enabling arrangements, flexibility risks remaining rhetorical or becoming fragmented; without meaningful pathways, arrangements lose much of their educational purpose. This interdependence is increasingly visible in European debates linking student-centred learning with smaller learning units, micro-credentials, modular provision, and LLL opportunities (Council of the European Union, 2022b; EHEA, 2020; Varadarajan, Koh, Daniel, 2023).

Tab. 1: Comparative analytical conclusions between FLPs and learning arrangements

	<i>Flexible Learning Pathways</i>	<i>Learning Arrangements</i>
<i>Meaning</i>	learner-centred journeys across space and mode	institutional and pedagogical structures enabling and regulating those journeys
<i>Driving forces</i>	student choice, individual needs, coordination	collaboration, progression
<i>Focus</i>	personalisation, autonomy, inclusivity	interoperability, quality, accessibility
<i>Examples</i>	lifelong learning, stackable credentials	modular curricula, joint teaching, digital platforms

Source: authors' analysis

This joint conceptual lens is particularly important for Alliances. In transnational settings, flexible pathways depend on more than institutional openness;

they require coordinated arrangements across partner universities, including aligned curricular logics, transparent recognition, interoperable platforms, and shared student support (Binder, Bol, 2025; Council of the European Union, 2021; European Commission, 2025a; Marques, Graf, 2023). For this reason, flexibility in the alliances should be understood not simply as a proliferation of options, but as the outcome of building educational ecosystems in which learner mobility and institutional infrastructure are deliberately connected.

#### 4. How alliances operationalise FLPs: instruments and emerging models

If FLPs describe a desired educational logic, Alliances operationalise that logic through a set of concrete instruments and organisational arrangements. Across the literature, the most visible of these are micro-credentials, modularisation, embedded mobility, digitally enhanced and blended learning, recognition tools, and alliance-level curricular coordination (Brown, Nic Giolla Mhichíl, Beirne, Mac Lochlainn, 2021; Council of the European Union, 2022b; European Commission, 2024; McGreal, Olcott, 2022; Saso, Costreie, Iucu, Carțiș, 2024). These instruments matter because they move flexibility from principle to practice. They allow learning to be organised in smaller units, connected across institutions, delivered in multiple modes, and recognised within broader academic trajectories.

Among these instruments, micro-credentials have become especially prominent. They support short, focused, and potentially stackable learning experiences that can widen access, personalise progression, and respond to LLL and labour-market demands (Boud, Jorre de St Jorre, 2021; Council of the European Union, 2022b; Varadarajan, Koh, Daniel, 2023). Within the alliance context, their relevance lies not only in their size, but in their capacity to function as curricular building blocks. As Saso et al. (2024) note, alliances may engage with micro-credentials in different ways, ranging from peripheral use to modularisation and even curricular reshaping. In the stronger versions of this logic, micro-credentials do not remain marginal certificates; they become part of a broader reorganisation of curricula around flexibility, modularity, and student-centred design.

Comparative evidence suggests that this shift is already visible across the alliance landscape. Carțiș and Iucu (2025) show that alliances are using micro-credentials and related formats in several recurrent ways: to support curriculum flexibility and stackability, to foster interdisciplinary and challenge-based learning, to expand LLL and professional upskilling, and to strengthen mobility and cross-institutional recognition. In this sense, emerging alliance models do not converge around one single formula. Rather, they reveal a family of operational approaches. Some alliances emphasise modular and stackable learning routes; others connect micro-credentials with challenge-based and transdisciplinary formats; others focus

on professional learners, work-based learning, or employability-oriented provision. What unites these approaches is the attempt to create more permeable links between smaller units of learning and broader educational pathways, as illustrated in Tab. 2.

Tab. 2: Analysis of six learning models with practices within the Alliances

<i>Learning model</i>	<i>Key message</i>	<i>Practices within Alliances</i>	<i>Connections to flexible learning pathways</i>
Modular and stackable	<ul style="list-style-type: none"> <li>– learning is broken into discrete, competency-based modules;</li> <li>– stackable into larger credentials (e.g. degrees);</li> <li>– can be combined across institutions;</li> <li>– learners can exit and re-enter their learning journey, as needed (Council of the European Union, 2022b).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Una Europa and CIVIS offer stackable micro-credentials in interdisciplinary themes (CIVIS – Europe’s Civic University Alliance, n.d.; Una Europa, 2024a)</li> <li>– EU-CONEXUS structures their programmes with “learning units” that can be selected, combined, and certified independently (EU-CONEXUS, 2025).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– supports lifelong learning, upskilling, and cross-disciplinary exploration;</li> <li>– learners customize their paths depending on goals, availability, and interests (Cartis, Iucu, 2025).</li> </ul>
Hybrid-flexible	<ul style="list-style-type: none"> <li>– courses are designed to be delivered simultaneously in multiple formats (face-to-face, online synchronous, and asynchronous);</li> <li>– learners choose their mode of participation each week (Beatty, 2019).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– EUTOPIA offers mobility programmes and students choose whether to join virtually or physically (European Commission, 2022c);</li> <li>– ARQUS accommodates international students and promotes inclusion, using this model (Arqus European University Alliance, 2022).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– perfect for learners with geographic, financial, or time constraints;</li> <li>– encourages mobility without necessarily moving, a crucial design for Alliances’ structures (Beatty, 2019).</li> </ul>
Challenge-based	<ul style="list-style-type: none"> <li>– learning is organized around real-world;</li> <li>– enables multidisciplinary challenges that require critical thinking, collaboration, and problem-solving (Nichols, Cator, Torres, 2016).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Circle U., and UNIC build this model into their transnational learning communities (European Commission, 2020a; UNIC Centre for Teaching and Learning, 2025);</li> <li>– Students from multiple universities form teams to address issues like climate change, social inequality, or AI ethics.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– learners can join challenges based on interest, contribute from anywhere, and choose their level of involvement (single module or full course);</li> <li>– promotes authentic, personalized learning journeys (ECIU, 2025).</li> </ul>

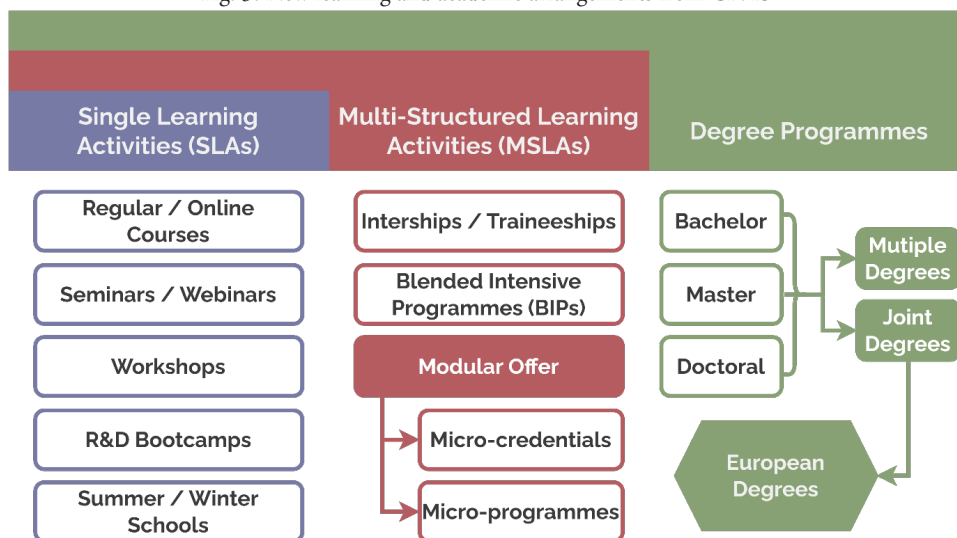
Microlearning (connected to Micro-credential)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– targeted, bite-sized, action-based content, for achieving a specific objective in a short period of time;</li> <li>– Microlearning units can be combined into Macro-learning programmes (Rof, Bikfalvi, Marques, 2024).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– EUniWell and Una Europa experiment with short-term, digital learning opportunities (particularly in health and well-being, sustainability, and cultural awareness) (EuniWell – European University for Well-Being, n.d.; Una Europa, 2024b);</li> <li>– Microlearning units are often part of micro-credentials – CIVIS, ECIU (CIVIS – Europe’s Civic University Alliance, n.d.; ECIU University, 2020).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– great for busy learners or professionals / non-traditional students;</li> <li>– enables just-in-time learning and seamless integration with work or other studies (Hug, 2005);</li> <li>– the combining of Microlearning units into Macro-learning programmes facilitates stackability and personalised, flexible learning pathways (Rof et al., 2024).</li> </ul>
Competency-based	<ul style="list-style-type: none"> <li>– progression is based on demonstrated mastery of clearly defined competencies, not seat time (Regional Educational Laboratory Midwest, 2019).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– some alliances integrate those principles in micro-credentials and lifelong learning programmes, especially for upskilling adults (e.g., CIVICA, EU-CONEXUS) (CIVICA, 2022; EU-CONEXUS, 2025).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– learners can move at their own pace (Regional Educational Laboratory Midwest, 2019);</li> <li>– prior knowledge is recognized, aligning well with recognition of prior learning (RPL) across institutions (Council of the European Union, 2012b).</li> </ul>
Personalised & adaptive	<ul style="list-style-type: none"> <li>– technology and data are used to adapt learning materials and pathways to individual learner needs (Rincon-Flores et al., 2024).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– digital learning environments like those in EDUC Alliance and 4EU+ enable adaptive learning pathways (4EU+, n.d.; European Commission, 2020b).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– respects the learner’s background, learning style, and goals;</li> <li>– supports equity and inclusion by not forcing uniformity (OECD, 2019).</li> </ul>

Source: authors’ analysis

At the same time, operationalising flexibility requires more than multiplying short learning offers. It also depends on arrangements that secure coherence and trust across institutions. Recognition frameworks, ECTS alignment, digital credentialing, interoperable platforms, and transparent certification practices are therefore central to alliance-based flexibility (Council of the European Union, 2022b; European Commission, 2024; European University Association, 2024). Without such arrangements, modularity risks producing fragmentation rather than meaningful pathway-building. The literature on micro-credentials consistently highlights this tension: flexibility expands opportunity, but only if supported by

credible assessment, portability, and institutional recognition (Oliver, 2019; Varadarajan et al., 2023; Wheelahan, Moodie, 2021). In the alliance context, this challenge becomes even more pronounced because pathway-building takes place across institutional and national boundaries.

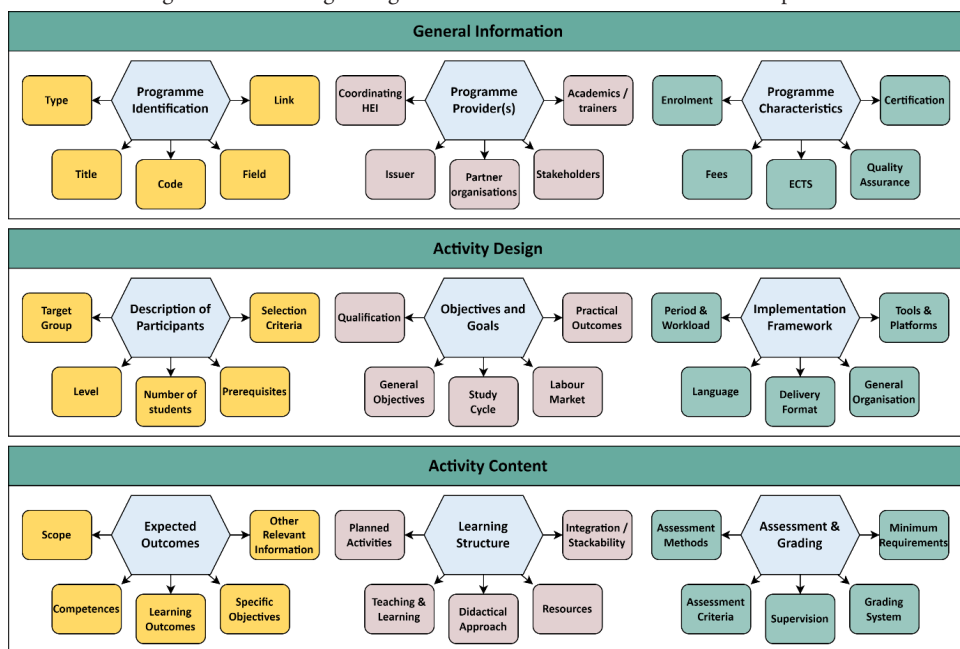
Fig. 3: New learning and academic arrangements from CIVIS



Source: CIVIS Alliance Educational Framework

The CIVIS case offers a particularly useful illustration of how these instruments can be assembled into a more coherent ecosystem. CIVIS developed a virtual mobility and curricular framework structured around open courses, modules, summer and winter schools, bootcamps, and micro-programmes, all linked through ECTS, recognition mechanisms, and the CIVIS Passport (Iucu et al., 2022; Zus et al., 2022). In this model, modularisation is not treated as an isolated design feature, but as a pathway-building principle: smaller learning units can be combined into larger certified components, while embedded mobility may be physical, virtual, or blended. The framework also integrates multilingualism, innovative pedagogies, and common evaluation and recognition tools, showing how learning arrangements can be designed to support flexibility across the alliance (see Fig. 3), supported by other European-tested tools (see Fig. 4).

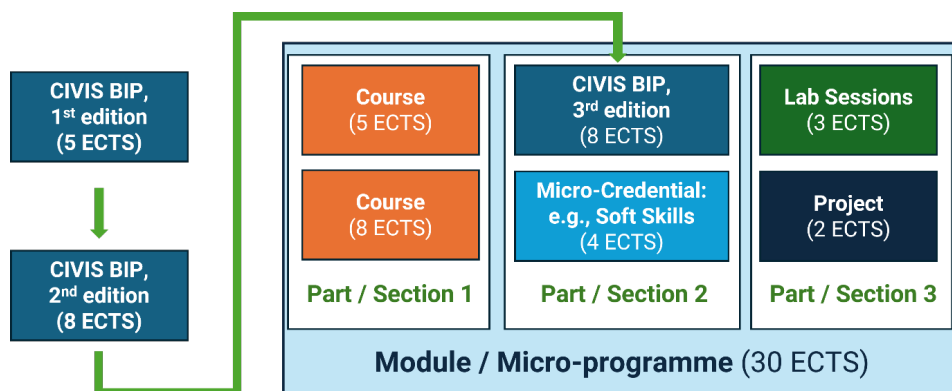
Fig. 4: New learning arrangements – NewFAV micro-credentials templates



Source: Iucu, Cartiș, 2024

What makes the CIVIS illustration analytically valuable is that it captures the shift from offering isolated flexible activities to constructing an educational architecture for pathway-building. The CIVIS matrix begins with open courses and extends toward modules and micro-programmes, creating intermediate steps between single learning experiences and larger curricular constructs, including European degree ambitions (Iucu et al., 2022; Zus et al., 2022).

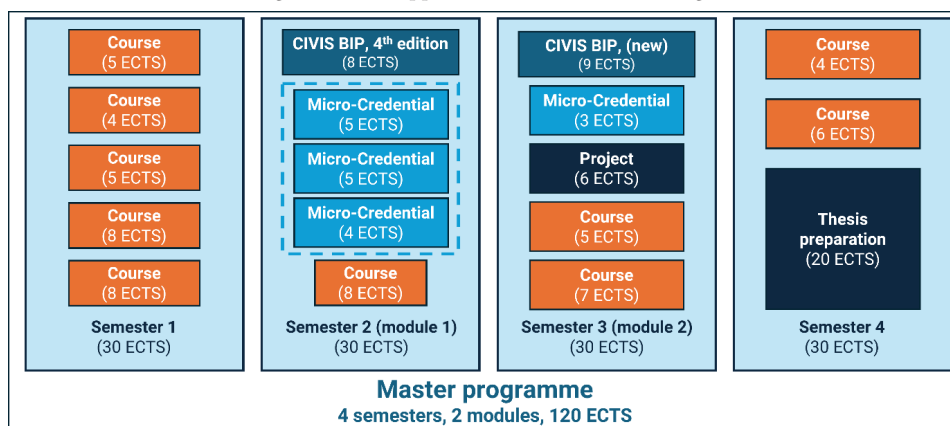
Fig. 5: Learning arrangements in CIVIS: scalability



Source: Iucu, Cartiș, 2025

This developmental and scalable logic is further reflected in Fig. 5, while Fig. 6 synthesises the way forward from CIVIS learning arrangements toward flexible learning pathways. In this sense, CIVIS shows that FLPs in alliances are not simply a matter of more choice. They depend on a deliberate connection between modularity, mobility, recognition, and curricular design. This is also why the case speaks beyond one alliance: it exemplifies, in a particularly explicit way, how Alliances can operationalise flexibility by linking learner-centred routes with institutionally coordinated arrangements.

Fig. 6: Possible approaches towards flexible design



Source: Iucu, Cartiș, 2025

Taken together, these developments suggest that alliances operationalise FLPs through a layered logic. Instruments such as micro-credentials, modular provision, embedded mobility, and digital certification widen the range of available routes. Emerging alliance models show different ways of combining these instruments around flexibility, interdisciplinarity, LLL, and employability. Cases such as CIVIS then demonstrate how these elements may be integrated into a more coherent transnational learning ecosystem. In this respect, alliances do not merely host flexible pathways; they actively build the conditions under which such pathways can function at scale.

## 5. Discussion: promises, tensions, conceptual implications, and research directions

Alliances and FLPs together suggest a meaningful shift in higher education, from rigid, institution-centred provision toward more open, modular, learner-responsive, and transnational forms of learning. Alliances create favourable conditions

for this shift by combining curricular cooperation, multiple mobility formats, digital infrastructures, and new forms of recognition, while FLPs capture how these developments may support more personalised, inclusive, and LLL opportunities (Council of the European Union, 2021, 2022b; European Commission, 2024, 2025a; Saso, Costreie, Iucu, Cartiș, 2024).

At the same time, this promise is accompanied by tensions. Flexibility may widen participation, but it may also fragment curricula if smaller learning units are not embedded in coherent recognition and QA frameworks (Oliver, 2019; Varadarajan, Koh, Daniel, 2023; Wheelahan, Moodie, 2021). Innovation may generate new opportunities, but these must still operate across uneven legal, institutional, and regulatory environments (Binder, Bol, 2025; European University Association, 2024; Saso et al., 2024). Likewise, the growing emphasis on employability and modular credentials raises a broader question: can higher education become more flexible without narrowing its intellectual, civic, and formative purposes?

Digitalisation sharpens these dilemmas further. Digitally enhanced and hybrid models may expand access and learner choice, especially for non-traditional students, but they also depend on institutional capacity, digital equity, and ethical data practices (Means, Toyama, Murphy, Bakia, Jones, 2013; Stone, O'Shea, 2019). As flexibility becomes more closely linked to online platforms, adaptive systems, and learning analytics, new questions emerge around privacy, transparency, and trust (Drachsler, Greller, 2012; Ifenthaler, 2015; Prinsloo, Slade, 2013; Selwyn, 2014). Can digitalisation democratise participation without creating new forms of exclusion or opacity? Can alliances widen access without shifting the burden of navigation and recognition onto learners themselves?

These tensions point to a broader conceptual implication: FLPs should not be analysed apart from the learning arrangements that sustain them. Pathways capture the learner-facing dimension of flexibility; arrangements capture its institutional, pedagogical, and regulatory conditions. Alliances make this interdependence particularly visible, since flexibility across borders depends not only on offering more options, but on aligning mobility, modularity, recognition, and support across institutions (Council of the European Union, 2021; European Commission, 2025a; Marques, Graf, 2023).

Several research directions follow from this. More empirical work is needed on how learners navigate alliance-based pathways, how recognition and portability function in practice, and whether these arrangements genuinely improve access and success for more diverse student groups. Further research should also examine institutional readiness, including governance, faculty development, digital infrastructure, and the labour-market value of modular and stackable credentials (Bryant, Coates, Kenny, 2020; Chan, 2018; Oliver, 2019; Selwyn, 2014). Comparative and longitudinal studies would be especially useful in clarifying which

alliance models are becoming sustainable and which remain pilot-based (Saso et al., 2024).

Alliances should therefore be understood neither as a finished model nor as a temporary policy experiment, but as evolving environments in which the promises and tensions of flexible learning are especially visible. The future of flexibility may therefore depend less on multiplying options than on governing complexity.

## 6. Conclusions

Alliances bring into sharp focus a major transformation already underway in higher education. Their significance lies not only in fostering transnational cooperation, but in making visible a different educational logic, one centred on flexibility, modularity, mobility, recognition, and learner agency. In this perspective, FLPs are not marginal innovations. They are expressions of a broader shift from rigid, institution-centred provision toward more dynamic, inclusive, and transnational arrangements of learning.

A central argument of this chapter has been that FLPs cannot be understood in isolation from the learning arrangements that sustain them. Pathways describe the learner-facing logic of movement, choice, and progression. Learning arrangements describe the institutional, pedagogical, digital, and organisational structures that make such movement possible. Alliances make this interdependence especially visible because they operate precisely where curricular design, mobility, interoperability, and recognition must be aligned across institutions and across borders. Their importance, therefore, lies not simply in multiplying opportunities, but in testing how flexibility can be organised credibly and at scale.

The chapter has also shown that this operationalisation of flexibility is already taking concrete form. Through instruments such as micro-credentials, modular provision, embedded mobility, digital certification, and alliance-level curricular coordination, alliances are beginning to reshape how learning may be accessed, combined, and recognised. The CIVIS illustration makes this particularly clear: flexibility becomes meaningful when smaller learning units, multiple mobility formats, and recognition tools are connected within a more coherent transnational architecture. In this sense, alliances are not merely responding to policy agendas. They are actively participating in the construction of new educational ecosystems.

At the same time, this transformation remains incomplete and contested. Flexibility may widen participation and support more personalised learning, but it also raises questions of coherence, trust, digital equity, recognition, and the long-term value of modular credentials. The challenge ahead is therefore not only to innovate, but to ensure that innovation remains educationally meaningful, socially legitimate, and institutionally sustainable. Alliances should thus be understood

neither as a finished model nor as a temporary experiment, but as evolving environments in which the promises and tensions of contemporary higher education reform become especially visible.

Ultimately, the intersection between Alliances and FLPs points toward more than a new set of educational formats. It suggests a possible redefinition of higher education itself: less bounded by single institutions, more open to multiple routes and learner profiles, and more capable of connecting mobility, inclusion, and curricular innovation within a shared European space. Whether this promise will be realised will depend not only on expanding opportunities, but on building the institutional intelligence, policy support, and scholarly understanding required to govern this complexity well.

## References

- 4EU+ European University Alliance (n.d.). *Professional learning academy*. Retrieved March 25, 2026, from <https://4euplus.eu/4EU-1070.html>
- Arqus European University Alliance (2022). *Arqus support networks for inclusion [Guidebook]*. Retrieved March 25, 2026, from [https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/european-university/Unterlagen/2.4\\_\\_Guidebook\\_Arqus\\_support\\_networks\\_for\\_inclusion.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/european-university/Unterlagen/2.4__Guidebook_Arqus_support_networks_for_inclusion.pdf)
- Beatty B.J. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes*. UT: EdTech Books. <https://doi.org/10.59668/33>
- Binder K., Bol J. (2025). *European Universities alliances – A model of strengthened cooperation* (EPRS Briefing No. 775.909). European Parliamentary Research Service, European Parliament.
- Boud D., Jorre de St Jorre T. (2021). The move to micro-credentials exposes the deficiencies of existing credentials. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 12(1), 18-20. <https://doi.org/10.21153/jtlge2021vol12no1art1023>
- Brown M., Nic Giolla Mhichíl M., Beirne E., Mac Lochlainn C. (2021). The global micro-credential landscape: Charting a new credential ecology for lifelong learning. *Journal of Learning for Development*, 8(2), 228-254. <https://doi.org/10.56059-/jl4d.v8i2.525>
- Bryant P., Coates H., Kenny A. (2020). *Responding to changing higher education expectations: Learning analytics and academic integrity*. Berlin: Springer.
- Candy P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. CA: Jossey-Bass.
- Cartiş A., Iucu R. (2025). Empowering micro-credentials through European Universities Alliances: A systematic mapping and case study approach. *Journal of Pedagogy*, 2025(2), 141-176. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2025.2/141>
- Chan D. (2018). Leveraging stackable micro-credentials to enhance workforce competencies. *Singapore Higher Education Journal*, 4(2), 11-22.
- Circle U. Think and Do Tank (2023). *Internationalisation in higher education: Imagining new ways of teaching and learning – Key messages and recommendations*. Circle U. Eu-

- ropean University Alliance. Retrieved March 25, 2026, from <https://www.circle-u.eu/sites/default/files/2025-11/imagining-new-ways-of-teaching-and-learning-through-internationalisation-and-sustainable-education.pdf>
- CIVICA – The European University of Social Sciences (2022). *CIVICA renewed mission statement: Vision for 2030*. Retrieved March 25, 2026, from [https://www.civica.eu/files/user/PDFs/CIVICA\\_Renewed\\_Mission\\_Statement\\_2022.pdf](https://www.civica.eu/files/user/PDFs/CIVICA_Renewed_Mission_Statement_2022.pdf)
- CIVIS – Europe’s Civic University Alliance (n.d.). *Micro-credentials and micro-programmes*. Retrieved March 19, 2026, from <https://civis.eu/ro/learn/build-your-learning-path-with-our-modular-offer/micro-credentials-andamp-micro-programmes>
- Council of the European Union (2021). *Council conclusions on the European Universities initiative – Bridging higher education, research, innovation and society: Paving the way for a new dimension in European higher education* (ST-8658-2021).
- Council of the European Union (2022). Council recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02). *Official Journal of the European Union*, C 243, 10-25.
- de Wit H., Altbach P.G. (2020). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 4(1), 28-46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Drachsler H., Greller W. (2012). The pulse of learning analytics: Understandings and interpretations of learning analytics data. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 324-332. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.038>
- Duarte R., de Oliveira Pires A.L., Nobre Â.L. (2018). Mature learners’ participation in higher education and flexible learning pathways: Lessons learned from an exploratory experimental research. In M. Nascimento, G. Alves, E. Morais (Eds.), *Contributions to higher engineering education* (pp. 33-53). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-8917-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-8917-6_2)
- ECIU University (2020). *Micro-learning varies from online courses to study packages*. Retrieved March 19, 2026, from <https://www.eciu.eu/news/micro-learning-varies-from-online-courses-to-study-packages>
- ECIU University (2025). *JUMPing between islands of modules and challenges – a new way of offering learning opportunities abroad*. Retrieved March 19, 2026, from <https://www.eciu.eu/news/jumping>
- EHEA (2020, November 19). *Rome Ministerial Communiqué*.
- Elysee (2017, September 26). *President Macron gives speech on new initiative for Europe*.
- EU-CONEXUS (2025). *Micro-credentials in Smart Urban Coastal Sustainability* (SmUCS): Catalogue (WP2, Deliverable D03). Retrieved March 25, 2026, from <https://www.eu-conexus.eu/wp-content/uploads/2025/02/D03.Micro-credentials-in-SmUCS-catalogue-WP2.pdf>
- EUniWell – European University for Well-Being (n.d.). *EUniWell micro-credentials*. Retrieved March 19, 2026, from <https://www.euniwell.eu/what-we-offer/euniwell-micro-credentials>
- European Commission (2015). *ECTS users’ guide 2015*. Publications Office of the European Union.
- European Commission (2017a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions:*

- Strengthening European identity through education and culture* – The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017.
- European Commission (2017b). *From Erasmus to Erasmus+: A story of 30 years*.
- European Commission (2020). *Erasmus+ Programme Guide*.
- European Commission (2022). *Communication from the Commission on a European strategy for universities* (COM(2022) 16 final).
- European Commission (2024). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee*.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2025). *Report on the outcomes and transformational potential of the European Universities initiative*.
- European University Association (2021). *Universities without walls: A vision for 2030*. European University Association.
- European University Association (2024). *Challenges and enablers in designing transnational joint education provision*. European University Association.
- Gaebel M., Stoeber H. (2021). *The impact of COVID-19 on European higher education: Survey of National Rectors' Conferences – autumn/winter semester 2021/22*. European University Association.
- Gunn A. (2020). The European Universities Initiative: A study of alliance formation in higher education. In A. Curaj, L. Deca, R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area: Challenges for a new decade* (pp. 13-30). Berlin: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_2)
- Hamer J. (2010). Recognition of prior learning – Normative assessment or co-construction of preferred identities? *Australian Journal of Adult Learning*, 50(1), 100-115.
- Hart I. (2000). Learning and the “F” word: Flexible learning. *Educational Media International*, 37(3), 157-162. <https://doi.org/10.1080/095239800410388>
- Hug T. (2005). Microlearning: A new pedagogical challenge. In T. Hug, M. Lindner, P.A. Bruck (Eds.), *Microlearning: Emerging concepts, practices and technologies after e-learning* (pp. 7-12). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Ifenthaler D. (2015). Learning analytics. In J.M. Spector (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational technology* (pp. 443-448). CA: SAGE Publications.
- Iucu R., Cartiș A. (2025). *From Inclusivity to Transclusivity in European University Alliances*. SlideShare. Retrieved March 25, 2026, from <https://www.slideshare.net/slideshow/romita-iucu-from-inclusivity-to-transclusivity-in-european-university-alliances-civis-days-2025-9018/280449625>
- Iucu R., Cartiș A. (2024). D4.3. *A grid for programme design. New building blocks of the Bologna Process: fundamental values – NewFAV project*. UEFISCDI Publishing. Retrieved March 25, 2026, from [https://uefiscdi.gov.ro/resource-869039-D4.3\\_A-grid-for-programme-design.pdf](https://uefiscdi.gov.ro/resource-869039-D4.3_A-grid-for-programme-design.pdf)
- Iucu R., Ciolan L., Nedelcu A., Zus R., Dumitrache A., Cartiș A., et al. (2022). *Digitally enhanced mobility. CIVIS handbook on virtual mobility. CIVIS, a European Civic University*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6090251>
- Knowles M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Birmingham: Cambridge Book Co.
- Letta E. (2024). *Much more than a market: Speed, security, solidarity. Empowering the*

- Single Market to deliver a sustainable future and prosperity for all EU citizens*. Retrieved March 25, 2026, from <https://www.consilium.europa.eu/media/ny3j24sm/much-more-than-a-market-report-by-enrico-letta.pdf>
- Marques M., Graf L. (2023). Pushing boundaries: The European Universities Initiative as a case of transnational institution building. *Minerva*, 62, 93-112. <https://doi.org/10.1007/s11024-023-09516-w>
- Martin F., Xie K. (2022). Digital transformation in higher education: 7 areas for enhancing digital learning. *EDUCAUSE Review*.
- McGreal R., Olcott Jr. D. (2022). A strategic reset: Micro-credentials for higher education leaders. *Smart Learning Environments*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00190-1>
- Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.
- Mezirow J. (1997). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 5-33). CA: Jossey-Bass.
- Nichols M., Cator K., Torres M. (2016). *Challenge Based Learner User Guide*. Redwood City, CA: Digital Promise. Retrieved March 25, 2026, from [https://www.challenge-basedlearning.org/wpcontent/uploads/2019/02/CBL\\_Guide2016.pdf](https://www.challenge-basedlearning.org/wpcontent/uploads/2019/02/CBL_Guide2016.pdf)
- OECD (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030 – A series of concept notes*. Retrieved March 25, 2026, from [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
- Oliver B. (2019). *Making micro-credentials work for learners, employers, and providers*. National Centre for Student Equity in Higher Education.
- Prinsloo P., Slade S. (2013). An evaluation of policy frameworks for addressing ethical considerations in learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 562-583.
- Regional Educational Laboratory Midwest (2019). *Getting started with competency-based education*. Retrieved March 25, 2026, from <https://ies.ed.gov/ncee/rel/regions/midwest/pdf/infographics/CBE-strategies-508.pdf>
- Rincon-Flores E.G., Castano L., Guerrero Solis S.L., Olmos Lopez O., Rodríguez Hernández C.F., Castillo Lara L.A., et al. (2024). Improving the learning-teaching process through adaptive learning strategy. *Smart Learning Environments*, 11(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00314-9>
- Rof A., Bikfalvi A., Marques P. (2024). Exploring learner satisfaction and the effectiveness of microlearning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 62, 100952. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100952>
- Saso L., Costreie S., Iucu R., Carțiș A. (2024). The innovative role of European Universities Alliances in the European Higher Education Area. *Internationalisation of Higher Education*, Issue 2, 23-47.
- Selwyn N. (2014). *Digital technology and the contemporary university: Degrees of digitisation*. London: Routledge.
- Stone C., O'Shea S. (2019). Older, online and first: Recommendations for retention and success. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 57-69.

- <https://doi.org/10.14742/ajet.3795>
- Una Europa (2024a). *Framework for joint Una Europa micro-credentials*. Retrieved March 25, 2026, from <https://una-europa.imgix.net/resources/Una-Europa-Framework-for-Joint-Micro-credentials.pdf>
- Una Europa (2024b). *Overview of Una Europa implemented joint innovative formats for education (2022–2024)* [Report]. Retrieved March 25, 2026, from [https://una-europa.imgix.net/resources/D5.1-Overview-of-Una-Europa-implemented-JIFs-for-Education\\_2022-2024\\_vF.pdf](https://una-europa.imgix.net/resources/D5.1-Overview-of-Una-Europa-implemented-JIFs-for-Education_2022-2024_vF.pdf)
- UNIC Centre for Teaching and Learning (2025). *UNIC teaching guide for university educators: Challenge-based learning*. UNIC European University. Retrieved March 25, 2026, from <https://unic.eu/storage/app/media/ctl/TeachingGuides/UNIC%20Teaching%20Guide%20CBL.pdf>
- Varadarajan S., Koh J.H.L., Daniel B.K. (2023). A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: Learners, employers, higher education institutions and government. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 13. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00381-x>
- von der Leyen U. (2024). *Europe's choice: Political guidelines for the next European Commission 2024-2029*. European Commission.
- Wanner T., Palmer E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354-369. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>
- Westerheijden D.F., Beerkens E., Cremonini L., Huisman J., Kehm B., Kovac A., et al. (2012). *The first decade of working on the European Higher Education Area: The Bologna Process independent assessment*. Volume 1: Detailed assessment report. Publications Office of the European Union.
- Wheelahan L., Moodie G. (2021). Analysing micro-credentials in higher education: A Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 212-228. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887358>
- Zus R., Fernández de Pinedo N., Vennarini L., Dumitrache A., Cartiş A., Iucu R. (2022). In *Proceedings of the 5th International Conference on Economics and Social Sciences* (pp. 458-468).

# I.3

## IL LAVORO SOCIALE COME GESTO POLITICO AD ELEVATA PROFESSIONALITÀ

Massimo Ruggeri

CNCA – Coordinamento Nazionale Comunità Accoglienti

### 1. Il CNCA e le pratiche di sconfinamento

Il CNCA è una rete di enti del terzo settore a cui aderiscono oltre 260 organizzazioni presenti in quasi tutte le regioni e tra loro profondamente diverse (per natura sociale, per dimensione, per modelli organizzativi...), è una bio-diversità di cui siamo sempre più consapevoli e che, forse, ci sta allenando a praticare posture trasversali. È la scelta di abitare la complessità e provare a ri-significarla, connettendo una poliedricità di sguardi e dialogando con altri mondi.

Nel nostro agire quotidiano, “educare” è una pratica di sconfinamento che mette al centro l’incontro e la relazione. Incontrare l’altro e non solo i suoi comportamenti chiede di andare verso, di abitare l’attesa, la possibilità, il divenire delle persone e delle relazioni. È un’impostazione che riconosce al soggetto la possibilità e la responsabilità di evolvere e, al tempo stesso, tiene presente che qualsiasi cambiamento avviene dentro un contesto ed ha ripercussioni sul contesto stesso. Un mio maestro ci invitava a stare “dove la realtà sollecita lo sguardo e quindi l’azione”<sup>1</sup> con interventi tempestivi, intelligenti e che aprano a nuove possibilità. Credo sia una buona sintesi di quello che stiamo provando a fare: operiamo in tutti i settori del disagio e dell’emarginazione, con l’intento di promuovere diritti di cittadinanza e benessere sociale.

Il CNCA ha recentemente cambiato nome: da comunità di accoglienza a comunità accoglienti. In questa evoluzione, ci sono due dimensioni simboliche che penso siano attinenti al tema di questa giornata: la prima è che le nostre identità evolvono, così come cambia il contesto che ci circonda. Possiamo riconoscerci che stiamo cambiando: vale per noi e – spero – per le nostre organizzazioni, anche quelle più strutturate...

La seconda l’abbiamo colta solo di recente, ed è in qualche modo connessa a questo tempo incerto: se una volta la nostra identità era descritta da quello che abbiamo fatto (nel nostro caso: comunità di accoglienza), oggi possiamo dirci che

1 don Piero Verzeletti, 2015, [www.ilcalabrone.org](http://www.ilcalabrone.org)

ci definisce quello che desideriamo, che sogniamo, ciò per cui siamo disposti a mettere in gioco i nostri corpi...

## 2. Il percorso sulla dignità del lavoro sociale

Negli ultimi due anni abbiamo dedicato particolare attenzione al tema della dignità del lavoro sociale. Siamo partiti da due considerazioni:

- Stiamo vivendo una fase storica in cui la percezione del futuro appare paralizzata. Sempre meno persone riescono ad immaginare un futuro desiderabile e al tempo stesso c'è uno sfaldamento pericoloso delle relazioni nelle comunità locali.
- C'è una criticità “di sistema” che sta producendo lacerazioni sempre più evidenti nelle vite dei lavoratori sociali (e in particolare dei più giovani): c'è una distanza non più sostenibile tra competenze, carichi di lavoro, tempo dedicato da un lato e riconoscimento sociale ed economico dall'altro.

Abbiamo definito il lavoro sociale come un gesto politico ad elevata professionalità. Troppo spesso queste due dimensioni sono state considerate antitetiche: sono entrambe contemporaneamente necessarie.

Oggi abbiamo tendenzialmente operatori più formati di un tempo, e questo è sicuramente un punto di forza. Ma non è sufficiente. Il lavoro sociale ha nel gesto politico uno dei suoi tratti distintivi proprio perché si occupa di un futuro che sia desiderabile per tutti, è parte del tessuto connettivo e generativo che contribuisce alla qualità della vita nei territori. In questo senso rivendicare maggiore dignità al lavoro sociale non è una questione sindacale o di parte, ma ci riguarda tutti. Però, se il lavoro sociale perde il riferimento al contesto e al senso, se si riduce all'esecuzione di compiti e procedure, non funziona più. Ed è quello che stiamo rischiando.

## 3. Lo spaesamento

In un discorso ai laureandi del Kenyon College, David Foster Wallace raccontò una storiella che oggi viene spesso citata: “Due pesci che nuotano incontrano un pesce anziano che va nella direzione opposta, fa un cenno di saluto e dice: ‘Salve, ragazzi. Com'è l'acqua?’. I due pesci giovani nuotano un altro po', poi uno guarda l'altro e fa ‘Che cavolo è l'acqua?’”.

Penso dovremmo porci anche noi la stessa domanda: siamo sicuri di riconoscere ancora l'ambiente (sociale) che ci circonda? Come i pesci che faticano a ca-

pire cosa sia l'acqua, anche noi tendiamo a dare per scontato il contesto in cui viviamo e operiamo. Eppure negli ultimi anni *l'acqua* è profondamente cambiata e la domanda "Com'è l'acqua?" è diventata una questione centrale, per molti versi ontologica.

Quella che stiamo attraversando è una crisi di prospettiva. Abbiamo vissuto la seconda metà del '900 con la convinzione che il progresso avrebbe migliorato le condizioni di vita della collettività, ma oggi appare evidente che quel mito non regge, che era una narrazione parziale. Il progresso promesso è insostenibile e il patto sociale su cui pensavamo si basasse è stato da più parti tradito. Stiamo reiterando un presente che sappiamo profondamente ingiusto dal punto di vista ecologico, sociale ed economico: il nostro agire è strutturalmente compromesso, ferito.

Percepisco che i modelli su cui era costruita la nostra società non solo non ci consentono più di affrontare i problemi, ma sono essi stessi parte del problema. Nel recente dibattito aperto da Baricco su Repubblica, mi ha colpito che l'idea di una rottura definitiva è ormai un fatto assodato: il dissesto antropologico di cui si parla da qualche anno, oggi è un punto fermo.

Questo ci costringe a fare i conti con una dimensione che ci coinvolge direttamente, con un fenomeno rispetto al quale non siamo più osservatori neutri. Viene meno un assunto che – implicitamente – ha spesso guidato molte azioni educative: io posso aiutarti perché ho già fatto i conti con quelle questioni e ho già trovato le risposte. È un'idea rassicurante che però non regge più.

Molto velocemente accenno a tre questioni chiave di questa crisi di prospettiva:

1. *La società estrattiva, prestazionale ed iper-competitiva*. La prima ha a che fare con quella che è stata definita una società estrattiva, prestazionale ed iper-competitiva. È un modello sociale ed economico che si basa sull'idea di fondo che non esistano confini all'agire individuale e che le risorse cui attingere siano illimitate. Vale per le risorse naturali ma anche per le nostre energie, per il nostro tempo: "No limits" e "Tutto è intorno a te" sono alcuni dei tanti slogan pubblicitari che rendo chiaramente il senso di questo modello sociale. Stiamo affrontando una corsa continua ad alzare l'asticella delle prestazioni (sul lavoro, nella pratica sportiva, nella ricerca di like sui social network...) che sta rendendo sempre più pervasiva la competizione e sta provocando un'accelerazione che sentiamo non essere più sostenibile.
2. *La società iper-individualista*. La seconda è conseguenza della teorizzazione neo-liberista "la società non esiste, esistono solo gli individui"<sup>2</sup>. Una deriva indivi-

2 Margaret Thatcher, 1987, intervista al settimanale *Woman's Own*.

dualista che ha progressivamente curvato l'orizzonte sull'individuo: l'attenzione si è rivolta sempre più sull'immagine riflessa nello specchio, rendendo sempre più sfumati i contorni delle altre persone. Lo sguardo rinchiuso nella bolla dell'individuo ha sfaldato le reti relazionali svuotandole di significato e ha portato a una de-politicizzazione della realtà: l'altro mi interessa sempre meno perché è estraneo al mio orizzonte. È un'allucinazione pericolosa l'iper-individualismo: non ha prospettive e lascia profondamente soli e impotenti. Lo ha descritto molto bene Franco Arminio riprendendo una ricerca pubblicata negli Stati Uniti: "Dall'America ci dicono che la solitudine è un'epidemia e uccide come uccide il fumo. [...] Si sono accorti che troppa gente vive in solitudine, che il diritto a costruirsi la propria vita senza badare più di tanto a quella degli altri è diventato un dolore, il dolore di mettere acqua in un secchio rotto, di andare a dormire con la testa affollata di parole e con il cuore vuoto"<sup>3</sup>.

3. *La società dell'im-mediatezza*. La terza chiave di lettura ha a che fare con l'im-mediatezza intesa sia come ricerca di risposte non differite nel tempo sia come rifiuto di qualsiasi forma (e ruolo) di intermediazione. Le tecnologie digitali hanno progressivamente accorciato il "tempo sospeso" tra una domanda e la relativa risposta abituandoci ad avere risposte *immediatamente*. Ma il tempo dell'attesa non è solo un tempo vuoto. L'etimologia della parola desiderio proviene dall'attesa: quello è un tempo denso di emozioni, di aspettative, di progetti... Contestualmente le tecnologie user friendly hanno restituito la sensazione che non ci fosse più bisogno di intermediazione tra la domanda e la risposta. Non è un passaggio culturale indifferente: nella storia dell'umanità hanno sempre goduto di grande rispetto quei soggetti capaci di mettere in connessione. Lo sciamano, il sacerdote, l'insegnante, il bibliotecario, l'artista... sono figure il cui riconoscimento era connesso a un compito ritenuto fondamentale: mediare la relazione. Oggi viviamo nell'illusione dell'accesso diretto. In un contesto di iper-individualismo, questi strumenti stanno generando una babele dei linguaggi e delle convinzioni. Ciascuno ritiene di possedere la verità assoluta e nessuno è più disponibile ad assumere lo sguardo dell'altro.

Tutto questo sta producendo (non solo in Italia) un rapido aumento delle disuguaglianze e delle povertà; una contrazione dei diritti a partire dai soggetti più vulnerabili e una crescita delle derive autoritarie. E mette in discussione un'idea di educazione che pensavamo fosse un fatto acquisito. Credo che vietare per legge interventi sull'educazione all'affettività e impedire la collaborazione tra scuole e agenzie del territorio sia uno stravolgimento del concetto di educazione che non possiamo ignorare.

3 Franco Arminio, 2023, *Il Manifesto*.

Un convegno cui ho partecipato di recente partiva da questa considerazione: “Se il malessere adulto fa cortocircuito con quello adolescente, la scuola cessa di essere ambiente educativo e di apprendimento”. Siamo tutti d’accordo che la scuola debba essere un ambiente educativo? Credo sia utile non darlo per scontato. Ad esempio, mi pare che il ministro dell’istruzione e del merito abbia un’idea diversa. E non è certo il solo. Se una parte rilevante della società (e del mondo scolastico) ritiene che la scuola debba occuparsi esclusivamente di trasferire nozioni, non possiamo continuare a dare per scontato che l’approccio educativo sia un dato acquisito. Vale lo stesso per le così dette comunità educanti: se una parte rilevante degli adulti (che di quella comunità educante dovrebbero far parte) ritiene che la principale questione sia far rispettare le regole introducendo sanzioni maggiori, non possiamo evitare di socializzare cosa intendiamo per educazione.

Abbiamo bisogno di tornare a ragionare di futuro come di un prodotto culturale collettivo, abbiamo bisogno di tornare ad immaginare un futuro emendabile, un futuro che sia desiderabile.

#### 4. La cura dello spazio pubblico come azione politica

Le pratiche educative sono sempre connesse con l’idea di società, se non cambia quest’ultima, anche le pratiche educative non muteranno.

In questo senso è necessario politicizzare le questioni e porsi con la consapevolezza che il ribaltamento di prospettiva comporta l’incontro con l’inaspettato. Abbiamo bisogno di un agire plurale e trasformativo, e questo richiede spazi di incontro e confronto, luoghi di interazione e di collaborazione.

In una società iper-individualista, la nostra è una postura politica nella misura in cui riconosce la centralità delle relazioni e abilita lo spazio dell’incontro. Non possiamo prescindere dall’ambiente circostante e dalle relazioni interpersonali che in quell’ambiente si generano perché sono quelle relazioni che produrranno significati, desideri e aspirazioni. La consapevolezza che siamo fragili (tutti, anche noi!) e che abbiamo bisogno gli uni degli altri per stare bene, cambia il senso del nostro agire educativo. La prospettiva di un’umanità interdipendente dalle altre forme di vita allarga le possibilità a campi ancora inesplorati.

In una società iper-prestazionale la nostra è una postura politica nella misura in cui riconosce il diritto a disertare. Abbiamo bisogno di rallentare, di alzare lo sguardo sulla vita intorno a noi e ritrovare senso. Per uscire dalle secche della reiterazione di un passato ingiusto, abbiamo bisogno di fare spazio a utopie generative, a quelle energie collettive che sappiano metterci in cammino.

Oggi sappiamo che la complessità non va affrontata con gli iperspecialismi settoriali ma attraverso una pluralità di sguardi e competenze che sappiano dialogare.

Abbiamo capito quanto i processi orizzontali favoriscano l'innovazione e siano più generativi di quelli gerarchici. Abbiamo imparato che, spesso, rallentare i processi decisionali per favorire lo scambio e il confronto, significa assumere decisioni più efficaci. Abbiamo sperimentato sulla nostra pelle quanto è importante curare i processi relazionali. E anche quanto è faticoso prendersi cura di quella dimensione relazionale.

Antonio Machado scriveva “non esiste il sentiero, il sentiero si fa camminando”<sup>4</sup>: abitare le relazioni significa accettare l'idea che la strada va costruita insieme; che è necessario praticare sconfinamenti dalle proprie certezze per intrecciare sguardi, competenze e significati. Questo comporta abbandonare la sicurezza dei setting rigidamente strutturati e mettere al centro l'incontro, la relazione. Vale sia per le competenze e i linguaggi di altri professionisti sia per gli apporti inediti e imprevedibili di chi, con troppa superficialità, definiamo “destinatario”.

Trasformare la realtà è al tempo stesso un atto etico ed estetico, per questo ha una forte valenza politica. È uno degli insegnamenti che ci hanno lasciato Franco Basaglia e le persone che con lui hanno saputo trasformare una realtà che sembrava immutabile: lo hanno fatto insieme, immaginando ciò che non esisteva. Lo hanno fatto collaborando e restituendo potere, lo hanno fatto abbattendo muri che sembravano invalicabili. Raccontando quell'esperienza, lo stesso Basaglia ha scritto: “abbiamo dimostrato che l'impossibile può diventare possibile”<sup>5</sup>.

Questo approccio chiama in causa la responsabilità individuale e collettiva di ciascuno di noi. Il gesto politico ad elevata professionalità di cui parlavo in apertura richiede un surplus di professionalità. Una professionalità che non può essere rinchiusa in un sistema “a canne d'organo” ma va coniugata al plurale (perché siamo interdipendenti) e va intesa con riferimento esplicito a un'idea di società. Potremmo definirla come una pratica di democrazia.

Chiudo ricordando come Michelangelo Buonarroti descriveva il suo lavoro: “la scultura è già presente nel blocco di marmo, il mio compito è liberarla levando tutto ciò che non è essenziale”. Forse anche noi dovremmo focalizzarci sull'essenziale: per liberare quella pratica profondamente umana che è l'arte di educare!

4 Antonio Machado, 1912, Campos de Castilla.

5 Franco Basaglia, 1979, *Conferenze Brasiliane*.

## I.4 NARRATIVES OF TRANSITION. HOW NEWLY QUALIFIED EDUCATORS EXPERIENCE THE SHIFT FROM ACADEMIC TRAINING TO PROFESSIONAL PRACTICE

**Daniela-Veronica Necșoi**  
Transilvania University of Brașov, Romania

### 1. Introduction

Research indicates that the quality of teaching is one of the most determinant variables in student achievement, often outweighing the effects of socioeconomic background (Blömeke et al., 2016; European Commission, 2022; OECD, 2023). The impact of a “good teacher” on both school participation and learning outcomes is greater than any other school factor such as school climate, school leadership, material resources or any school-level intervention, including reducing class sizes or providing equipment (Kyriakides, Creemers, Antoniou, Demetriou, 2010).

At the same time, teacher training is a cornerstone for providing inclusive, effective, and high-quality education, aligned with the Sustainable Development Goals (United Nations, 2015) and the European Education Area priorities (European Commission, 2020). The success of education systems relies on teachers who are empowered and adequately supported as they are key to harnessing every learner’s potential and realizing Sustainable Development Goal 4, which aims to provide inclusive, equitable, and high-quality education for all (UNESCO, 2024).

A number of European policy documents, such as the “Council Conclusions on European Teachers and Trainers for the Future”, emphasize the key-role of teachers in education and advocate for structured initiatives to enhance their competencies (Council of the European Union, 2020). They particularly stress the importance of active engagement in continuing professional development (CPD) and recommend that education and training institutions to facilitate meaningful, evidence-based CPD by fostering collaboration, learning from peers, mentoring, and professional networks. Research supports these objectives, showing that strong, collaborative CPD models (including professional learning communities) enhance teacher self-efficacy, quality in teaching, and student outcomes (Council of the European Union, 2020).

The Eurydice report “Teachers in Europe: Careers, development and well-being” highlights that complete teacher support, offering CPD, mentoring, guidance, and innovative educational resources – is fundamental for improving student performance and fostering equal learning opportunities (European Commission, EACEA, Eurydice, 2021). Evidence also shows that professional collaboration among teachers improves the quality of teaching and student learning (Vescio, Ross, Adams, 2008), while school-based professional learning communities strengthen teaching practices, enhance teacher self-efficacy, and positively impact student achievement (Blömeke, Kaiser, 2017; Goddard Y.L., Goddard R.D., Tschannen-Moran, 2007; Vescio et al., 2008).

Across Europe, education systems are experiencing significant challenges in recruiting and retaining early-career teachers, with few countries implementing incentives to attract candidates to the profession or to high-need subject areas (European Commission, EACEA, Eurydice, 2018). The teaching workforce is increasingly skewed toward older educators, and in many countries, additional steps are required for novice teachers to attain full professional certification (*ibid.*). At the same time, the attractiveness of the teaching profession continues to decline, under the influence of variables like limited career and salary prospects, increased stress levels, diminished prestige, and concerns about job security and stability. Moreover, the demands placed on teachers are becoming increasingly complex: rising social expectations, limited public recognition, greater accountability to parents and policymakers, frequent curriculum changes, the need for advanced technological skills, expanding non-pedagogical duties, heavier administrative workloads, and growing student diversity (European Commission et al., 2018).

## 2. Professional debut in teaching

The professional debut of teachers is often described as a period of “reality shock” and “loneliness in the workplace” (Veenman, 1984). It represents a critical phase – one that strongly influences teachers’ long-term engagement in the profession and their decision to stay in this job (Hatley, Kington, 2021; Ingersoll, Strong, 2011; Kelly, Cespedes, Clarà, Danaher, 2019; Veenman, 1984). During this stage, teachers lay the foundations of their professional identity, teaching practices, and professional habits – patterns that tend to persist throughout their careers (Schaefer, 2012; Schmidt, Pilchen, Laguarda, Wang, Patel, 2020). It is also a key moment for developing self-confidence and a sense of self-efficacy as a teacher (Anderson, Schuh, 2021; Gagnon, Dubeau, 2023; Piki Jugović, Marušić, Matić Bojić, 2025). At the same time, this is often the most demanding and emotionally intense period, sometimes even described as traumatizing, given the complexity

of classroom realities and the high expectations placed on new teachers (Admiraal, Kittelsen Røberg, Wiers-Jenssen, 2023; Çelik, Kahraman, 2021; Pikić Jugović et al., 2025).

To gain a clearer image of the particularities of novice teachers we performed a SWOT analysis (Tab. 1), based on insights drawn from the relevant literature on teacher induction and early career development (Admiraal et al., 2023; Black, Hine, Lavery, 2023; Çelik, Kahraman, 2021; Ingersoll, Strong, 2011; Martinsone, Rutkienė, Žydzūnaite, 2024; OECD, 2025; Pikić Jugović et al., 2025; Veenman, 1984). In terms of strengths, novice teachers are expected to possess solid theoretical, scientific, and regulatory knowledge, demonstrate technological fluency and ICT competencies, have an intermediate to advanced proficiency in foreign languages (especially English), and show high motivation and enthusiasm for the profession. Research suggests that beginning teachers often exhibit weaknesses such as a primarily analytical or fragmented disciplinary training with limited practical experience, difficulties in planning, low self-efficacy and confidence, and high emotional vulnerability, including insecurity and elevated stress levels. Initial training rather provides guidance in accessing the teaching profession, but true learning and development occurs only when the role of graduate is replaced by that of teacher. Beginning teachers frequently feel insecure and uncertain about their professional performance. They face a dilemma: seeking help may risk undermining their credibility among colleagues, while it is unclear how willing others are to provide support. As for the opportunities, the literature highlights factors such as access to mentoring and professional learning communities, supportive professional networks and peer-learning, and also access to teaching materials and resources within the school. Initial teacher training that is comprehensive and that integrates extensive in-school experience with structured induction and mentoring during the early years is essential for supporting and retaining novice educators. Yet, in OECD countries, only around 40 percent of new teachers mentioned participating in any form of induction, and just 22 percent had access to a mentor (OECD, 2019).

Tab. 1: SWOT Analysis of novice teachers

Strengths	Weaknesses
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Theoretical, scientific and regulatory knowledge</li> <li>– ICT competencies/ technological fluency</li> <li>– Intermediate to high level of foreign languages (English)</li> <li>– High motivation and enthusiasm for the profession</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Analytical/ fragmented/ disciplinary training, cognitive dominant, lack of practical knowledge</li> <li>– Planning difficulties</li> <li>– Limited self-efficacy and confidence</li> <li>– High emotional vulnerability, insecurity, high level of stress</li> </ul>

Opportunities	Threats
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Induction and mentoring programs</li> <li>– Peer-learning</li> <li>– Professional learning communities</li> <li>– Professional networks</li> <li>– Teaching materials and resources of the team</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– High attrition risk</li> <li>– Work overload (task excess)</li> <li>– Mismatch between training and professional context (“reality shock”)</li> <li>– Challenging social and organizational contexts</li> <li>– Lack of professional consideration (unexperienced image in schools)</li> </ul>

(Admiraal et al., 2023; Black et al., 2023; Çelik, Kahraman, 2021; Ingersoll, Strong, 2011; Martinsonne et al., 2024; OECD, 2025; Pikić Jugović et al., 2025; Veenman, 1984)

Analysing the threats, the first is high attrition rates. Novice teachers require ongoing support to strengthen their motivation and professional development, which can help prevent early career attrition. Research indicates that teachers in the initial stages of their career are more likely to exit the profession than those with greater experience. One major challenge is work overload: novice teachers must simultaneously manage instruction, create a safe and supportive learning environment, ensure quality learning for all students, maintain classroom discipline, and collaborate effectively with colleagues, school management and students’ families.

In no other profession new entrants are placed in exactly the same professional circumstances as their senior or more experienced colleagues, often without adequate organizational support. They face the expectation of rapidly developing skills already mastered by their colleagues – such as stress management, effective lesson planning, classroom management, completing administrative tasks, and other competencies that enhance student learning (Ingersoll, Strong, 2011). Issues like student diversity, dealing with parents whose expectations are extremely high, managing the learning of students with special educational needs, frequent methodological and curriculum changes are challenges for an experienced teacher, let alone for a beginner.

In addition, new teachers often confront environments very different from what was presented during their academic training. Sometimes, the reality of everyday classroom context is harsh and rude. Moreover, tasks considered unpleasant or difficult, classes with learning and behavioural problems are usually distributed to newcomers to the organization. New starters are usually placed in challenging social and geographical environments which compounds the difficulty of their professional debut (Shikalepo, 2020).

### 3. Intervention measures in professional debut

A collaborative culture in schools plays a key role in guiding novice teachers and preventing exhaustion or professional attrition. Collaboration practices allow beginning teachers to learn from more experienced peers, refine their instructional strategies, and build effective coping mechanisms (Black, Hine, Lavery, 2023). Practicing an “open doors” strategy in which colleagues observe each other’s lessons and provide constructive feedback, can help address the needs of beginning teachers. By fostering mutual support, shared reflection, and joint problem-solving, such a culture enhances teachers’ self-confidence, professional satisfaction, and sense of belonging, while strengthening instructional quality (Admiraal, Kit-telsen Røberg, Wiers-Jenssen, 2023).

Induction programs and structured mentoring represent key-strategies supporting teachers during their professional debut, facilitating their transition into the profession and fostering early career development.

The terms teaching “induction” and “mentoring” are frequently regarded as equivalent in academic literature. Teacher induction covers multiple professional development activities, including assistance from diverse staff, engagement in study groups, and strong administrative support (Viana, Carvalho, Costa, Mateus de Almeida, 2024). In contrast, mentoring provides a nurturing and supportive environment for at least one year, from a more experienced teacher, within this relationship the mentee being protected and guided towards development and growth (Ben-Amram, Davidovitch, 2024; Diab, Green, 2024).

The induction of new teachers is understood both as a phase of learning to teach and also as a socialization process, in which novice educators gain insight into the organization’s norms, values, and goals (Flores, 1999). During this period, they form relationships that provide access to resources and essential support. Mentoring programs play a significant role in the professional development of novice teachers, helping them navigate challenges in both the classroom and the wider school environment (Roff, 2012). Through mentoring, beginning teachers receive guidance, engage in collaboration, and develop knowledge and skills that enhance their instructional strategies (Viana et al., 2024). Additionally, mentoring programs equip new teachers with critical survival skills, including familiarity with school procedures, effective behaviour management, parent communication, and foundational curriculum knowledge (Brannon, Fiene, Burke, Wehman, 2009).

At the same time, it takes time, experimentation and reflection to create a balance between what a teacher does and what his students need. Reflection is an essential component of being an effective practitioner, developing critical thinking and encouraging the finding of personalized solutions to difficulties encountered, not generally valid recipes (Stewart, Jansky, 2022).

#### 4. Romanian legislative framework on professional debut in teaching

In Romania, the preuniversity Education law issued recently (2023), a sum of orders emitted by the Ministry of Education and a systemic project of the Ministry of Education (“Professionalization of the teaching career – PROF”) regulated in some ways the mentoring process, highly needed in professional development of novice teachers. The law explicitly recognizes mentoring roles and mechanisms. The “mentor teacher” position is mentioned as being responsible for the professional integration of teaching staff. It provides a legal basis to organise formal, institutional mentoring (vs. ad-hoc mentoring). It legitimizes mentor roles within school structure. Furthermore, the existence of the *National body of teacher mentors in preuniversity education* and the *National body of trainers in the field of teaching career mentoring in preuniversity education* indicates that an administrative framework is in place to identify, train, and accredit mentors, an essential mechanism for ensuring both scalability and quality assurance.

Law no. 198/2023 creates the framework, but the operational rules (selection of mentors, workload for mentors, content and minimum duration of induction/mentoring programs, responsibilities, protected time, etc.) are mainly implemented through secondary normative acts/regulations many of which are not yet in force or have been postponed, leaving the legal protection of novice teachers contingent upon these instruments. These policy and administrative measures require sustained funding, systematic monitoring, and effective local implementation, as mentor availability and the quality of mentoring cannot be ensured by legislation and regulations alone.

#### 5. Methodology

Using a qualitative design, the study examined how novice teachers experienced their professional debut, the main difficulties and challenges they encountered in their professional roles, their participation in organizational induction activities, the types of support they received, the access to mentoring support within schools, and their perceptions of the benefits of induction and mentoring programs.

We interviewed 42 beginning primary and preschool teachers in their first, second, and third year of teaching.

#### 6. Results

First, the teachers were asked what their feelings in the first three weeks of teaching were. In accordance with the literature, the most mentioned negative feeling was

stress/ tension, followed by shock, frustration, anxiety, fear, uncertainty/ confusion, feelings of incompetence, exhaustion, panic, and professional dissatisfaction. On the positive side, they mentioned joy, enthusiasm, a strong desire to succeed, and optimism (that they could change things).

Novice teachers were asked to describe the most relevant difficulties they encountered. We related the difficulties to the “Profile of the Pre-University Teacher” issued recently by the Romanian Ministry of Education (2024). It defines seven domains of professional competence: D1. Knowledge of learners and of how they learn, D2. Curriculum and teaching process, D3. Learning environment and well-being, D4. Student counselling, collaboration with families/guardians and the community, D5. Ethics, reflexivity, and continuous learning, D6. Institutional development, and D7. Digital technology in education, as they are presented in the table 2. These domains collectively outline the knowledge, skills, and attitudes expected of teachers at each career stage and across all educational levels.

Tab. 2: Profile and professional standards of the pre-university teacher, by career stages and educational levels (Ministry of Education, 2024)

The domains of professional competence	Description
D.1 Knowledge of learners and of how they learn	– understanding and applying theories of human development and learning, as well as knowing each student’s individuality and socio-cultural context, in order to use this knowledge to respect age and individual differences, improve teaching quality, and support each student’s harmonious development.
D.2 Curriculum and teaching process	– effective, high-quality, learner-centred education that meets students’ needs and individual characteristics; it encompasses the competencies required to design, implement, assess, and adjust the teaching process in relation to the curriculum and the learner, reflecting the teacher’s ability to transform the official curriculum into meaningful learning.
D.3 Learning environment and well-being	– teacher’s role in creating a positive physical, emotional, and social environment that supports students’ harmonious development, sense of belonging, and respect for human dignity, through the flexible use of physical, digital, and hybrid learning settings adapted to students’ needs.
D.4 Counselling students, working with family/guardians and the community	– teacher’s role in providing holistic support to students through school and career guidance, in collaboration with specialists, families, and the community. It promotes empathy, cooperation, open communication, the use of community resources, and social responsibility.
D.5 Ethics, reflexivity and continuous learning	– the importance of reflection, self-assessment, and continuous professional development, promoting critical thinking, flexibility, creativity, and lifelong learning.

D.6 Institutional development	– the importance of the teacher’s commitment, as a member of the school community, to fostering a democratic, inclusive organizational culture focused on ensuring each student’s learning progress.
D.7 Digital technology in education	– emphasizes the importance of digital competencies and their pedagogical use, highlighting the teacher’s role in developing students’ digital skills and guiding them toward a critical, responsible, and ethical use of technology that supports learning.

The following table (3) presents the difficulties most frequently reported by novice teachers, as they relate to the seven domains of the professional profile.

Tab. 3: The reported difficulties in line with the domains of competences in the “Profile and professional standards of the pre-university teacher, by career stages and educational levels”

Domains of competence	Reported difficulties
D1. Knowledge of learners and of how they learn	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Difficulty understanding pupils’ individual needs, especially those with learning difficulties or special educational needs/identifying learning gaps and adapt the teaching to pupils’ learning needs.</li> <li>2. Limited ability to differentiate instruction according to students’ abilities, interests, and learning preferences.</li> <li>3. Challenges in motivating pupils or maintaining their attention in the activity.</li> </ol>
D2. Curriculum and teaching process	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teaching to students with SEN or disabilities</li> <li>2. Struggles with lesson planning (in integrative manner) and pacing</li> </ol>
D3. Learning environment and well-being	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maintaining discipline in the classroom/ managing behavioural problems of pupils</li> <li>2. Establishing an inclusive classroom climate</li> <li>3. Balancing authority and tolerance/empathy in interactions with pupils</li> </ol>
D4. Student counselling, collaboration with families/ guardians and the community	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Communicating effectively with parents, especially when their expectations are high, unrealistic or confrontational</li> <li>2. Lack of parents’ respect and trust for/in novice teachers</li> <li>3. Engaging parents in learning activities and as partners in education</li> </ol>
D5. Ethics, reflexivity, and continuous learning	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Feelings of insecurity and low self-efficacy, sometimes associated with the lack of feedback from the manager</li> <li>2. Lack of communication, collaboration with colleagues/ superior or negative attitudes of colleagues</li> <li>3. Self-doubt when faced with classroom challenges</li> </ol>

D6. Institutional development	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Difficulty understanding the procedures in the school/ Uncertainty about school norms, documentation, and administrative responsibilities</li> <li>2. Limited involvement in school projects, feeling marginalized</li> <li>3. Lack of clarity regarding institutional expectations</li> </ol>
D7. Digital technology in education	-

We were interested in finding out what were the specific actions taken by the management in order to facilitate novice teachers' integration. The results presented in table 4 reveal several limitations in the support provided to novice teachers during their professional integration. While most benefited from training on specific issues (85.7%) and orientation activities (80.95%), fewer reported interaction with a formally appointed mentor (33.33%) or regular feedback from school management (45.24%), highlighting gaps in personalized guidance and professional reflection. Similarly, although access to resources was relatively high (78.57%), opportunities for strengthening relationships within the staff (52.38%) and continuous communication from management (71.42%) were less consistently implemented, potentially affecting collaboration, professional confidence, and overall adjustment to the school environment.

Tab. 4: Measures taken by the organization to support the professional integration of novice teachers

What were the measures taken by your organization to support your professional integration at the beginning of your career?	N	Percent
– Orientation activities for new employees (familiarization with the space, work rules/requirements, organizational culture, internal policies and procedures, getting to know colleagues, etc.).	34	80,95%
– Interaction with a mentor officially appointed by the school manager.	14	33,33%
– Training on specific issues (e.g. course for the preparatory class, course for the design of integrated activities, course for the integration of children with special educational needs, etc.).	36	85,71%
– Permanent effective information/communication from the school management on decisions, processes, activities specific to the school.	30	71,42%
– Feedback sessions from the school manager (principal) or direct superior on how the professional responsibilities are being carried out.	19	45,24%
– Access to resources and tools needed to perform the professional tasks.	33	78,57%
– Organizing activities to strengthen relationships within the group (team building, informal meetings).	22	52,38%

Research considers the professional integration of novice teachers as a strategic process with cumulative benefits for individual development, organizational cul-

ture, and the sustainability of the education system. It is considered an investment in both the quality of the teaching profession and the school's capacity to act as a learning organization (Shanks et al., 2022; Skytterstad, Antonsen, Aspfors, Heikkinen, 2025).

When asked about the advantages of induction or mentoring programs, teachers identified a range of benefits, which we have categorized into personal, organizational, and professional levels, as presented in the table 5.

Tab. 5: Benefits of induction and mentoring programs

Personal level	Organizational level	Professional level
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Overcoming the fear of the unknown/ of making mistakes</li> <li>– Overcoming shame</li> <li>– Moral support</li> <li>– Feeling secure</li> <li>– Confidence in one's abilities/in oneself</li> <li>– Reducing stress level</li> <li>– Enhanced creativity</li> <li>– Satisfaction</li> <li>– Well-being</li> <li>– Positive attitude towards teaching</li> <li>– Efficient management of personal resources</li> <li>– Realistic perspective</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A cohesive collective of teachers</li> <li>– Building relationships with compatible colleagues</li> <li>– Increased involvement in the organization's activities</li> <li>– Learning experiences for all teachers</li> <li>– Improved educational process</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informational support</li> <li>– Having a role model for the beginner (image, responsibilities, profile of a teacher)</li> <li>– Increased efficiency of beginners' learning process</li> <li>– Retention in the teaching profession</li> <li>– Increased involvement and professional motivation</li> <li>– Constant guidance</li> <li>– Receiving feedback</li> </ul>

## 7. Conclusions and discussion

The study aimed at examining how participants experienced their professional debut, the main difficulties and challenges they encountered in their professional roles, the types of support they received, and their perceptions of the benefits of structured, formal induction and mentoring programs. Overall, the results indicate that the transition into the teaching profession is complex and demanding, affecting almost all seven domains of competence identified in the national professional framework. These findings reiterate the need for comprehensive organizational interventions that address the full spectrum of competencies required for effective professional practice.

The study highlighted the perceived significant benefits associated with participation in induction and mentoring programs. Beyond their organizational and professional value, these programs play an important role in supporting novice teachers' emotional stability and personal development during the transition into the profession. Participants reported that mentoring programs could help

beginning teachers overcome the fear of the unknown and of making mistakes, as well as feelings of shame or self-doubt frequently experienced at the beginning of their careers. Also, at a professional level, these programs support the consolidation of teaching competencies, promote reflective practice, and ensure retention in the teaching profession. At an organizational level, they strengthen professional relationships, and foster a culture characterized by professional engagement, shared responsibility, and institutional commitment.

A range of measures is required to improve the process of professional integration of beginning teachers. First, at a general level, precise legal provisions regarding the implementation of mentoring programs should be introduced, specifying the areas of responsibility for mentors, the length and frequency of meetings, program objectives, as well as ways to assess progress. Also, a mandatory framework for all schools should be established, so that mentoring no longer depends solely on school culture or leadership initiative. At this moment, in Romania, the law alone cannot guarantee effective integration for every novice. Professional acknowledgement for mentors and some institutional structures and resources to support mentoring are other relevant measures.

At the institutional level, school managers need to promote a culture of continuous learning, which defines the learning organization (Senge et al., 2012). Schools need to establish structures and processes that sustain professional development, including structured induction programs that introduce school culture, policies, and teaching expectations, systematic observations and regular performance feedback to guide teacher growth, assistance of novice teachers in setting professional goals and mapping out steps for achieving them, access to teaching materials, online courses, and research databases to support continuous learning, dedicated time for co-planning lessons, co-teaching, and peer observations, acknowledgement of efforts and improvements in teaching practice to motivate ongoing development.

Introducing practices that help new teachers to integrate in the professional environment brings benefits not only to the novice teachers but also to school itself (Aarts et al., 2023; Diab, Green, 2024; García-Carrión, Padrós Cuxart, Alvarez, Flecha, 2020). Mentorship programs and learning communities allow novice and even experienced teachers to acquire practical skills faster through observation, feedback, and guidance. As teachers become more competent and confident in their practice, student outcomes improve, fostering a more effective learning environment that elevates the school's overall quality. Regular interactions between mentors and peers create a culture of shared knowledge, open communication, and collaborative problem-solving. Mentorship and peer learning provide emotional and professional support, reducing stress among teachers. Retaining skilled teachers ensures continuity, safeguard institutional expertise, and supports long-term school development.

## References

- Aarts R., Kools Q., Roosken B., Schildwacht R., Bouckaert M., Diephuis E. (2023). Induction for early career teachers in secondary schools: Initiation, implementation and institutionalization. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100258. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100258>
- Admiraal W., Kittelsen Røberg K.I., Wiers-Jenssen J., Saab N. (2023). Mind the gap: Early-career teachers' level of preparedness, professional development, working conditions, and feelings of distress. *Social Psychology of Education*, 26(6), 1759-1787. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09819-6>
- Anderson W., Schuh K. (2021, November 1). *Self-efficacy holds staying power for new teachers*. ASCD. Retrieved March 25, 2026, from <https://www.ascd.org/el/articles/self-efficacy-holds-staying-power-for-new-teachers>
- Ben-Amram M., Davidovitch N. (2024). Novice teachers and mentor teachers: From a traditional model to a holistic mentoring model. *Education Sciences*, 14(2), 143. <https://doi.org/10.3390/educsci14020143>
- Black D., Hine G., Lavery S. (2023). Exploring challenges faced by early career primary school teachers: A qualitative study. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(8). <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6147>
- Blömeke S., Kaiser G. (2017). Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined. In D. Clandinin, J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education*. CA: SAGE Publications.
- Brannon D., Fiene J., Burke L., Wehman T. (2009). Meeting the needs of new teachers through mentoring, induction, and teacher support. *Academic Leadership: The Online Journal*, 7(4). <https://doi.org/10.58809/ERVA3381>
- Çelik O.T., Kahraman Ü. (2021). The challenges beginning teachers experience in the early years of teaching. *Pamukkale Üniversitesi E İtim Fakültesi Dergisi*, 51, 179-205. <https://doi.org/10.9779/pauefd.684913>
- Council of the European Union (2020). *Council conclusions on European teachers and trainers for the future*. Retrieved March 25, 2026, from <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10402-2020-INIT/en/pdf>
- Diab A., Green E. (2024). Cultivating resilience and success: Support systems for novice teachers in diverse contexts. *Education Sciences*, 14(7). <https://doi.org/10.3390/educsci14070711>
- European Commission (2020). *European Education Area - Key priorities*. Retrieved March 25, 2026, from <https://education.ec.europa.eu/>
- European Commission, EACEA, Eurydice (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved March 25, 2026, from <https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510>
- European Commission, EACEA, Eurydice (2022). *Informatics education at school in Europe: Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, EACEA, Eurydice (2025). *Addressing underachievement in literacy, mathematics and science: Policy changes in European school education since 2020. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Flores M. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204. Retrieved March 25, 2026, from <https://hdl.handle.net/1822/564>
- Gagnon N., Dubeau A. (2023). Building and maintaining self-efficacy beliefs: A study of entry-level vocational education and training teachers. *Vocations and Learning*, 16(3), 511-532. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09326-x>
- García-Carrión R., Padrós Cuxart M., Alvarez P., Flecha A. (2020). Teacher induction in schools as learning communities: Successful pathways to teachers' professional development in a diverse school serving students living in poverty. *Sustainability*, 12(17), 7146. <https://doi.org/10.3390/su12177146>
- Goddard Y.L., Goddard R.D., Tschannen-Moran M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>
- Harmsen R., Helms-Lorenz M., Maulana R., van Veen K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 626-643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Hatley J., Kington A. (2021). The influence of support for early career teachers on their decision to remain in the teaching profession. *Impact*, 13. Retrieved March 25, 2026, from [https://my.chartered.college/impact\\_article/the-influence-of-support-for-early-career-teachers-on-their-decision-to-remain-in-the-teaching-profession/](https://my.chartered.college/impact_article/the-influence-of-support-for-early-career-teachers-on-their-decision-to-remain-in-the-teaching-profession/)
- Ingersoll R.M., Strong M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kelly N., Cespedes M., Clarà M., Danaher P.A. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.6>
- Kyriakides L., Creemers B., Antoniou P., Demetriou D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920903165603>
- Martinsone B., Rutkien A., Žydzžiūnaite V. (2024). Factors associated with teachers' intention to leave their profession: Teacher portraits from two European countries. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1450424>
- Ministry of Education (2024). *Profile and professional standards of the pre-university teacher, by career stages and educational levels*. Retrieved March 25, 2026, from <https://www.edu.ro/>
- OECD (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235>
- Pikić Jugović I., Marušić I., Matić Bojić J. (2025). Early career teachers' social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: A mediation model. *BMC Psychology*, 13(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2>

- Roff K.A. (2012). The story of mentoring novice teachers in New York. *Journal of Educational Research and Practice*, 2(1), 31-41.
- Schaefer L., Long J.S., Clandinin D.J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121. <https://doi.org/10.11575/ajer.v58i1.55559>
- Schmidt R.A., Pilchen A.R., Laguarda K., Wang H., Patel D. (2020). *Scaling up teacher induction: Implementation and impact on teachers and students (Evaluation of the New Teacher Center's i3 Scale-up Grant, Final Report)*. CA: SRI International.
- Senge P.M., Cambron McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A. (2012). *Schools that learn (Updated and revised): A Fifth Discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. London: John Murray Press.
- Shanks R., Tonna M.A., Krøjgaard F., Paaske K.A., Robson D., Bjerkholt E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 48(5), 751-765. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Shikalepo E.E. (2020). Challenges facing teaching at rural schools: A review of related literature. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 4(5), 211-218. Retrieved March 25, 2026, from <https://www.researchgate.net/publication/341787476>
- Skytterstad R., Antonsen Y., Aspfors J., Heikkinen H.L.T. (2025). Reframing new teacher induction: Opportunities over deficiencies. *Teaching and Teacher Education*, 155. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104910>
- Stewart T.T., Jansky T.A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100002. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100002>
- UNESCO (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO Publishing. Retrieved March 25, 2026, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Retrieved March 25, 2026, from <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Veenman S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 52(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vescio V., Ross D., Adams A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Viana J., Carvalho C., Costa E., Mateus de Almeida M. (2024). Teachers' conceptions of their role in the induction of novice teachers. Paper presented at ECER 2024, Nicosia.

## I.5

# UNA RICERCA EDUCATIVA SOSTENIBILE PER PRATICHE EFFICACI

Renata Maria Viganò  
Università Cattolica del Sacro Cuore

Un paradosso attraversa la ricerca educativa: dispone di un patrimonio sempre più ampio di conoscenze, modelli teorici, metodologie di indagine e risultati empirici, eppure la sua incidenza sulle pratiche e sulle politiche rimane limitata, spesso episodica. Questo scarto è imputabile solo parzialmente a limiti intrinseci alla ricerca medesima, che pure affonda le sue radici in un sistema disciplinare epistemologicamente complesso ed è certamente sempre perfezionabile; a ben vedere, esso va compreso in relazione alla natura complessa dei sistemi educativi e alle condizioni operative nelle quali i contesti professionali agiscono.

La sostenibilità della ricerca educativa assume allora un ruolo strategico: la ricerca è sostenibile quando genera comprensioni e strumenti assumibili e adattabili, contestualizzati e coerenti con i vincoli reali entro cui si esercita l'azione educativa. Pensare che i risultati di ricerca possano essere applicati *sic et simpliciter* alla pratica è un'espressione che rivela una visione tanto semplicistica quanto ingenua di un processo che in realtà è ben più articolato, disseminato di passaggi mai scontati, tutt'altro che lineare. In altre parole, alla ricerca si presenta la sfida di costruire conoscenze che possano dialogare con le logiche, i tempi e le responsabilità proprie delle comunità professionali e delle istituzioni. Occorre pertanto domandarsi a quali condizioni essa possa rappresentare una risorsa stabile e credibile per pratiche efficaci anziché un riferimento intermittente o percepito come estraneo.

### 1. L'educazione come ecosistema complesso

L'educazione è un ecosistema connotato da interdipendenze, dinamiche evolutive e processi emergenti; le sue componenti – individui, comunità, organizzazioni, politiche – agiscono infatti su più livelli e in tempi diversi (cfr. Jörg, 2011; Abbona, Del Re, Monaco, 2008; Goldspink, 2007; Goleman, Senge, 2015; Jörg, Davis, Nickmans, 2007; Koopmans, 2014). Presenta perciò due ordini di complessità compresenti: una epistemica, connessa con la natura non predittiva e non lineare dei processi di apprendimento, e una sistemica, riguardante la molteplicità

di attori e condizioni che influiscono su ogni decisione educativa (Bronfenbrenner, Morris, 2006; Van Geert, Steenbeek, 2014).

In tale contesto, i vari soggetti appartenenti ai diversi insiemi dell'ecosistema necessitano di sviluppare modelli operativi per così dire semplificati per poter approdare a decisioni che sarebbero altrimenti bloccate dalla presa in conto di tutta la complessità reale; tali modelli, definiti in letteratura sistemi *simplex*, sono un insieme di valori, credenze, atteggiamenti, prassi ecc. interiorizzati per agire efficacemente in risposta alle rispettive priorità (Berthoz, 2012; Kluger, 2008; Jörg, 2011). Nella comunità scientifica il ricercatore impiega modelli concettuali e procedure analitiche con cui ottiene riconoscimento nel suo mondo professionale; in quella docente l'insegnante si affida a pratiche radicate nell'esperienza e nella relazione con gli studenti; nella sfera politica il decisore opera entro cornici normative, vincoli di bilancio e pressioni sociali.

I sistemi *simplex* non sono incompatibili ma si differenziano perché adottano grammatiche diverse, frutto della cultura specifica della comunità di appartenenza. Affinché ciò non approdi all'incomunicabilità sostanziale, occorre costruire spazi di intersezione in cui tali sistemi possano dialogare riconoscendo le rispettive logiche senza ridurre la complessità dell'altro. In assenza di simili opportunità, il rischio è che ciascuna comunità sviluppi una propria bolla interpretativa in cui le altre appaiono incomprensibili o, peggio, irrilevanti (Biesta, 2007; Bottani, 2009; Gore, Gitlin, 2004; Weiss, 2007).

La prospettiva ecosistemica invita pertanto a spostare lo sguardo dai singoli attori alle relazioni che li connettono. Le pratiche di valutazione, le modalità di formazione in servizio, le politiche di *accountability* diventano nodi di un sistema più ampio, nel quale l'impiego della ricerca non è mai atto puramente tecnico ma sempre processo negoziato tra aspettative, vincoli e significati diversi.

## 2. Vincoli strutturali e responsabilità della ricerca

Nel contesto italiano, la distanza tra ricerca e pratica è purtroppo assai tangibile. La partecipazione delle scuole a progetti di ricerca è limitata; il rapporto tra università e istituzioni scolastiche è discontinuo; le opportunità di sviluppo professionale basate sulla ricerca risultano insufficienti e spesso affidate all'iniziativa dei singoli (CENSIS, 2023). A ciò si sommano vincoli strutturali: investimenti ridotti, *turnover*, instabilità normativa e farraginosità gestionali che ostacolano l'innovazione sistematica e verificata.

Produrre conoscenza senza considerare questi vincoli genera risultati che rischiano di rimanere confinati alla dimensione accademica. È responsabilità della ricerca interrogarsi non solo sulla validità dei propri modelli ma sulla loro rilevanza pratica; una ricerca sostenibile è consapevole del contesto nei suoi diversi piani e

ordini di priorità e complessità, riconosce i limiti delle soluzioni proposte e si misura con le condizioni reali di implementazione. Ciò implica, per esempio, tenere in conto anche i costi organizzativi di un intervento, il tempo necessario per la sua adozione, le competenze richieste ai soggetti coinvolti, le infrastrutture disponibili.

Questa responsabilità non comporta il sacrificio dell'autonomia scientifica; assume tuttavia la consapevolezza che ogni proposta innovativa genera aspettative e richieste nei confronti di coloro che ne diventano attori pratici. Proporre dispositivi didattici o valutativi che postulano condizioni irrealistiche (p.es. tempo richiesto agli insegnanti, strumenti onerosi di rilevazione dei dati e di verifica del processo, mancata presa in conto delle culture organizzative radicate ecc.) induce frustrazione nelle comunità professionali che non si riconoscono in ciò che è loro offerto come buona pratica o, al più, la apprezzano sotto il profilo ideale ma non hanno la possibilità di portarla a regime nel funzionamento ordinario del loro contesto.

### 3. Quando l'evidenza non diventa pratica

Ciò che per la ricerca è un'evidenza non necessariamente trova facile traducibilità nella pratica. Un approccio educativo innovativo che, a seguito di una corretta sperimentazione, mostra un effetto statisticamente significativo produce un impatto che spesso non è percepibile nella quotidianità della pratica. Un incremento medio degli apprendimenti, per esempio pari a 0,25 deviazioni standard, può essere considerato rilevante sul piano scientifico e tuttavia risultare poco visibile a chi ogni giorno vive l'esperienza dell'aula.

L'insegnante lavora in un ambiente denso di variabili – clima di classe, bisogni educativi specifici, relazioni, carichi burocratici, culture professionali implicite ecc. – che è arduo ricondurre a una misura di effetto. Conseguisce la disconnessione tra il piano scientifico e quello pratico: ciò che appare efficace in termini sperimentali può non risultare significativo nel vissuto dell'insegnante. In questa distanza si inseriscono spesso narrazioni semplificate (“la ricerca dice che...”), poco utili a comprendere quando, come e per chi una determinata proposta funziona davvero. Non si intende con ciò alimentare scetticismo rispetto alla ricerca; non va però ignorato che l'efficacia media non coincide *ipso facto* con l'utilità situata, così come vissuta dal professionista.

Un modo per contrastare tale difficoltà sta nello sviluppo di opportunità di mediazione e collaborazione le quali aiutino i professionisti a interpretare l'evidenza e a trasformarla in decisioni operativamente sostenibili: programmi sistematici di confronto tra insegnanti e ricercatori, strutture e infrastrutture flessibili e facilitanti il contatto non episodico e la conoscenza reciproca, documentazione

condivisa delle pratiche, analisi di casi e percorsi di accompagnamento, sono solo esempi di azioni che rendono possibile una contestualizzazione progressiva delle indicazioni emerse dagli studi.

#### 4. Epistemologia per sistemi complessi e ricerca metodologica

La sostenibilità della ricerca educativa si gioca anche nel coraggio e nella competenza di quest'ultima a percorrere fino in fondo le sfide metodologiche poste dalla propria epistemologia. L'attenzione esclusiva alla variabilità interindividuale, pur preziosa, rischia di marginalizzare le dimensioni dinamiche e intra-individuali dell'apprendimento: gli studenti non rispondono uniformemente agli interventi; gli insegnanti non applicano le metodologie in modo identico; le scuole non sono ambienti intercambiabili. I processi educativi evolvono nel tempo, all'interno delle persone e delle organizzazioni, in virtù di cicli di regolazione, adattamento e rinegoziazione delle pratiche (Wetzels, Steenbeek, Van Geert, 2016).

Per accogliere la complessità serve elaborare modelli atti a integrare i diversi livelli del fenomeno educativo, riconoscendo che l'apprendimento emerge dall'interazione tra processi cognitivi, relazionali ed emotivi (Mehl, Conner, 2012; Molenaar, Campbell, 2009). La teoria dei sistemi complessi fornisce strumenti adeguati a comprendere tali dinamiche e permette di descrivere fenomeni non lineari senza ridurli a mere semplificazioni (Stamovlasis, 2006). La ricerca quantitativa o gli studi sperimentali sono imprescindibili ma vanno integrati con approcci longitudinali, metodi misti, analisi dei processi e dispositivi di ricerca collaborativa.

In questa prospettiva rigore non è sinonimo di controllo totale ma di coerenza nei processi con cui è modellizzata la complessità, sono esplicitate le assunzioni, riconosciuti i limiti e valutata la plausibilità applicativa delle conclusioni. Un modello teorico è tanto più rigoroso quanto più è in grado di rendere conto delle condizioni in cui funziona e di quelle in cui incontra ostacoli, offrendo criteri per orientare il giudizio professionale in luogo di sostituirlo.

#### 5. Pragmatismo come principio di sostenibilità

La sostenibilità della ricerca richiede un orientamento pragmatico: domande di ricerca che nascono da problemi reali, metodologie adeguate alle condizioni operative, interpretazioni che tengano conto dei vincoli del contesto. Tale orientamento non riduce la ricerca a un esercizio utilitaristico ma la indirizza verso ciò che può generare miglioramento e apprendimento istituzionale.

Una ricerca pragmatica seleziona con cura i problemi da indagare e non di-

sperde energie su questioni marginali; cerca inoltre di co-progettare il percorso di indagine assieme ai professionisti dei contesti oggetto di studio, riconoscendo loro un ruolo attivo nella definizione dei quesiti e nell'interpretazione dei risultati. Altresì, privilegia soluzioni flessibili, adattabili e scalabili, atte a essere modulate in funzione dei contesti; esplicita infine il proprio “*so what?*” ossia indica con chiarezza quale cambiamento rende plausibile e a quali condizioni.

Tale approccio rende la ricerca idonea a sostenere le decisioni professionali con evidenze contestualizzate e realistiche. Una proposta metodologicamente sofisticata ma inapplicabile nelle condizioni date è meno sostenibile di un intervento più semplice ma integrabile nel lavoro ordinario dei contesti di pratica.

## 6. Soluzioni operative per sistemi complessi

Per rafforzare la connessione tra ricerca e pratica vanno individuate strategie operative adottabili anche in contesti con risorse ridotte; tra queste è possibile menzionare alcune linee d'azione già in parte sperimentate in diversi sistemi educativi.

Nel sistema scolastico, risultano efficaci investimenti mirati su pratiche ad alto impatto, come la valutazione formativa e i *feedback* dialogici. La ricerca internazionale mostra che tali pratiche producono effetti significativi sugli apprendimenti purché siano integrate nella progettazione didattica e sostenute da una riflessione collegiale sul loro significato.

Esiti apprezzabili si rilevano dove comunità professionali di apprendimento favoriscono la condivisione di conoscenze, la riflessione collettiva e la ricerca-azione. In questi contesti i professionisti sono non destinatari passivi di indicazioni esterne ma co-autori dei percorsi di miglioramento, partecipano alla definizione degli obiettivi, documentano le pratiche, analizzano i risultati e contribuiscono alla produzione di nuova conoscenza.

Un'ulteriore direzione riguarda l'innovazione incrementale delle politiche la quale combina sperimentazioni controllate con processi di *scaling-up* gradualmente. Invece di introdurre riforme generalizzate senza adeguata valutazione è possibile promuovere interventi pilota, monitorarne attentamente gli esiti, correggerne gli elementi critici e solo successivamente estenderli. Questo approccio riduce i costi degli errori e permette di apprendere dall'esperienza.

Attenzione particolare merita l'impiego sostenibile delle tecnologie, con attenta valutazione del reale contributo all'apprendimento e alla qualità educativa, evitando sia entusiasmi acritici sia rifiuti pregiudiziali. La questione non è quanta tecnologia introdurre, ma quale e per cosa: quali processi si intende migliorare, quali pratiche rendere più inclusive, quali forme di partecipazione ampliare

Queste strategie non eliminano la complessità ma la rendono gestibile, distribuiscono il carico decisionale e favoriscono processi di apprendimento istituzio-

nale. La ricerca può accompagnarle con l'offerta di strumenti di monitoraggio, modelli interpretativi e occasioni di riflessione condivisa.

## 7. Il dovere dell'*accountability*

Una ricerca educativa sostenibile deve essere accompagnata da un forte senso di *accountability*, intesa come responsabilità riguardo alle comunità cui si rivolge. Ciò implica rendere trasparenti metodi, scelte analitiche e limiti, così che i risultati possano essere valutati criticamente. È altresì necessario comunicare le evidenze in modo chiaro, evitare tecnicismi inutili e privilegiare forme di restituzione che facilitino il dialogo con chi opera nella pratica. Vanno inoltre fornite interpretazioni che non prescrivano comportamenti ma sostengano il giudizio professionale di insegnanti e dirigenti. Occorre infine esplicitare implicazioni operative realistiche, indicare le condizioni di fattibilità e i possibili ostacoli.

Questa forma di *accountability* non è un onere aggiuntivo ma una condizione per generare fiducia e favorire l'uso responsabile dell'evidenza. Una ricerca opaca nei presupposti, nei metodi e nelle ricadute rischia di essere percepita come lontana o, nel peggiore dei casi, come strumento di controllo esterno.

## 8. Conclusioni

La ricerca educativa può sostenere pratiche efficaci solo se accetta la sfida della complessità e si orienta verso la sostenibilità epistemica, metodologica e operativa. Per essere sostenibili occorre essere responsivi: comprendere i vincoli dei contesti, avvalorare il lavoro delle comunità professionali, proporre soluzioni reali e applicabili. La ricerca non prescrive il futuro ma pone in luce le condizioni per immaginarlo e costruirlo in virtù di processi di apprendimento condiviso.

In un tempo segnato da mutamenti rapidi e pressioni sistemiche, essa può apportare un contributo fondamentale alla qualità dell'educazione se assume il compito di mediare tra piani diversi: generalizzazione e specificità, modelli e situazioni, esigenze di governo dei sistemi e bisogni delle persone. Una ricerca educativa sostenibile non promette soluzioni semplici a problemi complessi bensì aiuta a formulare domande migliori, a leggere in modo più consapevole ciò che accade nelle scuole, a intravedere possibilità di trasformazione nonostante i vincoli. In questo senso essa diventa parte integrante delle professionalità educative e delle politiche che intendono sostenerle.

## Riferimenti bibliografici

- Abbona F., Del Re G., Monaco G. (eds.) (2008). *Complessità dinamica dei processi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Berthoz A. (2012). *Simplexity: Simplifying Principles for a Complex World*. New Haven: Yale University Press.
- Biesta G. (2007). Bridging the Gap between Educational Research and Educational Practice: The Need for Critical Distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301.
- Bottani N. (2009). Il difficile rapporto fra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici. *FGA Working Paper*, 17.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006). The Bioecology Model of Human Development. In R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology, vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (6th ed., pp. 783-828). New York: Wiley.
- CENSIS (2023). *57° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2023*. Milano: FrancoAngeli.
- Goldspink C. (2007). Transforming Education: Evidential support for a Complex Systems Approach. *E:CO*, 9 (1-2), 77-92.
- Goleman D., Senge P.M. (2015). *The Triple Focus: A New Approach to Education*. Florence: More Than Sound.
- Gore J.M., Gitlin A.D. (2004) [Re]Visioning the Academic-Teacher Divide: Power and Knowledge in the Educational Community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 35-58.
- Jörg T. (2011). *New Thinking in Complexity for the Social Sciences and Humanities: A Generative, Transdisciplinary Approach*. New York: Springer.
- Jörg T., Davis B., Nickmans G. (2007). Towards a New, Complexity Science of Learning and Education. *Educational Research Review*, 2, 145-156.
- Kluger J. (2008). *Simplexity: Why Simple Things Become Complex (and How Complex Things Can Be Made Simple)*. New York: Hyperion.
- Koopmans M. (2014). Change, Self-organization and the Search for Causality in Educational Research and Practice. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 11(1), 20-39.
- Mehl M.R., Conner T. S. (Eds.) (2012). *Handbook of Research Methods for Studying Daily Life*. New York: The Guilford Press.
- Molenaar M., Campbell C.G. (2009). The New Person-specific Paradigm in Psychology. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 112-117.
- Stamovlasis D. (2006). The Nonlinear Dynamical Hypothesis in Science Education Problem Solving: A Catastrophe Theory Approach. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 10(1), 37-70.
- Van Geert P., Steenbeek H. (2014). The Good, the Bad and the Ugly? The Dynamic Interplay Between Educational Practice, Policy, and Research. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2, 22-39.
- Weiss C.H. (2007). The Role of Education Research: Commentary. Can We Influence Education Reform Through Research? In S. Fuhrman, D.K. Cohen, F. Mosher (Eds.), *The State of Education Policy Research* (pp. 281-287). New York: Routledge.

Wetzels A., Steenbeek H., van Geert P. (2016). A Complexity Approach to Investigating the Effectiveness of an Intervention for Lower Grade Teachers on Teaching Science. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 13(1), 81-104.

**II PARTE  
SESSIONI PARALLELE**

**Sessione 1**

**0-6: esperienze, aspetti deontologici e supervisione educativa**



## II.1.6 DAI DOCUMENTI MINISTERIALI AL RUOLO DELL'UNIVERSITÀ DI MACERATA NELLA COSTRUZIONE DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6

Chiara Sirignano  
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

### 1. La cornice normativa italiana per l'educazione e la cura dell'infanzia come priorità strategica

Nell'ultimo decennio l'educazione e la cura dell'infanzia hanno gradualmente acquisito un ruolo strategico nell'ambito delle politiche educative nazionali, nonché europee.

L'attenzione progressiva verso la fascia d'età compresa tra gli zero e i sei anni è l'effetto di molteplici elementi, quali i contributi della ricerca scientifica interdisciplinare, le trasformazioni sociali e familiari, l'aumento delle povertà educative e l'esigenza di favorire pari opportunità a tutti i bambini e a tutte le bambine sin dalla loro nascita. Diverse ricerche internazionali hanno sottolineato la qualità delle esperienze educative nei primi mille giorni di vita dei medesimi, poiché incidono in modo determinante nel percorso di crescita cognitivo, emotivo e relazionale (OECD, 2025).

La stessa Unione Europea sollecita da tempo, con raccomandazioni e finanziamenti di progetti, gli Stati membri, affinché si sviluppino sistemi integrati di formazione zero-sei, indicando l'importanza di garantire la qualità, l'accessibilità e la continuità dei servizi educativi (Council of the European Union, 22 maggio 2019, C/189/02).

All'interno di questo scenario, si colloca anche il percorso intrapreso dall'Italia, a partire dalla "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" (L. 13 luglio 2015, n. 107).

Tale Legge ha significato un passaggio decisivo, dal momento che si è riconosciuto, finalmente in modo formale, il bisogno di innovare l'intero contesto dei servizi educativi per l'infanzia, giungendo al Decreto Legislativo n. 65 del 2017, con il quale si istituisce il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai sei anni. Ciò pone in evidenza il fatto che le esperienze dei nidi e delle

scuole dell'infanzia si sono incontrate sul piano normativo, avviando nuovi percorsi sostenuti da uno sguardo pedagogico di più ampio respiro (Silva, 2018, p. 186).

Il Decreto in parola definisce un impianto valoriale che riconosce e ribadisce i diritti dell'infanzia ad avere garantite pari opportunità di educazione, cura e istruzione, al fine di promuoverne una crescita autentica che guarda allo sviluppo della loro autonomia nel rispetto della loro unicità e originalità, superando le disuguaglianze dovute a variabili territoriali, economiche e culturali (art. 1, commi 1, 2, 3, D.L. 13 aprile 2017, n. 65).

Pur riconoscendo che l'avvio del sistema integrato sta avvenendo in modo progressivo, rispetto alle risorse umane e finanziarie disponibili, è importante evidenziare che le azioni sinora realizzate stanno favorendo un dialogo sistemico tra Stato, Regioni, Comuni ed enti locali, grazie anche alla graduale costituzione dei coordinamenti pedagogici territoriali e alla nascita dei poli per l'infanzia.

Relativamente al profilo funzionale, si promuovono la continuità educativa e scolastica, accompagnando il bambino in un percorso di crescita unitario, attraverso la progettazione di attività condivise all'interno del coordinamento pedagogico e, sinergicamente, alla formazione del personale, affinché si superi la frammentazione tra servizi educativi e le scuole dell'infanzia e si assuma uno sguardo diverso rispetto alla prima infanzia (Zaninelli, 2018).

Particolare rilievo è dato alla prevenzione e alla riduzione delle diverse forme di vulnerabilità, attraverso la promozione del concetto di inclusione, come principio fondante dell'agire educativo, secondo una prospettiva pedagogica che coinvolge tutta la comunità nel potenziare e porre in risalto le differenze e i bisogni dei bambini.

Altro punto fondamentale riguarda l'attenzione alle famiglie, alle quali si riconosce non solo la loro funzione educativa primaria, ma anche la loro valenza sociale, praticabile con la partecipazione attiva agli organismi di rappresentanza e alla progettazione condivisa a livello locale, favorendo così una corresponsabilità educativa fondata sul dialogo e il coinvolgimento attivo (Art.1, comma 3e, D.L. 13 aprile 2017, n. 65).

Infine, ma non da ultimo, la qualità dei servizi è promossa valorizzando la professionalità del personale attraverso la qualificazione universitaria, la formazione continua in servizio e la presenza ai tavoli zerosei, nonché ai coordinamenti pedagogici territoriali.

Con il Decreto Legislativo n. 65 del 2017, dunque, si è inteso dare sostanzialmente avvio a un cambiamento di paradigma, che confida nella nascita di una visione sistemica orientata alla crescita armonica dei bambini e, a ricaduta, di tutta la comunità.

Successivamente, altri due provvedimenti legislativi hanno contribuito a consolidare i percorsi di concretizzazione della prospettiva zerosei: il Decreto Ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021, il quale ha disposto l'adozione delle "Linee

pedagogiche per il sistema integrato zerosei”, proposte dalla Commissione per il sistema integrato di educazione e istruzione, istituita grazie all’articolo 10, comma 4, del Decreto Legislativo n. 65 del 2017 e il Decreto Ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022, con l’approvazione degli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia”.

Questi due ultimi documenti possono essere considerati il manifesto pedagogico della visione zerosei, poiché oltre al fatto che per la prima volta nella storia della legislazione in materia di educazione e istruzione si pone attenzione ai servizi educativi e alle scuole dell’infanzia in una modalità inedita, si forniscono indicazioni di ordine culturale e metodologico, al fine di tradurre il sistema integrato in pratiche educative coerenti.

Le stesse Linee pedagogiche, richiamando anche la Convenzione internazionale sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza (ratificata dall’Italia con la L. 27 maggio 1991, n. 176), affermano con chiarezza la centralità del bambino, al quale deve essere dato riconoscimento, considerazione e valore nel rispetto della sua unicità:

“Si tratta di progettare insieme, nel rispetto delle competenze istituzionali, condizioni di apprendimento e di socializzazione che garantiscano a ogni bambino il diritto soggettivo all’educazione e consentano a ciascuno di sentirsi riconosciuto e accolto nella propria unicità e diversità. Il bambino non è solo un piccolo che sta crescendo, destinatario di interventi e cure, ma è un soggetto di diritto che, all’interno della famiglia, della società e delle istituzioni educative, deve poter esercitare le prime forme di cittadinanza attiva. Dare valore e sostenere una rete di servizi educativi e scuole dell’infanzia per tutti, capaci di innovarsi, di rispondere a nuovi bisogni, di essere luoghi di benessere, di promozione di equità, di inclusione, di integrazione culturale e sociale, di conciliazione rappresenta un contributo importante all’attuazione degli articoli 2, 3 e 31 della Costituzione” (MIUR, Linee pedagogiche, 2021, p. 6).

Tutto questo, richiamando la visione ecologica dello sviluppo umano, secondo la quale la crescita del soggetto è il risultato dell’interazione tra molteplici contesti, quali la famiglia, i servizi educativi, le scuole, le associazioni di vario genere, enti locali e territorio (Bronfenbrenner, 1986), sollecita l’esigenza di impegnarsi al fine di migliorare la costruzione di reti educative integrate e integranti.

Allo stesso modo, gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia (MIUR, 2022) rinforzano tale impostazione, non solo esplicitando ulteriormente ciò che era stato esposto nelle Linee pedagogiche zerosei, ma anche contribuendo a creare occasioni per costruire un dialogo comune e costante tra nidi, scuole dell’infanzia e famiglie, condizione imprescindibile per un’autentica continuità zerosei.

## 2. La governance multilivello e il ruolo dell'Università di Macerata

Un aspetto qualificante del sistema integrato zero-sei è la costruzione di una gestione articolata su più livelli istituzionali. La complessità del medesimo, infatti, richiede un solido coordinamento tra soggetti diversi, i quali hanno l'obiettivo di condividere responsabilità e finalità ben precise.

La Parte VI delle Linee pedagogiche, dunque, introduce una governance multilivello tra Stato, Regioni, Enti locali, al fine di garantire pari opportunità di accesso e sviluppo armonico dei bambini.

Nello specifico, per un verso, le Regioni hanno il compito di raccordare il livello nazionale con quello locale, programmando l'offerta educativa e la distribuzione dei finanziamenti, promuovendo percorsi formativi e creando tavoli di coordinamento con Uffici scolastici e ANCI; dall'altro, i Comuni sono i garanti del sistema formativo integrato, per cui hanno il compito di coordinare la rete dei servizi e delle scuole dell'infanzia, stipulare patti e accordi territoriali, autorizzare e vigilare sui servizi educativi e collaborare con le dirigenze scolastiche per la continuità 0-6 (MIUR, Linee pedagogiche, 2021, pp. 33-40).

All'interno di tale governance un ruolo centrale è assunto dai coordinamenti pedagogici territoriali, pensati come spazi di confronto dove una rappresentanza di educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici appartenenti ai diversi ambiti territoriali sociali, in collaborazione con i servizi sociali e l'università, pensano percorsi comuni di formazione e condividono buone pratiche, che a loro volta innescano nuove progettualità educative da attuare nei diversi contesti, grazie anche all'istituzione dei Tavoli zero-sei, costituiti allo stesso modo, ma più localmente circoscritti rispetto a chi li compongono: essi, infatti, fungono da ulteriore rinforzo, in una prospettiva reciproca, dei coordinamenti territoriali.

Infine, il consolidamento delle sezioni primavera e l'istituzione dei Poli per l'infanzia come luoghi di continuità e innovazione aperti alle famiglie e al territorio, vanno ad incarnare in concreto l'idea di un percorso educativo unitario, frutto della capacità di sviluppare reti di collaborazione fra i diversi attori che vi partecipano (Bondioli, Savio, 2018).

Altro elemento è il fatto che una riforma di tal genere, affinché produca effetti fecondi, ha bisogno di investire significativamente sul personale che quotidianamente opera nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia. Le stesse Linee pedagogiche sottolineano l'importanza di una formazione continua e congiunta volta a costruire un dialogo costante tra esperienza e autoriflessione (Schön, 1993).

In questo panorama, l'Università ha un ruolo molto rilevante, dal momento che non è solo il luogo della formazione iniziale, ma può divenire, come del resto sta accadendo a livello nazionale, un vero e proprio propulsore del sistema integrato anche a livello locale, laddove presente.

Nello specifico, l'ateneo maceratese si muove da diverso tempo su più fronti:

i corsi di laurea in Scienze dell'educazione e in Scienze della formazione primaria avviano, all'interno di alcuni insegnamenti, alla prospettiva zeroisei, promuovendo e valorizzando le teorie e le prassi, attraverso laboratori, tirocini, tesi di laurea, convegni e seminari; alcuni docenti sono stati impegnati, per tre anni, nel progettare percorsi di formazione dedicata al personale in servizio assieme all'Ufficio scolastico regionale e, non da ultimo, attraverso la partecipazione costante alle riunioni del Tavolo zeroisei e a quelli del Coordinamento pedagogico territoriale, si sono concretizzati non solo progetti, ma anche e soprattutto quegli spazi di confronto continuo che hanno permesso la costruzione sistemica di una progettualità zeroisei condivisa tra le diverse professionalità coinvolte.

In particolare, l'esperienza di collaborazione, più che decennale, attraverso progetti europei e nazionali<sup>1</sup>, nata a partire dalla presenza del nido d'infanzia "Gian Burrasca", all'interno degli spazi universitari e la presenza ufficiale dell'Università agli incontri dei tavoli zeroisei e dei coordinamenti pedagogici territoriali, rappresentano un'esperienza di buone prassi e di costruzione di relazioni significative che permettono di elaborare percorsi innovativi (Sirignano, 2022).

Da circa due anni, ad esempio, attraverso uno scambio avuto con un'educatrice del nido, si è giunti all'istituzione delle cosiddette "IncurSIONI gentili", le quali prevedono la partecipazione dei bambini e delle bambine ad attività esplorative, intenzionalmente non progettate, degli spazi universitari del Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo (aule, uffici, corridoi, biblioteca), coinvolgendo studenti, personale docente, personale tecnico-amministrativo e testimoniando, dunque, una visione del medesimo come spazio aperto, creativo e integrante.

### 3. Prospettive...

Nonostante i significativi progressi compiuti in questi anni, il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni ha ancora molte sfide da affrontare, tra le quali le difficoltà di coordinamento tra i livelli istituzionali (nidi comunali, scuole dell'infanzia statali per fare un esempio), le disomogeneità territoriali, come anche i finanziamenti, ma si è visto che consolidando i tavoli zeroisei, nonché i coordinamenti pedagogici territoriali, si riesce a costruire una cultura partecipata e a porre in essere esperienze che attraversano tutta la comunità (servizi educativi, istituzioni, famiglie, università).

1 Dal progetto europeo NEST (Network of Staff and teachers in Childcare Services), il quale nel 2012 ha operato per creare una rete internazionale nel settore dei servizi educativi per l'infanzia, al fine di pervenire ad una visione condivisa relativa ai servizi 0-6, al Progetto "Quis-SiCresce!", finanziato con il sostegno dell'Impresa Sociale "Con I Bambini" e sviluppato nel periodo compreso tra il 2018 e il 2022.

L'esperienza del territorio maceratese, come di tanti altri, dimostra che tutto ciò è possibile quando vi è volontà politica, impegno professionale e condivisione pedagogica (Zaninelli, 2019).

Continuare e perseverare in tale direzione significa creare condizioni e opportunità per far sì che tutti i bambini e tutte le bambine possano crescere in contesti educativi stimolanti, inclusivi e attenti alle potenzialità di ognuno di loro.

## Riferimenti bibliografici

- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi-chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986).
- Council of the European Union (2019). Council recommendation of 22 May 2019 on high quality early childhood education and care systems (2019/C 189/02). Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01))
- L. 27 maggio 1991, n. 176, *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989*. Retrieved from <https://www.normattiva.it/atto/caricaDettaglioAtto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1991-06-11&atto.codiceRedazionale=091G0213&atto.articolo.numero=0&atto.articolo.sottoArticolo=1&atto.articolo.sottoArticolo1=0&qId=a12474a0-e725-4f35-89d3088701e3e3ad&tabID=0.2832172141653657&title=lbl.dettaglioAtto>
- MIUR (2015). *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. (17G00073). GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 – Suppl. Ordinario n. 23*. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G-00073/sg>
- MIUR (2017). *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>
- MIUR (2017). *Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?version=1.0&t=1648550954343>
- OECD (2025). *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993).

- Silva C. (2018). The Early Childhood Education and Care system for children aged 0-6: regulatory pathway and pedagogical considerations. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18, (3), 182-192. <https://doi.org/10.13128/formare-24018>
- Sirignano C. (2022). Generare comunità educante: buone pratiche "zero-sei" tra nidi, scuole dell'infanzia, famiglie e Università di Macerata. In M. Stramaglia (Ed.), *Abitare il futuro. Politiche per la formazione* (pp.101-111). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zaninelli F. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Zaninelli F. (Ed.) (2019). *Sperimentando lo zero-sei. Ricerca e formazione a Parma*. Bergamo: Junior.

## II.1.7 TRA SOGNO E REALTÀ: ESSERE EDUCATORE PER E NEL SISTEMA INTEGRATO 0-6

**Marzia Fratini**

Coordinamento Pedagogico Nidi e Infanzia Città di Macerata

### 1. Introduzione

La condizione dell'educatore nei servizi per l'infanzia può essere efficacemente descritta attraverso la tensione tra “sogno” e “realtà”. Il sogno rimanda a un orizzonte pedagogico elevato, centrato sul bambino come soggetto competente e titolare di diritti, capace di apprendere, esplorare e comunicare attraverso molteplici linguaggi, come delineato nelle Linee pedagogiche 0-6 (2021). La realtà, invece, è segnata da vincoli organizzativi, risorse limitate e crescente complessità sociale, fattori che possono ampliare la distanza tra ideale pedagogico e pratica quotidiana.

Tale tensione non assume carattere oppositivo, bensì generativo: è nello scarto tra ideale e pratica che si costruisce la professionalità educativa. In questa prospettiva, l'educatore è chiamato a sviluppare una postura riflessiva, sistemica e relazionale, capace di leggere i contesti educativi come sistemi complessi e interdipendenti, in cui ogni azione e ogni interazione contribuiscono alla costruzione di significati e al benessere dei bambini (Bateson, 1972). Non si tratta di eseguire protocolli, ma di interpretare dinamiche, riconoscere differenze individuali e valorizzare competenze e potenzialità, in linea con la prospettiva di Malaguzzi (1993) sui “cento linguaggi” e gli studi di Gardner (2012) sulle intelligenze multiple.

Il D.Lgs. 65/2017 istituisce il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, con l'obiettivo di garantire pari opportunità educative e superare la storica frammentazione tra servizi 0-3 e scuola dell'infanzia. Tra i principi fondativi si evidenziano: la centralità del bambino, la continuità educativa, la qualità dei servizi, la qualificazione del personale e il coordinamento pedagogico, che funge da dispositivo strategico per promuovere coerenza progettuale, riflessività e crescita professionale.

Le Linee pedagogiche 0-6 (Ministero dell'Istruzione, 2021) offrono la cornice culturale e concettuale del sistema, mentre gli Orientamenti nazionali 0-3 (Ministero dell'Istruzione, 2022) ne declinano operativamente i presupposti, eviden-

ziando la centralità di esperienze significative, continuità relazionale, sicurezza affettiva e benessere integrale del bambino. La qualità educativa, secondo questa prospettiva, si realizza nell'intersezione tra cura, relazione e progettualità, dove il benessere dei bambini emerge come esito di pratiche intenzionali e relazioni coerenti, prevedibili e affidabili.

In questo scenario, l'educatore diventa parte di una comunità professionale allargata, chiamata a integrare dimensione individuale e collettiva, sogno e realtà, teoria e pratica. La capacità di prendersi cura non riguarda solo il bambino, ma include anche la dimensione personale e autobiografica dell'adulto: conoscere e riflettere sul bambino o sulla bambina che si è stati costituisce una risorsa fondamentale per esercitare una relazione autentica, equilibrata e consapevole.

In sintesi, essere educatore nel sistema integrato 0-6 significa costruire continuità educativa, promuovere benessere e sviluppo integrale, valorizzare la diversità dei linguaggi e delle intelligenze dei bambini, leggere i contesti in chiave sistemica e trasformare le tensioni tra sogno e realtà in opportunità di crescita professionale e culturale.

## 2. Il profilo dell'educatore

Le indicazioni normative delineano un profilo professionale complesso, fondato su competenze relazionali, progettuali e riflessive. L'educatore osserva, interpreta, progetta e documenta, costruendo contesti di apprendimento significativi.

Al centro di tale prospettiva si colloca la centralità del bambino, inteso come soggetto attivo, competente e portatore di diritti. Non si tratta di una dichiarazione di principio, ma di un orientamento epistemologico che ridefinisce profondamente il ruolo dell'adulto: il bambino è co-costruttore di conoscenza, protagonista del proprio percorso di crescita, inserito in una rete di relazioni che ne sostengono lo sviluppo.

Il pensiero di John Dewey (2014) risulta particolarmente rilevante: l'educazione è esperienza, e l'esperienza è sempre situata e relazionale. Compito dell'educatore è creare le condizioni affinché tale esperienza assuma un carattere trasformativo, promuovendo continuità e significatività nei processi di apprendimento.

Parallelamente, Loris Malaguzzi (1993) richiama l'importanza dell'ascolto e della valorizzazione dei "cento linguaggi" dei bambini, sottolineando come ciascun bambino disponga di molteplici modalità espressive e conoscitive. Questa prospettiva trova una significativa convergenza negli studi di Howard Gardner (2012) sulle intelligenze multiple, che mettono in discussione una visione unitaria e gerarchica dell'intelligenza, riconoscendo invece una pluralità di forme cognitive.

In questa cornice, l'educatore è chiamato a progettare contesti ricchi, plurali e

inclusivi, capaci di accogliere e valorizzare le diverse modalità di apprendimento. Ciò implica una postura professionale aperta, flessibile e attenta alla personalizzazione dei percorsi educativi.

Il contributo di Gregory Bateson (1972; 1979) consente inoltre di leggere i contesti educativi come sistemi di relazioni: apprendere significa cogliere le connessioni, le differenze e i pattern che strutturano l'esperienza. L'educatore, pertanto, non opera su singoli elementi isolati, ma all'interno di reti di significato, in cui ogni azione produce effetti sull'intero sistema.

In questa prospettiva sistemica, la professionalità educativa – come delineata negli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia – si configura come una pratica intenzionale e riflessiva, fondata sull'osservazione, sulla documentazione e sulla capacità di lavorare in équipe. L'educatore è chiamato a costruire contesti educativi coerenti, capaci di sostenere lo sviluppo integrale del bambino e di promuovere esperienze di apprendimento significative.

Ne emerge una figura professionale che non si limita a “fare”, ma che interpreta, connette e attribuisce senso all'esperienza educativa, collocandosi come mediatore tra bambino, contesto e cultura.

### 3. La relazione educativa: tra appartenenza e responsabilità

La relazione costituisce il nucleo fondante dell'agire educativo: non è semplicemente uno strumento operativo, ma il contesto generativo entro cui si costruiscono apprendimento, identità e inclusione. In questa prospettiva, la qualità dell'esperienza educativa è profondamente intrecciata alla qualità delle relazioni che la sostengono, configurandosi come esito di processi interattivi situati.

Essa implica ascolto, riconoscimento e reciprocità. Educare significa costruire spazi simbolici e materiali in cui il bambino possa esprimersi, esplorare e svilupparsi in modo armonico, vedendo riconosciuta la propria soggettività. La centralità del bambino si traduce, dunque, nella capacità dell'adulto di assumere una postura di apertura, attenzione e disponibilità all'incontro.

In questo quadro, il concetto di cura assume un valore strutturante. Come evidenzia Luigina Mortari (2006), la cura non si riduce a un insieme di pratiche assistenziali, ma si configura come una pratica etica e relazionale, orientata al riconoscimento dell'altro nella sua unicità. Essa implica presenza, responsabilità e intenzionalità, e si realizza nella capacità dell'educatore di costruire condizioni di accoglienza, fiducia e sicurezza.

Tale prospettiva trova una chiara risonanza negli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (0-3), che pongono il benessere del bambino come dimensione fondativa dell'esperienza educativa. Il benessere viene inteso in senso ampio e multidimensionale, includendo la sfera affettiva, corporea e relazionale,

e si radica nella possibilità di vivere contesti caratterizzati da stabilità, continuità e qualità delle relazioni. In particolare, la presenza di figure educative significative, la prevedibilità delle routine e la coerenza dei contesti rappresentano condizioni essenziali per sostenere un senso di sicurezza che consente al bambino di aprirsi all'esplorazione e all'apprendimento.

Benessere, relazione e cura risultano pertanto dimensioni inscindibili: la qualità della cura incide sulla qualità della relazione, e da questa dipende la possibilità per il bambino di vivere esperienze significative e generative. Il benessere non è uno stato dato, ma un processo dinamico che si costruisce quotidianamente all'interno di un campo relazionale condiviso.

Alla luce del pensiero di Gregory Bateson (1972; 1979), la relazione educativa può essere interpretata come un sistema comunicativo complesso e multilivello, in cui ogni interazione contribuisce alla costruzione di significati e alla regolazione del benessere. Il benessere stesso può essere letto come un indicatore dell'equilibrio del sistema relazionale.

Particolarmente rilevante è il concetto di *doppio legame*, che descrive situazioni comunicative caratterizzate da messaggi contraddittori su piani diversi. Nei contesti educativi, tali dinamiche possono compromettere il senso di sicurezza del bambino e generare disorientamento. La competenza dell'educatore consiste allora anche nella capacità di garantire coerenza tra i diversi livelli della comunicazione, costruendo contesti affidabili e leggibili.

In questa direzione, la cura non riguarda soltanto il bambino, ma coinvolge anche l'adulto nella sua dimensione personale e professionale. Prendersi cura dell'altro implica, infatti, la capacità di prendersi cura di sé, riconoscendo la propria storia, le proprie emozioni e i propri modelli educativi interiorizzati. L'educatore è chiamato a mantenere uno sguardo riflessivo su di sé, interrogando il proprio modo di entrare in relazione.

Avere “a mente e a cuore” il bambino o la bambina che si è stati rappresenta, in questa prospettiva, una risorsa fondamentale: consente di sviluppare sensibilità, empatia e autenticità nella relazione educativa, evitando sia derive direttive sia forme di eccessiva identificazione. Tale lavoro interiore permette di costruire una presenza educativa più equilibrata, capace di coniugare vicinanza e distanza, intenzionalità e apertura.

Essere educatore “nel” sistema significa operare all'interno di una rete istituzionale complessa; essere educatore “per” il sistema implica contribuire attivamente alla sua qualificazione. Questa duplice dimensione richiama una responsabilità diffusa, che si esercita non solo nella relazione con i bambini, ma anche nel lavoro con i colleghi, con le famiglie e con il territorio.

In una prospettiva batesoniana, il lavoro educativo si configura come un processo ecologico, in cui il benessere non è dato una volta per tutte, ma è continuamente co-costruito attraverso le interazioni. L'educatore non è, dunque, un mero

esecutore, ma un co-costruttore di contesti di benessere, capace di intrecciare relazione e cura in pratiche educative intenzionali, orientate alla promozione dello sviluppo integrale del bambino e alla costruzione di ambienti educativi equi, accoglienti e significativi.

#### 4. Criticità e sfide

Permangono alcune criticità strutturali nel sistema integrato 0-6: disomogeneità territoriale, carenza di risorse, difficoltà di integrazione tra i segmenti del sistema, elevato carico emotivo e un riconoscimento professionale non sempre adeguato. Questi elementi ampliano la distanza tra il sogno pedagogico e la pratica quotidiana, generando tensioni che richiedono competenze avanzate da parte dell'educatore. Tuttavia, è proprio nella complessità e nell'incertezza che si sviluppa la professionalità educativa. L'educatore competente agisce come un osservatore sistemico, capace di leggere le dinamiche relazionali e le interdipendenze tra gli attori del contesto, riconoscendo come ogni azione influisca sull'equilibrio del sistema. In questa prospettiva, la complessità non è un ostacolo da eliminare, ma una risorsa generativa per sviluppare capacità riflessive, progettuali e critiche.

Il coordinamento pedagogico, previsto dal D.Lgs. 65/2017, assume in questo scenario un ruolo strategico. Esso non si limita a garantire coerenza progettuale, ma funge da dispositivo di riflessione collettiva, promuovendo formazione in servizio, supervisione e lavoro di équipe. In una prospettiva sistemica, il coordinamento diventa uno spazio di connessione e rielaborazione condivisa delle esperienze, in cui teoria e pratica si intrecciano e le tensioni tra ideale e reale possono essere trasformate in opportunità di crescita.

La qualità educativa si costruisce attraverso pratiche intenzionali e integrate: documentazione, osservazione attenta, formazione continua, supervisione e coinvolgimento delle famiglie. Queste pratiche permettono all'educatore di consolidare una professionalità riflessiva, capace di leggere i contesti in chiave relazionale e sistemica, di individuare pattern di apprendimento e di intervenire in maniera consapevole per promuovere benessere e sviluppo integrale del bambino.

In questo senso, le criticità non sono solo ostacoli, ma anche stimoli per la crescita professionale, poiché richiedono agli educatori di integrare dimensione personale e dimensione collettiva, cura del bambino e cura di sé, continuità educativa e capacità di adattamento alle specificità del contesto. La sfida consiste nel trasformare la complessità in occasione di sviluppo, facendo della riflessività, della collaborazione e della progettualità strumenti centrali per la costruzione di servizi educativi di qualità.

## 5. Conclusioni

La tensione tra sogno pedagogico e realtà quotidiana rappresenta una condizione strutturale del lavoro educativo nei servizi 0-6. Le Linee pedagogiche 0-6 (Ministero dell'Istruzione, 2021) e gli Orientamenti nazionali 0-3 (Ministero dell'Istruzione, 2022) offrono una direzione chiara, centrata sul bambino come soggetto competente, portatore di diritti e attore attivo del proprio apprendimento, ma è nella pratica quotidiana che tale visione si realizza concretamente.

Il contributo di Bateson (1972, 1979) consente di leggere questa tensione non come limite, ma come elemento costitutivo di sistemi complessi e dinamici, in cui ogni interazione e ogni relazione influiscono sull'equilibrio del contesto educativo. In tale prospettiva, l'educatore non si limita a trasmettere contenuti o applicare protocolli, ma sviluppa una professionalità riflessiva, sistemica e relazionale, capace di leggere i pattern relazionali, valorizzare le differenze individuali e promuovere esperienze significative e inclusive per tutti i bambini.

La centralità del bambino, la cura e il benessere emergono come dimensioni inseparabili dell'educazione: garantire sicurezza affettiva, continuità e spazi di espressione permette al bambino di apprendere e svilupparsi in modo armonico. Allo stesso tempo, la cura e la consapevolezza dell'educatore su se stesso e sulla propria storia personale – il bambino o la bambina che è stato – costituiscono strumenti fondamentali per esercitare relazioni autentiche, equilibrate e sostenibili nel tempo.

In questo quadro, il coordinamento pedagogico e il lavoro collegiale assumono un ruolo strategico: non solo assicurano coerenza progettuale e continuità educativa, ma costituiscono spazi di riflessione condivisa, supervisione e crescita professionale. La complessità e le criticità del sistema – disomogeneità territoriale, risorse limitate, integrazione tra segmenti – non diventano ostacoli, ma stimoli per sviluppare capacità di lettura sistemica, progettualità consapevole e prassi intenzionali.

In sintesi, la tensione tra sogno e realtà, se letta in chiave sistemica e riflessiva, può essere trasformata in risorsa: l'educatore diventa protagonista nella costruzione di contesti educativi di qualità, centrati sul benessere dei bambini, inclusivi e sostenibili, contribuendo allo sviluppo di una società più giusta e attenta alle potenzialità di ciascun individuo.

## Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.  
Bateson G. (1979). *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano: Adelphi.  
Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.  
D.Lgs. 65/2017.

- Gardner H. (2012). *Intelligenze multiple. La teoria nella pratica*. Torino: Bollati Borin-ghieri.
- Malaguzzi L. (1993). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: ReggioChildren.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche 0-6*.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali 0-3*.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

## II.1.8 EDUCATORE E/O INSEGNANTE? ESSERE PROFESSIONISTA DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE IN UN SERVIZIO 0-6.

Monica Saja, Elisabetta Saja  
Cooperativa Sociale Onlus TRE EFFE

### 1. Chi siamo? Breve storia di una realtà educativa

Chi è l'educatore? Chi è l'insegnante? Ci sono differenze tra i due professionisti nei Servizi Educativi 0/6? Se sì, quali? Queste domande hanno aperto e ancora stimolano la riflessione all'interno del gruppo di lavoro del nostro servizio educativo 0/6, L'Allegra Brigata nata nel 2005 a Senigallia come centro per l'infanzia 03 ad opera della nostra Cooperativa onlus "Famm Fumm e Fastidi". Nel 2012, la Cooperativa ha affiancato ad essa uno Spazio per bambini e bambine, un progetto educativo rivolto a minori della fascia 3/6 anni accogliendo la richiesta delle famiglie interessate ad offrire ai propri figli un percorso formativo in continuità con quanto vissuto nei primi tre anni di vita, capace di accompagnarli fino all'inserimento alla scuola primaria offrendo esperienze formative adeguate alla loro età. Il nostro Ente, insieme ad educatori e coordinatrice pedagogica, ha visto in questa richiesta una opportunità per attivare un processo di ricerca e di azione sul tema della continuità educativa nei primi sei anni di vita dei bambini per mezzo di progettazione e riprogettazione di una proposta educativa integrata zero-sei. La riflessione su temi pedagogici legati alla continuità educativa e ai bisogni specifici delle diverse fasce di età dei bambini da zero a sei anni ci hanno portato a ragionare anche sulle figure professionali necessarie a realizzare questo progetto: l'educatore per la prima infanzia e l'insegnante di scuola dell'infanzia. All'inizio della nostra ricerca sul campo, nel 2012, il Nido d'infanzia era ancora considerato un servizio a domanda individuale del tutto scollegato alla Scuola dell'infanzia, quest'ultima già riconosciuta dal Ministero della Pubblica Istruzione come servizio formativo a domanda collettiva. Tale distinzione ne segnava una netta anche tra ruoli, funzioni e atti delle figure professionali coinvolte: l'educatore e l'insegnante. La differenza così marcata tra i due servizi e i due professionisti ci ha motivato ad elaborare due progetti educativi distinti mantenendo il Centro per l'infanzia e lo Spazio bambini separati: due servizi, due fasce di età, due gruppi di lavoro-educatori per i bambini da 3 a

36 mesi, insegnanti per i bambini dai 3 ai 6 anni. Durante l'anno educativo 2012-2013 avviene la svolta: i bambini sia del Centro per l'infanzia sia dello Spazio bambini vogliono incontrarsi, stare insieme tra loro, con gli educatori e con gli insegnanti. Ci invitano a creare dei momenti e degli spazi di incontro sempre più frequenti e ampi, non solo legati ad attività strutturate ma anche di routine quotidiane (pranzo, riposo). I bambini, così facendo, ci sollecitano nuove domande: perché i bambini si cercano e ricercano la relazione con educatori e insegnanti indipendentemente dal servizio di appartenenza? Perché sono così interessati ad incontrare e vivere gli spazi e le persone dell'altro servizio? È solo curiosità oppure ricerca di risposte ai propri bisogni? Iniziamo ad osservare e documentare ciò che avviene nella quotidianità, assecondando e provando a sostenere i bambini a vivere in un ambiente più fluido, più aperto, in cui la dimensione 0-3 e 3-6 non sia così separata ma condivisa, vissuta in modo integrato. Oggi la ricerca in azione ci ha portato ad elaborare una proposta educativa unitaria che accompagna i bambini dalla nascita fino ai 6 anni rispettando il diritto di ciascun bambino ad essere soggetto attivo del suo crescere in modo non sempre lineare e corrispondente alle richieste dell'adulto. Un Servizio Educativo 0-6 con un unico gruppo di lavoro formato da educatori/insegnanti che operano con tutto il gruppo di bambini che va da un'età compresa dai tre mesi ai cinque anni. Abbiamo continuato il lavoro di messa a fuoco delle caratteristiche e delle competenze proprie dei professionisti in educazione dei primi sei anni di vita di una persona. Fino al 2017 questa riflessione si è dimostrata per noi molto complessa e faticosa, perché sul territorio regionale e nazionale non erano molte le esperienze simili con cui confrontarci rispetto a quanto stavamo sperimentando nel nostro servizio. Così abbiamo ampliato i nostri orizzonti per intercettare più interlocutori possibili. Ci siamo affidati ad enti formativi accreditati in grado di fornirci strumenti e competenze adatte a rispondere ai bisogni dei bambini e delle bambine da zero a sei anni integrando le formazioni di base previste. Abbiamo attivato convenzioni e protocolli di intesa con le università della nostra Regione per provare a comprendere le due professionalità attraverso l'analisi dei percorsi formativi di base: volevamo capire quali competenze potessero essere comuni e quali invece specifiche. Negli incontri di passaggio dei bambini con insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria abbiamo cercato di ridurre le distanze tra tre "mondi formativi" che condividono la centralità del bambino e della sua formazione per poter riflettere sui ruoli professionali anche dal punto di vista di chi opera sul campo. Abbiamo cercato un confronto con esperienze educative 0-6 sul territorio nazionale ed europeo, questo ci ha portato a fare viaggi studio in Germania, a Berlino, dove l'esperienza di sistema educativo unico da zero a sei anni è consolidata da più tempo rispetto a quella italiana aprendoci anche ad una indagine della situazione europea riguardo l'educa-

zione della prima infanzia. Nel 2017, il D.Lgs. n° 65/2017<sup>1</sup> istituisce il sistema integrato per l'educazione e l'istruzione fin dalla nascita dando forma a indicazioni e linee guida dedicate, non solo riferimenti ma veri strumenti di indirizzo specifici che hanno aiutato a comprendere meglio, sostenendo quanto già avevamo sperimentato sul campo nei nostri anni di servizio precedenti.

## 2. Educatori ed Insegnanti: le professioni nella cultura di ieri e di oggi

Chi è l'educatore e chi è l'insegnante oggi? Le risposte appaiono molto diverse rispetto a venti anni fa e portano il peso non solo di riferimenti storici e culturali mutati (o forse no) ma anche di una esperienza sul campo per noi molto importante che vogliamo mettere a servizio di sviluppi possibili. I due termini - educatore e insegnante - raccontano la storia e l'immagine di due professioni spesso reciprocamente, ed ingiustamente a nostro parere, poco stimate. L'educatore per anni è stato affiancato alla funzione di assistenza: impegnato sul lato sociale di accudimento soprattutto a sostegno di una buona conciliazione dei tempi-lavoro per le mamme lavoratrici, mentre l'insegnante sembra afferire più all'ambito formativo: impegnato nell'istruzione, nel passaggio di conoscenza e di contenuti ai bambini. Esiste ancora questa distinzione tra cura e formazione? Dall'istituzione dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia il pensiero scientifico e la ricerca in campo educativo si è intensificata così come la presa di coscienza da parte dei professionisti coinvolti permettendo all'infanzia di essere vista ed indagata, riconosciuta come parte sociale. Negli ultimi decenni il pensiero e la ricerca in ambito educativo e scolastico, ha messo sotto la lente d'ingrandimento la relazione educativa: soggetti coinvolti, dinamiche, scopi, ambiti di intervento. In generale siamo passati da una visione unidirezionale dell'educare/insegnare da adulto a bambino ad una idea bidirezionale di azione educativa, spostando il bambino dal centro della relazione scuola-famiglia a uno dei vertici del triangolo della relazione scuola-famiglia-bambino riconoscendolo soggetto attivo del proprio percorso di crescita. Oggi nei Nidi così come nelle Scuole dell'infanzia i professionisti si adoperano per promuovere in ciascun bambino e bambina la sua realizzazione personale, la sua formazione come persona globale. Si stravolge la dimensione di potere a favore dell'adulto rispetto al bambino che si riappropria della dignità di persona pur rispettando i ruoli e le funzioni professionali di educatori e insegnanti. Occorre forse spostare la riflessione sui termini stessi "educatore" e "insegnante"? Entrambi i professionisti oggi necessitano di rileggere e ridefinire la propria identità fuori

1 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.

dall’etichetta consolidata sul “si è sempre fatto così”. L’identità professionale risiede nella funzione dell’educatore/insegnante. Qual è allora la funzione, il senso del nostro lavoro di educatori/insegnanti? Nei Servizi educativi 0/6 è quello di promuovere l’autodeterminazione di ciascun bambino per far sì che possa realizzarsi come individuo consapevole e utile alla propria società. Questo è ciò che abbiamo imparato dai bambini nel nostro lavoro quotidiano all’interno del nostro servizio L’Allegra Brigata. Lo sostengono le Linee pedagogiche per il sistema integrato<sup>2</sup>, gli Orientamenti per i servizi educativi per la prima infanzia<sup>3</sup>, le Indicazioni nazionali per il primo ciclo di formazione nella versione 2012<sup>4</sup> e aggiornata del 2018<sup>5</sup>, le indicazioni ECEC<sup>6</sup>, ma ancor prima la nostra costituzione italiana<sup>7</sup>. Come farlo? Nella nostra esperienza in servizio crediamo che sia possibile sicuramente ripartendo dai bambini. Occorre rimettere in gioco competenze professionali quali l’ascolto profondo, empatico, senza giudizio, la capacità di assumersi la responsabilità di scelte e cambiamenti, la disponibilità a perdere un po’ di quel potere insito nel nostro ruolo per cambiare postura e agire un decentramento in favore dei bambini. Negli anni all’interno del nostro Polo educativo 06, abbiamo sperimentato quanto sia destabilizzante ma altrettanto efficace partire dall’altro: leggere il contesto in cui operiamo quotidianamente, saper diversificare il nostro agire in base alla persona/bambino che abbiamo di fronte. Serve lavorare dentro i sistemi sociali e relazionali in cui operiamo secondo una visione ecologica: il bambino è parte di una famiglia, di un territorio e di un contesto, di un sistema. Senza il riconoscimento di essere parte anche noi di questo sistema complesso e interconnesso non possiamo comprendere appieno il bambino e di conseguenza non possiamo agire in modo efficace nei suoi confronti. Ogni bambino è un essere globale che va accolto e rispettato nella sua unicità che non sempre si inquadra perfettamente nella struttura rigida che il nostro sistema scolastico prevede.

- 2 D.M. del 22 novembre 2021 n. 334, *Adozione delle linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*.
- 3 D.M. del 24 febbraio 2022, n. 43, *Adozione degli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia”* di cui all’articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.
- 4 D.M. del 16 novembre 2012 n.254, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- 5 Nota Ministeriale del 1 marzo 2018 n. 3645, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
- 6 Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2019 (2019/C 189/02), *Sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*.
- 7 Articolo n. 33, Articolo n. 34, Articolo n. 4 della Costituzione Italiana.

### 3. Dalla competenza del bambino alla competenza del professionista in educazione

Partire dai bambini, rispettare la globalità e l'unicità del singolo divengono le condizioni sine qua non per definire la professionalità di chi li accompagna nella loro formazione fin dalla nascita. Se è vero che esistono tabelle di riferimento per valutare ed orientare lo sviluppo dei bambini, è altrettanto vero che ogni bambino segue un proprio percorso di crescita con stili e tempi del tutto individuali. La scelta di attuare un sistema integrato per la formazione di qualità dei bambini fin dalla nascita deriva dal riconoscimento della unicità di ciascun bambino e di dover sostenere tale unicità all'interno di un sistema di educazione e formazione accogliente e coerente. La coerenza si realizza attraverso la capacità dei due sistemi Nido e Infanzia di lavorare in continuità e in dialogo integrando le loro specificità a beneficio della realizzazione di ogni bambino, della sua autodeterminazione. Cosa significa promuovere l'autodeterminazione del bambino? Vuol dire sostenerlo nella conoscenza di sé: del proprio corpo e autonomia, nell'acquisizione di competenze per la vita, competenze trasversali, così come di competenze "chiave" espresse nelle indicazioni nazionali. Competenza: – la capacità dimostrata di applicare conoscenze, abilità e attitudini in modo efficace per raggiungere obiettivi specifici –. Competenza: dal latino cum + petere= con + chiedere, dirigersi, mirare a, da l'idea di un andare insieme, di un convergere verso un punto comune, un'azione di convergenza, quindi una capacità, una qualifica dall'esperienza alla riflessione, alla comprensione critica fino alla rielaborazione consapevole, alla creazione di un pensiero. Questo è il processo che avviene nei bambini. Educatori e insegnanti co-partecipano a questo processo di qualificazione di sé nel mondo da parte del bambino in un'ottica olistica. Questa è la funzione di insegnanti ed educatori tanto più efficaci quanto più saranno in grado di tenere insieme il ruolo educativo con quello formativo attraverso un dialogo continuo e reciproco tra cura e apprendimento.

Il nuovo sguardo verso l'infanzia ha condotto a indicazioni ministeriali ed europee molto chiare che implicano anche un aggiornamento delle professioni che si occupano di essa. I professionisti che già operano in ambito educativo e formativo così come i futuri educatori e insegnanti oggi operano verso orizzonti diversi, hanno nuovi strumenti per orientare la propria professionalità in funzione del bambino. Gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per la prima infanzia, le Linee pedagogiche per il sistema integrato e le Indicazioni nazionali per il curriculum nella versione del 2012 con l'integrazione del 2018, così come l'ultima

versione approvata nel 2025<sup>8</sup> delineano le figure professionali dell'educatore e dell'insegnante. Negli orientamenti nazionali per i servizi educativi per la prima infanzia l'educatore viene descritto come il professionista che deve essere in grado di sostenere, valorizzare, cogliere, riconoscere, rispettare il bambino: sapersi mettere al pari dei bambini, ad esempio nelle sue azioni, per dare visibilità alla loro qualità. Nelle linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 i due termini – educatore e insegnante – non vengono scissi ma semplicemente affiancati: vengono visti come un unico adulto professionista in relazione con i bambini. Si parla di adulto che agisce in un continuum, con competenze trasversali, un adulto accogliente, in ascolto, incoraggiante, regista, responsabile, partecipe. Nelle indicazioni nazionali per il curricolo approvate nel 2025, il sistema integrato 0-6 viene solo accennato, l'insegnante appare come "Magis", un di più, un maestro: è il volano del desiderio di apprendere, un modello di stimolo, colui che sviluppa talenti che ha un ruolo di guida educativa. I profili della professionalità generata alla fine dei percorsi di laurea L-19 ed LM-85bis all'interno dell'università di Macerata<sup>9</sup> definiscono l'educatore come colui che organizza, progetta e realizza attività didattiche, che ha capacità di analisi del contesto, sa promuovere lo sviluppo e coinvolgere i genitori, mentre delinea l'insegnante come colui che organizza, progetta e realizza percorsi didattici, flessibile, specializzato, valuta progressioni e gestisce relazioni. In entrambe le presentazioni emerge una professionalità elevata che richiede una formazione ad ampio spettro, che riesca a cogliere aspetti psicologici, cognitivi, didattici, sociali e relazionali. In tutti i documenti presi in esame appaiono professionalità declinate con accenti diversi ma centrate sullo sviluppo globale del bambino: negli orientamenti per i servizi per la prima infanzia, l'educatore sostiene, nelle linee pedagogiche per il sistema integrato, i professionisti in educazione incoraggiano e, nelle indicazioni nazionali, gli insegnanti guidano. Per il sistema universitario l'educatore e l'insegnante sono dei professionisti che devono raggiungere la capacità di organizzare e progettare nella complessità in un'ottica di flessibilità. Mantenere un'identità professionale coerente con tutte queste declinazioni può non essere semplice. Dove collocarsi? Quale definizione abbracciare? Oppure possiamo riuscire a connetterle tutte in una professione sola? La nostra esperienza, come coordinatrice e come educatrice, ci ha insegnato che l'importanza risiede nel "perché finale" di ciò che facciamo: che senso ha quello che agiamo professionalmente? A che cosa, o meglio a chi, serve? Se lo scopo è lo

8 D.M. del 9 dicembre 2025 n. 221, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

9 <https://corsi.unimc.it/it/scienze-educazione-formazione/il-corso/profili-professionali>; [https://corsi.unimc.it/it/formazione-primaria/il-corso#:~:text=Opportunit%C3%A0%20professionali%20\\*%20Insegnante%20di%20Scuola%20dell'infanzia.%20\\*%20Insegnante%20di%20Scuola%20primaria](https://corsi.unimc.it/it/formazione-primaria/il-corso#:~:text=Opportunit%C3%A0%20professionali%20*%20Insegnante%20di%20Scuola%20dell'infanzia.%20*%20Insegnante%20di%20Scuola%20primaria)

sviluppo globale e armonico della persona, nel rispetto della sua individualità, quali strategie e quali declinazioni dobbiamo dare al nostro agire? Il fine giustifica i mezzi o è fondamentale definire anche i mezzi per arrivare agli obiettivi, come viene suggerito nelle nuove indicazioni nazionali? Se si rimane troppo aderenti alle indicazioni però si può rischiare di perdere la flessibilità dell'agire educativo derivante dalle sollecitazioni dei bambini. Per poter definire meglio la propria professione come educatore e insegnante non possiamo prescindere dal farci queste domande, non possiamo prescindere dai bambini, da ciò che loro ci portano con il loro vivere quotidiano all'interno dei servizi e delle scuole dell'infanzia. Se si vuole attuare realmente il sistema integrato 0-6 è fondamentale comprendere le caratteristiche di sviluppo dei bambini in ogni tempo della loro vita ma gli educatori e gli insegnanti devono lavorare in un continuo e avere le stesse competenze per poter sostenere e progettare un percorso di crescita di cui si comprenda l'inizio, il mentre e il suo proseguimento.

#### 4. Realizzare la continuità educativa a partire dalla continuità professionale nei Servizi 0-6

Lavorare in un continuum è alla base del sistema integrato 0-6. Possiamo dire di stare lavorando realmente all'attuazione del sistema integrato 0-6? Possiamo affermare di stare investendo nella costruzione di questo continuum se ancora diversifichiamo sia a livello terminologico, formativo, retributivo e pratico, le figure professionali che vi operano?

Nel nostro piccolo, nel nostro Polo educativo 0-6, crediamo che questo impegno sia partito già nel 2012 e continua ancora oggi con la scelta quotidiana di essere professionisti dell'educazione e della formazione in servizi educativi 06. Professionisti formati e qualificati che sappiano tenere insieme le competenze generali e specifiche di un educatore e di un insegnante, ma anche andare oltre ad esse generandone delle nuove. Portiamo avanti questo impegno, questa professione, mettendoci a servizio dei bambini che incontriamo, delle loro famiglie favorendo scambi consapevoli, dei colleghi con cui costruiamo continuità verticale a partire da colloqui e formazione congiunta, dell'università per contribuire ad una riflessione sull'offerta formativa e sulla possibilità di ripensare ad un unico percorso per professionisti in educazione nei servizi 0-6, delle amministrazioni locali perché possano comprendere sempre più il mondo dell'infanzia e agire nel suo rispetto a sostegno e tutela della professione educativa/formativa.

## II.1.9 LA FIGURA DELL'EDUCATORE, NEL CONTESTO DEL NIDO DOMICILIARE, TRA SAPERI, COMPETENZE E PROFESSIONALITÀ

Anna Caponi

Nidi domiciliari Le formiche di TatAnna e Le libellule di TatAnna

### 1. Il nido domiciliare nelle Marche: nascita ed evoluzione

La sperimentazione del servizio di nido domiciliare nelle Marche prende avvio con due importanti Delibere di Giunta Regionale, quella del 9 luglio del 2012, n. 1038, “Disciplina del servizio sperimentale “Nidi domiciliari ai sensi della L.R. 9/2003, art. 2, comma 1, lettera c)” e determinazione dei criteri e delle modalità per la corresponsione dei contributi alle famiglie che usufruiscono del Servizio, a valere sulla quota del fondo statale per le politiche della famiglia, di cui all'intesa Stato-Regioni del 7 ottobre 2010, pari ad euro 1.250.000,00”<sup>1</sup>, che stabilisce, dettagliatamente, i requisiti strutturali relativi all’abitazione, le modalità organizzative e la recettività del servizio, i requisiti soggettivi delle operatrici di nido domiciliare, i compiti dei Comuni e degli Ambiti territoriali sociali nell’organizzazione del servizio e la Delibera di Giunta Regionale del 10 dicembre 2018, n. 1665, “Disciplina del servizio per l’Infanzia denominato “Nido domiciliare”, di cui alla L.R. 9/2003, art 6, comma 2, lettera g ter), che sostituisce la DGR 1038/2012 relativa alla disciplina del servizio sperimentale "Nidi domiciliari" ai sensi della L.R. 9/2003, articolo 2, comma 1, lettera c)”<sup>2</sup>, che disciplina

- 1 Regione Marche, Delibera di Giunta Regionale del 9 luglio 2012, n. 1038, *Disciplina del servizio sperimentale “Nidi domiciliari ai sensi della L.R. 9/2003, art. 2, comma 1, lettera c)” e determinazione dei criteri e delle modalità per la corresponsione dei contributi alle famiglie che usufruiscono del Servizio, a valere sulla quota del fondo statale per le politiche della famiglia, di cui all'intesa Stato-Regioni del 7 ottobre 2010, pari ad euro 1.250.000,00*. Retrieved from [http://www.regione.marche.it/Regione-Utile/Sociale/Infanzia-e-adolescenza#2049\\_Normativa-Regionale](http://www.regione.marche.it/Regione-Utile/Sociale/Infanzia-e-adolescenza#2049_Normativa-Regionale)
- 2 Regione Marche, Delibera di Giunta Regionale del 10 Dicembre 2018, n. 1665, *Disciplina del servizio per l’Infanzia denominato “Nido domiciliare”, di cui alla L.R. 9/2003, art 6, comma 2, lettera g ter). Modifica alla DGR 1038/2012 relativa alla disciplina del servizio sperimentale*

l'accesso alla professione di Educatore dei servizi educativi per l'infanzia statuendo, in conformità con il Decreto Legislativo 65/2017, la ridefinizione dei requisiti soggettivi degli educatori/trici, i quali «ai sensi di quanto previsto dall'art. 2, comma 3, lettera c) punto 3 del D. Lgs. 65/2017, il personale operante all'interno dei nidi domiciliari dovrà essere identificato con il termine di "educatore o educatrice" e non più di "operatori/trici domiciliari" di cui all' Allegato C) alla DGR 1038/2012». Il Decreto Legislativo pone fine alla disomogeneità a livello regionale e locale della disciplina normativa degli asili nido e dei servizi educativi integrativi, disciplinando l'accesso alla professione di Educatore dei servizi educativi per l'infanzia statuendo all'art. 4, comma 1, letto e): “la qualificazione universitaria del personale dei servizi educativi per l'infanzia, prevedendo il conseguimento della Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione nella classe L19 ad indirizzo specifico per educatori dei servizi educativi dell'infanzia o della laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria integrata da un corso di specializzazione per complessivi 60 crediti formativi universitari, da svolgersi presso le università”. Questo sta a significare che, con il conseguimento della Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (classe L-19) è possibile sia gestire sia lavorare anche in un nido domiciliare.

Il servizio di nido domiciliare si svolge presso un'abitazione di proprietà della titolare o in affitto, nel rispetto delle norme vigenti in materia di civile abitazione, delle norme degli impianti elettrici, di quelle di riscaldamento, nonché di quelle adatte alla sicurezza fisica, ambientale e d'igiene del bambino, della bambina, che lo ospitano. Prevede almeno due locali, di cui uno per le attività ludico-ricreative e l'altro per il riposo, di almeno 5mq a bambino (esclusi bagno e cucina). È necessaria, inoltre, una cucina per la preparazione dei pasti ed un bagno, adeguatamente predisposto, alla cura dei piccoli ospiti. Attualmente il numero massimo di bambini in carico ad un'educatrice di nido domiciliare è pari a 5 e scende a 3 nel caso in cui ci siano bambini da 0 a 12 mesi. Il servizio può coprire la fascia oraria che va dalle 7 alle 22 con una durata minima di 3 ore giornaliere. Se il servizio offerto supera le 7 ore quotidiane, l'educatrice deve essere affiancato da un'altra educatrice. Il bambino o la bambina non può permanere oltre le 9 ore giornaliere.

Riassumendo il nido domiciliare è un servizio educativo per l'infanzia, innovativo ed integrativo, nella fascia 3-36 mesi, che “si aggiunge ai servizi d'infanzia pubblici e privati convenzionati” del territorio dove ha sede, dove un'educatrice con una formazione di base universitaria specifica accoglie un piccolo gruppo, fino ad un massimo di 5 bambini e bambine, presso il domicilio o un luogo terzo,

*“Nidi domiciliari” ai sensi della L.R. 9/2003, articolo 2, comma 1, lettera c).* Retrieved from [https://www.norme.marche.it/Delibere/2018/DGR1665\\_18.pdf](https://www.norme.marche.it/Delibere/2018/DGR1665_18.pdf)

favorendone, in accordo con la famiglia, un progetto educativo per “la crescita, la socializzazione e l’autonomia e lo sviluppo nel rispetto dei tempi individuali” di ciascuno e ciascuna.

## 2. La figura dell’educatore nel nido domiciliare

Il nido domiciliare nasce come lavoro individuale pertanto la figura dell’educatore, nella quasi totalità dei casi, è rappresentata dal titolare del nido, che racchiude in sé anche le figure professionali del personale ausiliario e quelle del personale di cucina. Ciò significa che si occupa della preparazione e distribuzione del pasto e della relativa pulizia della cucina ma anche delle pulizie di mobili, arredi, attrezzature e giochi. Un ambiente pulito, sicuro e accogliente svolge una funzione importante nel determinare la qualità dell’offerta educativa.

Al vertice dell’organigramma il titolare/educatore, quale rappresentante legale del servizio, ha compiti non solo inerenti alla figura dell’educatore ma anche quelli di gestione amministrazione, fiscale, organizzativa ed economica del servizio.

In generale possiamo comunque affermare che un educatore di un servizio educativo dell’infanzia pubblico, privato convenzionato o domiciliare, ha le seguenti competenze:

- *competenze psicopedagogiche*, che permettono di essere in grado di rapportarsi alle azioni quotidiane comprendendo quanto accade e riuscendo a modificarle e migliorarle, dando qualità al proprio lavoro;
- *competenze metodologiche e professionali*, che riguardano la gestione di azioni di progettazione, conduzione, monitoraggio e valutazione del lavoro, sempre in modo collegiale e condiviso;
- *la competenza relazionale*, o meglio la capacità di essere incoraggianti e di sviluppare nel bambino autostima, fiducia, sicurezza, attraverso un lavoro di cura basato sull’ascolto e sull’empatia, che diventa un vero e proprio valore educativo. La capacità di osservazione e interpretazione dei comportamenti dei bambini e delle bambine nella fascia 0-3 anni promuove tutte le dimensioni dello sviluppo infantile;
- *la competenza riflessiva*, che si attua a partire dalla propria esperienza, presente e passata, dalle conoscenze, dall’ascolto e dal confronto con gli altri, si pone come uno strumento fondamentale di crescita individuale e formativa.

La formazione continua in servizio va a consolidare l’esperienza del professionista sia come sviluppo personale, sia come intreccio di esperienza e riflessione con altri come lui attraverso uno scambio continuo.

Il lavoro educativo con i bambini piccoli richiede la capacità di saper *osservare*

e ascoltare; infatti, con lo sguardo l'educatore riconosce i segni, il punto di vista del bambino, riesce a comprendere cosa sta succedendo ed a sostenerlo nel suo percorso educativo attraverso interventi educativi mirati e specifici.

“Ogni servizio educativo per l'infanzia è un ecosistema di relazioni. [...] L'autocontrollo, la pazienza, l'ascolto, il sincero interesse per ciascuna bambina e ciascun bambino, l'autenticità delle relazioni che si traducono in sguardi, gesti, comunicazioni verbali e non verbali, interventi differenziati e personalizzati per includere tutti”<sup>3</sup> sono strumenti della cassetta degli attrezzi dell'educatore.

È fondamentale, inoltre, che ogni educatore abbia chiara l'importanza della *progettazione* nei contesti educativi, come quell'insieme di obiettivi e processi pedagogici, che tiene conto delle condizioni ambientali, materiali, dei bisogni, delle competenze e delle abilità dei bambini e delle bambine ma anche le competenze dell'equipe di lavoro. Alla base di una buona progettazione educativa vi è senz'altro un'intenzionalità pedagogica, cioè quella capacità di attribuire una dimensione di senso ad ogni azione educativa in modo da sviluppare un approccio, che sostenga l'unicità e la possibilità del soggetto di autoformarsi. Ogni bambino è unico e irripetibile e il tempo di crescita non è uguale per tutti. Non solo sono attori competenti della loro crescita, ma anche co-costruttori di significati insieme agli adulti, che di occupano di loro e degli altri bambini e delle altre bambine.

Un buon educatore deve saper *documentare*. La documentazione ha lo scopo e la funzione di rendere visibile, cioè condivisibile l'azione educativa promuovendo lo scambio tra gli adulti (educatori, insegnanti, genitori, cittadini) e anche con i bambini e le bambine. È memoria e traccia delle esperienze del singolo bambino e della singola bambina, del gruppo e del lavoro educativo; uno strumento che dà consapevolezza del proprio agire in termini formativi e autoformativi, che mostra, a tutti, il percorso compiuto e le tappe raggiunte. La documentazione è “una forma di valutazione e auto-valutazione e al contempo di formazione e auto-formazione professionale” (Tomaselli, Zocchi, 2009, p. 26). Inoltre, documentando gli educatori riflettono criticamente sull'azione educativa, ripensandola, così che la documentazione consente il passaggio “dal fare esperienza all'avere esperienza” (cfr. Orientamenti nazionali per i servizi educativi, p. 34).

Come giustamente afferma Monti (2001), per un bambino rivivere le esperienze fatte significa accrescere il proprio pensiero narrativo attraverso cui sviluppare le capacità di categorizzazione e concettualizzazione, aumentando la propria autonomia e rafforzando il senso di appartenenza al gruppo che, insieme a lui, ha vissuto l'esperienza oggetto di attenzione. È una pratica, che accompagna i bambini e le bambine a sentirsi autori dei propri percorsi, di ripercorrerli e di farne memoria, al fine di costruire una “enciclopedia” personale.

3 Decreto Ministeriale del 24.02.2022, n 43 “*Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*”. Retrieved from <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>

Documentare non significa solo informare ma è anche una comunicazione rivolta alle famiglie per facilitare la costruzione di un'alleanza, di una fiducia e di una coerenza educativa.

La documentazione come forma efficace per costruire un'identità di gruppo e per promuovere l'immagine sociale del nido ma al contempo una cultura dell'infanzia. “Una intelligente documentazione delle esperienze consentirà un confronto sulle stesse da parte di altri operatori e sarà comunque alla base di una crescita della considerazione e di una qualificazione di quella che ormai viene comunemente definita come ‘immagine sociale’ del nido” (Catarsi, 2009, p. 22).

Si documenta con foto, dialoghi tra bambini, video, pannelli appesi al muro ad altezza bambino, riviste, registrazioni di conversazioni, libretti fotografici a tema.

Altra caratteristica importante della documentazione e dell'osservazione insieme, è quella che permette la verifica e la *valutazione* delle proposte educative e conseguentemente la loro riprogettazione all'interno del gruppo di lavoro. La valutazione come elemento indispensabile della professionalità educativa, una modalità che consente di riflettere, esplicitare, condividere, confrontarsi, intrecciare conoscenze e competenze su idee, valori e obiettivi del servizio.

Ogni servizio educativo per l'infanzia, nido domiciliare non è da meno, è un sistema complesso di relazioni intense tra tutti bambini, adulti, educatori, un luogo ricco di emozioni, di opportunità di apprendimento e di crescita: non c'è educazione se non c'è la costruzione di un rapporto di ascolto, dialogo e alleanza con la famiglia, che è co-protagonista del progetto educativo, che il servizio propone e il suo coinvolgimento può diventare parte in una co-progettazione e corresponsabilità.

La pluralità dei contesti familiari richiede all'educatore una grande attenzione, sensibilità, sospensione dei propri pregiudizi, capacità di ascolto autentico, disponibilità a mettere in discussione le proprie certezze.

La collaborazione con le famiglie, riconosciute sempre più come interlocutori importanti e competenti, è un elemento irrinunciabile basato su un ambientamento graduale, sui colloqui iniziali, sulla comunicazione quotidiana all'accoglienza e al ricongiungimento, sulla partecipazione alle attività condivise. Le teorie pedagogiche forniscono cornici interpretative fondamentali ma sono le pratiche quotidiane, ‘le routine’, a dare concretezza all'intenzionalità educativa. Riconoscono un bambino competente che ha tutte le risorse per vivere la propria agency in un ambiente adeguato dove l'educatore/l'adulto di riferimento osserva senza intervenire, accompagna se richiesto, propone solo quando è necessario, documenta i processi, favorisce sicurezza fisica ed emotiva, un professionista riflessivo in grado di non condurre ma preparare e sostenere.

Infine, la crescita di un bambino o una bambina è una sfida, che impegna tutta la comunità, dove i servizi educativi per l'infanzia ma anche le scuole del-

l'infanzia rappresentano luoghi di apprendimento sociale e culturale, rassicurano gli adulti realizzano un investimento della comunità per il futuro della società. “Famiglia e istituzioni educative vivono lo stesso bambino in contesti diversi; i rispettivi punti di vista vanno integrati e considerati una risorsa per entrambi” al fine di “costruire un ‘continuum’ inteso come condivisione di riferimenti tecnici, coerenza del progetto educativo e scolastico, intenzionalità di scelte condivise”<sup>4</sup>.

### 3. I punti di forza dell'educatore nel contesto domiciliare

L'ambiente più piccolo e più familiare del nido domiciliare garantisce un'elevata flessibilità e personalizzazione del servizio, per tutte quelle famiglie, che non hanno aiuti nella gestione quotidiana dei loro figli e delle loro figlie. Contesto e bambino o bambina sono le due coordinate da tener in considerazione per creare opportunità educative, per l'attivazione di abilità sociali, cognitive ed emotive.

Il piccolo gruppo di bambini e di bambine permette una più facile socializzazione anche per quei bambini e quelle bambine più timidi ed introversi, un tempo «dedicato» alla cura di ognuno di loro. I servizi educativi sono luoghi di relazioni dove la cura ha valenza educativa. Educare significa prendersi cura, osservare, accompagnare e dare senso alle esperienze quotidiane rispettando i tempi, bisogni e potenzialità di ognuno.

Le attività e le routine seguono maggiormente i ritmi dei bambini e delle bambine, con una gestione più «su misura» dove tempi più distesi, ripetitività e ricorrenza offrono sicurezza e fiducia. Così i bambini imparano a vivere il tempo in modo autoregolato e senza ansia.

Grazie ad un contatto e un dialogo giornaliero con la famiglia si crea una triade famiglia-educatore-bambino/bambina indispensabile per rafforzare la validità degli interventi educativi e costruire l'identità del bambino e della bambina. La collaborazione tra tutte le parti è essenziale per dare coerenza alla progettazione educativa. Tale relazione educativa incentiva la richiesta di aiuto del genitore e favorisce il sostegno alla genitorialità con interventi volti a rafforzare le capacità dei genitori, promuovere il benessere e la sicurezza di bambini e delle bambine. Il dialogo con la famiglia deve essere collaborativo, perché riconosce la famiglia come partner attivo; rispettoso, nel riconoscere i loro valori, la loro cultura ed i loro stili educativi; trasparente, nella condivisione di informazioni su sviluppo, attività e regole del servizio.

4 Decreto ministeriale del 22 novembre 2021, n. 334 “*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*”. Retrieved from <https://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zero-sei>

## Riferimenti bibliografici

- Catarsi E. (2009). La documentazione nell'asilo nido e nei servizi educativi per l'infanzia. In Comune di Firenze, *Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia. Documentazione* (pp. 12-22). Bergamo: Junior.
- Monti M. (2001). Costruire memoria per il futuro. *Bambini*, 7, 12-21.
- Tomaselli A., Zocchi A. (2009). Documentare nei servizi educativi alla prima infanzia. In Comune di Firenze, *Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia. Documentazione* (pp. 24-64). Bergamo: Junior.

## II.1.10 LA SUPERVISIONE PEDAGOGICA DEL TIROCINIO NEI CORSI DI LAUREA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE: APPROCCI, IMPLICAZIONI, RIFLESSIONI

Stefano Polenta

Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

### 1. Introduzione

I Corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione attribuiscono particolare rilevanza alla dimensione formativa del tirocinio. Tale dimensione non si esaurisce nella sola esperienza concreta dello studente – il cosiddetto tirocinio “diretto” – ma comprende anche forme di tirocinio “indiretto”.

Quest'ultimo prevede una pluralità di dispositivi formativi, tra cui l'osservazione guidata, la scrittura riflessiva, i workshop dedicati, gli incontri periodici di restituzione e valutazione e l'elaborazione della relazione finale. Attraverso queste attività, allo studente vengono offerte occasioni strutturate per interrogare le pratiche educative, comprenderne i significati e collocarle entro un orizzonte professionale consapevole. In questo contesto, centrale appare la supervisione pedagogica, che sarà oggetto di indagine del presente contributo.

In linea con la prospettiva deweyana – per la quale la “scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative” (Dewey, 1967, p. 23) – l'ipotesi di fondo del contributo è che la supervisione debba essere concepita non come un momento di rilettura guidata dell'esperienza di tirocinio, ma come uno spazio di pensabilità dell'esperienza educativa. Il suo *focus* è la “messa fra parentesi” di preoccupazioni di tipo teorico e valutativo e l'apertura di uno spazio di ascolto con “mente sgombra” dell'esperienza dello studente, favorendo un'elaborazione riflessiva che prende avvio “dall'interno” dell'esperienza vissuta.

L'idea di supervisione come spazio di pensabilità dell'esperienza si distingue da approcci orientati al mentoring o al supporto tecnico-professionale, nella misura in cui non assume come punto di partenza né il problema da risolvere né la competenza da acquisire, ma la comprensione dell'esperienza vissuta e il modo in cui lo studente è da essa interpellato.

A partire da spunti teorici ricavati dalla filosofia deweyana, buberiana, dalla fenomenologia e dalla psicoanalisi, il contributo intende mostrare come l'ascolto dell'esperienza degli studenti, in un contesto riflessivo e "pensante", rappresenti una via privilegiata per l'interiorizzazione di abiti mentali personali e scientifici.

In questa cornice, la supervisione assume un ruolo centrale non solo nella formazione iniziale, ma anche nella costruzione di un *habitus* riflessivo destinato ad accompagnare l'educatore lungo l'intero arco della vita professionale.

## 2. Con la "mente sgombra"

La supervisione pedagogica (o educativa, come si preciserà in seguito) rappresenta il momento in cui lo studente è chiamato a riflettere sull'esperienza vissuta, attivando quella circolarità fra teoria e prassi che costituisce il nucleo centrale delle professioni educative. In essa convergono e si toccano, finalmente, tutte quelle dimensioni teoriche, relazionali ed esperienziali che caratterizzano il fatto educativo, configurandosi come uno dei momenti formativi più significativi e motivanti dell'intero corso di studio.

In questo spazio avviene l'autentico "battesimo" dell'educatore, il quale deve tuffarsi nell'esperienza educativa, che poi è sempre un'esperienza relazionale: un incontro con l'altro che è, al tempo stesso, un incontro con sé. Da un lato, egli è chiamato ad attingere al suo bagaglio di strumenti teorici, concettuali e osservativi – indispensabili per orientare l'agire educativo; dall'altro, è sollecitato a non ridurre l'esperienza all'applicazione di schemi precostituiti, ed è quindi invitato a mettere fra parentesi il suo "sapere" affinché l'esperienza educativa diventi "evento" e autentico incontro con l'altro.

L'incontro educativo si colloca infatti lungo una linea paradossale: senza strumenti teorici l'agire rischia di essere affidato al caso; un eccesso di strutturazione rischia, però, di oscurare la specificità irriducibile del fatto educativo, che non è mai solamente il risultato dell'intersezione di un certo numero di variabili precodificate.

Come osserva Martin Buber, "solo quando ogni strumento è eliminato avviene l'incontro" (1959, p. 16). Per Buber, infatti, la relazione è una continua oscillazione fra un polo oggettivante (Io-Esso), in cui l'altro viene colto come un insieme di caratteristiche definitorie (è "questo e questo"), e un polo in cui l'altro ci viene incontro nella sua "esclusività", non ulteriormente definibile, ma sperimentabile nella relazione con lui (Io-Tu).

Anche la fenomenologia ci invita a "tornare alle 'cose stesse'" (Husserl, 1968, p. 271) nel loro originario manifestarsi. Ciò richiede la sospensione degli abituali processi interpretativi mediante l'adozione di un atteggiamento descrittivo e vigile che la fenomenologia ha chiamato *epochè*: una "messa fra parentesi" delle precomprensioni.

Cambiando ancora registro concettuale, e utilizzando la prospettiva psicoanalitica, la contraddizione sopra richiamata richiede di valorizzare l'ascolto, il silenzio, la "mente sgombra" per cogliere quella porzione di realtà che altrimenti rimarrebbe invisibile se adottassimo solamente un atteggiamento attivo e interpretante. I riferimenti psicoanalitici sono qui assunti non in senso clinico, ma come risorse concettuali per pensare l'atteggiamento dell'ascolto e la sospensione interpretativa in contesti formativi. Ecco alcuni esempi tratti da Sigmund Freud, Wilfred R. Bion e Melanie Klein.

Nella lettera a Lou-Andreas Salomé del 25 maggio 1916, Freud afferma di "accecarsi artificialmente" in talune situazioni cliniche per evitare di deformare l'oggetto della conoscenza con le nostre aspettative. Anche l'utilizzo del registro simbolico può già costituire una distorsione.

So che, mentre lavoravo, mi sono artificiosamente accecato per raccogliere tutta la luce su di un punto oscuro, rinunciando alla connessione, all'armonia, all'edificazione e a tutto ciò che Lei chiama simbolico, spaventato dall'esperienza che ognuna di queste esigenze, ogni aspettativa, comporta il pericolo di veder deformato, sebbene abbellito, ciò che deve essere conosciuto (Freud, 1983, p. 285).

Bion (1981, pp. 55, 65, 123) radicalizza l'intuizione di Freud, mostrando come il "bisogno di capire a tutti i costi" possa compromettere l'osservazione stessa. Ne deriva l'invito a "spogliarsi di memoria e di desiderio", a sostare nel "silenzio" per percepire i "suoni deboli", a diminuire l'intensità della "luce" avvalendosi di un "penetrante raggio di oscurità [...] per chiarire i problemi oscuri". In questa prospettiva, non è tanto la tecnica a garantire la qualità dell'incontro, quanto l'atteggiamento mentale dell'osservatore che, adottando una "*negative capability*", deve farsi silenzioso, spoglio, capace di sostare nell'incertezza.

In questa direzione va anche il suggerimento di M. Klein (1981, p. 165) che, lamentandosi delle posizioni di chi afferma che nell'analisi dei bambini occorre una tecnica diversa, sostiene che il problema non riguarda tanto la tecnica, quanto piuttosto l'"atteggiamento mentale", la "convinzione interna". La tecnica viene di conseguenza: "se si affronta l'analisi infantile con 'mente sgombra' si riescono a scoprire anche i mezzi e i modi di accedere alle profondità più recondite" (l'enfasi è mia).

Trasposta nel contesto della supervisione, questa postura implica che il supervisore depotenzi il registro interpretante-valutativo e divenga piuttosto il custode di uno spazio insaturo che consenta allo studente di ascoltare e ascoltarsi. Il supervisore dovrebbe aiutare lo studente a tollerare l'ansia del "non sapere", incoraggiarlo a sospendere lo "sguardo catalogante", affinché egli possa farsi intimo con i fatti educativi che osserva. In tale prospettiva, dovrebbe incoraggiarlo ad agire la sua funzione educativa familiarizzando con i fatti che osserva e compren-

dendo la loro dinamica dall'interno, utilizzando la lettura teorica non come interpretazione astratta e decontestualizzata ma come occasione per guadagnare un distanziamento riflessivo che aumenta la comprensione.

Lo spazio di supervisione può essere percepito all'inizio dallo studente come incomprensibile o angosciante, perché non gli si indica dove dirigere lo sguardo. Lo studente, infatti, è fin troppo abituato a ricevere consigli. Questo lo rende passivo, bisognoso di indicazioni, dipendente dall'esperto, potenzialmente in crisi di autostima. Ma se lo spazio di supervisione gli mette a disposizione un ambiente caldo e mentalizzante che lo sostiene nel comprendere riflessivamente le proprie esperienze, innanzitutto dal punto di vista del vissuto, egli può lasciarsi andare, prendere contatto con la propria autenticità, saggiare la propria efficacia, confrontarsi, chiedere pareri e essere disponibile a riceverne, cercare di capire "cosa sta succedendo lì", utilizzando in modo creativo il sapere scientifico. Egli ne uscirà profondamente trasformato a partire dalla comprensione della sua stessa esperienza.

Nel pensiero di Dewey (1967) troviamo un forte sostegno all'idea che l'educazione ha bisogno non di una scienza intesa come sistema chiuso di regole, perché nel fatto educativo entrano in gioco così tante variabili, fra loro interdipendenti (p. 52), da eccedere la formalizzazione scientifica. L'educazione è caratterizzata da questioni "aperte" che, pur richiedendo rigore e scientificità, sono "più ampie della scienza" (p. 62). D'altra parte, non è forse vero che la scienza stessa ha davanti a sé sempre nuovi problemi "e così via all'infinito" (p. 24)? Come si ricordava nell'introduzione, per Dewey la scienza dell'educazione non si trova nei libri, ma nella presenza attiva delle menti degli educatori. È tale "presenza attiva" (p. 23), a fare la differenza: il porsi degli educatori come sorgenti di comprensione e significato, il loro desiderio di capire.

### 3. Una supervisione "educativo-pedagogica"

La supervisione all'interno di un Corso di studi in Scienze dell'educazione e della formazione è il luogo in cui lo studente apprende non solo nuovi modi per inquadrare i fatti educativi, ma sperimenta il dualismo appena richiamato fra "sapere" e "non sapere", fra rigore scientifico e apertura all'esperienza, fra attenzione convergente e divergente, fra interrogare attivamente il fatto educativo e lasciarlo parlare. È l'occasione per maturare la consapevolezza che in ogni fatto educativo c'è una molteplicità di elementi praticamente infinita, che richiede attenzione, competenza, ma anche rispetto e umiltà. Inoltre, ogni fatto educativo non è un oggetto distante, ma ci coinvolge in prima persona, ci interroga, ci mette a dura prova, ci obbliga a conoscere noi stessi.

Per tale ragione, la supervisione non dovrebbe essere un'ulteriore alfabetizzazione su come leggere teoricamente e interpretare i fatti educativi. Gli studenti, a

questo punto del loro percorso, dovrebbero aver già acquisito strumenti concettuali adeguati in tal senso. La supervisione dovrebbe essere invece l'occasione per essere introdotti nel "mare della complessità" dell'educare. Gli studenti hanno piuttosto bisogno di essere sostenuti nello sperimentarsi in quanto educatori, integrando esperienza personale e competenza scientifica.

Sulla base dell'esperienza di chi scrive, questi due aspetti sono scissi nel vissuto del tirocinante: da un lato, vi è la tensione verso l'adeguatezza teorica e l'agire competente, che spesso si scontra con un uso rigido e astratto degli strumenti teorici, che diventano pertanto inefficaci per sostenere l'agire. Per tale ragione, essi vengono presto abbandonati e prende il sopravvento il coinvolgimento personale. Gli strumenti concettuali, sentiti come "lontani", non vengono così neppure presi realmente in considerazione, anche quando conosciuti bene, generando una scissione fra teoria e prassi, e viene piuttosto valorizzata l'azione sulla base del "buon senso" personale. Quest'ultimo rappresenta certamente un elemento prezioso (cfr. Dewey, 1967, p. 22), a condizione di potenziarlo riflessivamente. Se mancano spazi di rielaborazione, gli studenti sono "lasciati a loro stessi", al loro vissuto, se non addirittura al senso di inefficacia che sperimentano nel non riuscire a dipanare le complesse dinamiche che si incontrano nel lavoro educativo. È fondamentale, allora, intercettare le "energie vive" con cui gli studenti si affacciano all'esperienza educativa, agevolandoli nell'acquisire quegli strumenti critici per affinarle e collegarle con il sapere scientifico.

La supervisione dovrebbe essere allora l'occasione per far interagire queste due dimensioni: il vissuto profondo e la sua rilettura. L'interazione fra questi due momenti è il terreno fertile nel quale possono finalmente insediarsi le fondamenta del sapere critico.

In tale prospettiva, la supervisione non dovrebbe limitarsi a interpretare i vissuti degli studenti entro una cornice istituzionale, mettendoli solamente in relazione con il progetto educativo dell'Ente ospitante e con i documenti che lo sorreggono – dalle normative ai regolamenti, fino alla carta dei servizi – enfatizzando, cioè, il livello di "sistema" dal quale discendono, in una logica *top-down*, le singole azioni educative. La supervisione dovrebbe invece configurarsi essenzialmente come spazio di pensabilità dell'esperienza educativa, i cui obiettivi sono:

- permettere agli studenti di mettere al centro la loro esperienza, esponendola con schiettezza e osservandola con l'ascolto e la riflessività del gruppo;
- sostenere la capacità di riflettere sulle pratiche e sui loro significati, oltre una logica esclusivamente orientata al *problem solving*;
- mettere al centro l'esperienza vissuta e la sua comprensione, nel rispetto dei tempi e delle possibilità di ciascuno, riconoscendo che alcuni passaggi di consapevolezza possono maturare successivamente, anche al di fuori dello spazio formativo;

- essere l’occasione per generare un pensiero condiviso;
- offrire uno spazio di contenimento e rielaborazione affettiva;
- configurarsi come un “ambiente di apprendimento” (Premoli, 2025, p. 215);
- sostenere i processi di autoconoscenza e di cura di sé.

In questa prospettiva, è possibile continuare a utilizzare l’espressione “supervisione pedagogica”, a condizione di chiarire che essa tiene insieme in modo inscindibile la dimensione educativa e quella pedagogica, infatti, il termine “pedagogico” non si riduce mai a una mera verifica di aderenza a modelli e procedure, ma casomai fornisce l’orizzonte di senso a partire dal quale interrogare e riflettere su quanto è educativo. La pedagogia, infatti, non agisce in senso normativo “sul” fatto educativo, magari invocando pretestuosamente la “scienza”, ma ne ricerca e ne custodisce il senso profondo. Come ricorda Dewey (1967, pp. 63-64), cercare una risposta alle questioni educative “al di fuori dell’educazione, in un materiale che già possieda prestigio scientifico [...] rappresenta una abdicazione, una resa”.

La supervisione pedagogica può essere intesa, ancora, come un atto di cura (Prandin, Formenti, 2024, p. 159).

Nell’ottica di questo contributo, la supervisione si prende cura innanzitutto della capacità di pensare, intesa come possibilità di stare con i fatti educativi senza imporre loro prescrizioni pragmatiche o teoriche.

Abitare uno spazio in cui il pensiero può formarsi rappresenta un’esperienza formativa decisiva per lo studente, destinata a mantenere la propria rilevanza anche nella successiva pratica professionale.

Per tale ragione, la supervisione dovrebbe essere affidata a figure che abbiano una notevole esperienza, competenza e sensibilità per le questioni educative, come docenti o pedagogisti esperti, avendo cura anche di insediare un’équipe che possa confrontarsi e riferire in Consiglio di Corso di studio. È opportuno che i segmenti formativi dedicati alla supervisione siano a frequenza obbligatoria, per piccoli gruppi, al massimo di 20-25 studenti, in modo che tutti abbiano la possibilità di raccontare la loro esperienza. Dovrebbero concludersi con un’approvazione senza voto.

Il “supervisore” si configura non solo come uno che “ne sa di più” dello studente, ma come qualcuno che abita lo stesso spazio formativo e riflette con tutti gli altri. È alleato non del sapere in quanto tale, del quale rimane all’occorrenza il garante, ma del desiderio di comprendere i fatti educativi nella loro complessità. Il termine supervisione, lamenta Massa (2020, p. 24), può addirittura “risultare irritante, facendo pensare a qualcuno sopra di me che mi osserva in una sorta di condizione asimmetrica”. Nella prospettiva che abbiamo delineato, invece, è essenzialmente il custode di uno spazio di pensabilità dell’esperienza educativa. La sua competenza, come precisa Silvio Premoli (2025, p. 220), è quella di colui che

ha acquisito una “postura interrogativa”, che ha sviluppato un “metodo a-metodico”, in quanto “il metodo non può essere predefinito ma va tracciato nell’incontro con la realtà della vita”. Fabio Olivieri (2024, p. 29), rileggendo la letteratura internazionale, mette in evidenza la dimensione maieutica del supervisore, il suo essere “sempre pronto a creare un ambiente facilitante”. Ma dove si avvicina maggiormente alla tesi di questo contributo è nel rilevare che “nella supervisione pedagogica il supervisore non si qualifichi tanto in ragione del mandato o della formazione ricevuta, che pure rappresentano componenti essenziali, ma operi a un livello più sottile e profondo, quale modello relazionale e di promozione dell’*empowerment* umano dei supervisionati” (p. 32).

#### 4. Conclusioni

In conclusione, la supervisione pedagogica, così come è stata qui descritta, rappresenta un luogo formativo essenziale nel quale lo studente è accompagnato a sostare nell’esperienza educativa senza la pretesa di dominarla immediatamente, ma con la disponibilità ad ascoltarla, interrogarla e lasciarsene trasformare.

Assumere la supervisione come spazio di pensabilità dell’esperienza educativa significa riconoscere che il sapere professionale non si costruisce esclusivamente attraverso l’acquisizione di modelli e strumenti, ma prende forma nel pensare assieme, nell’ascoltare con “mente sgombra”. È in questo spazio, fragile e non saturato, che lo studente può imparare a tollerare l’incertezza, a sospendere il bisogno di risposte immediate e a coltivare un atteggiamento di attenzione profonda verso l’altro e verso se stesso. Tale postura, lungi dall’indebolire l’agire educativo, ne costituisce il fondamento più autentico, perché rende possibile un incontro non riducibile a procedure o schemi precostituiti.

Per queste ragioni, la supervisione dovrebbe essere riconosciuta come uno dei luoghi privilegiati della formazione universitaria nelle Scienze dell’educazione, in quanto spazio generativo di un *habitus* riflessivo destinato a durare nel tempo. Abitare uno spazio in cui il pensiero può formarsi, sostare e trasformarsi non è soltanto un passaggio formativo, ma un’esperienza fondativa dell’identità professionale dell’educatore. Un’esperienza che, se adeguatamente sostenuta, può accompagnarlo lungo l’intero arco della vita professionale, mantenendo aperta la possibilità di continuare a interrogare, comprendere e rinnovare il proprio agire educativo.

## Riferimenti bibliografici

- Bion W.R. (1976). *Catastrophic Change. Group & Organization Studies*, 1(3). La Jolla, CA: University Associates. (trad. it., *Il cambiamento catastrofico*, Loescher, Torino 1981).
- Buber M. (1954). *Die Schriften über das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider (trad. it. di P. Facchi e U. Schnabel, *Il principio dialogico*, Edizioni di Comunità, Milano 1959).
- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Liveright (trad. it., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, 2<sup>a</sup> ed., La Nuova Italia, Firenze 1967).
- Freud S., Andreas-Salomé L. (1966). *Briefwechsel 1912–1936* (Ed. Ernst Pfeiffer). Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag (trad. it., *Eros e conoscenza*, Bollati Boringhieri, Torino 1983).
- Husserl E. (1900-1901/1913). *Logische Untersuchungen*. 2. Aufl. Halle a. S.: Max Niemeyer (trad. it. della 2<sup>a</sup> ed. tedesca, *Ricerche logiche*. Vol. I. Milano, Il Saggiatore).
- Klein M. (1927). Contribution to a Symposium on Child-Analysis. *International Journal of Psychoanalysis*, vol. 8 (trad. it. Contributo a un simposio sull'analisi infantile, in *Scritti 1921 - 1958*, Torino, Bollati Boringhieri, 1981).
- Massa R. (2020). *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*. In Centro Studi Riccardo Massa. *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa* (pp. 15-25). Milano: Franco Angeli.
- Olivieri F. (2024). *La supervisione pedagogica. Un modello di intervento*. Roma: Carocci.
- Prandin A., Formenti L. (2024). La supervisione pedagogica partecipata come pratica antro-poietica, in L. Formenti, *Le regole della bellezza. Pedagogia sistemica in azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Premoli S. (2025). *Professione pedagogista. Lo sguardo pedagogico nelle pratiche di coordinamento, consulenza e supervisione*. Milano: FrancoAngeli.

**II PARTE  
SESSIONI PARALLELE**

**Sessione 2  
Vulnerabilità e Dipendenze. La fragilità del presente**



## II.2.11 ASCOLTARE E ORIENTARE LE VULNERABILITÀ. IL RUOLO DELLA CARITAS TRA ASCOLTO, ACCOMPAGNAMENTO E LETTURA DEL PRESENTE

Giulia Marzoni  
Caritas diocesana Macerata

### 1. Introduzione

Il tema delle vulnerabilità e delle fragilità occupa oggi uno spazio centrale nel dibattito sociale, educativo e pastorale. Le trasformazioni economiche, la precarizzazione del lavoro, l'indebolimento delle reti relazionali e l'emergere di nuove forme di povertà hanno reso sempre più evidente come la vulnerabilità non sia una condizione marginale, ma una dimensione che attraversa in modo trasversale la società contemporanea.

L'esperienza maturata all'interno dei servizi Caritas consente di osservare quotidianamente tali dinamiche, intercettando situazioni di bisogno complesso che spesso non trovano immediata risposta nei canali istituzionali. In questo senso, la Caritas si configura non solo come luogo di aiuto, ma anche come spazio di ascolto e di lettura critica del presente.

Il titolo *Ascoltare e orientare le vulnerabilità* richiama il cuore dell'azione Caritas: riconoscere le ferite delle persone e costruire percorsi di orientamento capaci di rispettarne la dignità, l'autonomia e la responsabilità. L'intervento non si fonda su una logica sostitutiva dei servizi pubblici, ma su un'azione di accompagnamento che mira a tessere reti territoriali e a promuovere risposte condivise.

### 2. Vulnerabilità e fragilità: una distinzione concettuale e operativa

Nel lavoro sociale e pastorale, la chiarezza terminologica rappresenta una condizione essenziale per orientare correttamente l'agire. I termini vulnerabilità e fragilità, pur spesso utilizzati come sinonimi, rimandano a dimensioni differenti che è opportuno distinguere.

La vulnerabilità deriva dal latino *vulnerare*, "ferire", e indica la potenzialità, propria di ogni essere umano, di essere esposto alla ferita, alla perdita, al limite. Essa

rappresenta una condizione antropologica universale, che accomuna tutti gli individui nella loro finitezza e nella loro mortalità. In questa prospettiva, la vulnerabilità non è un'anomalia, ma una caratteristica costitutiva dell'esperienza umana.

La fragilità, dal latino *fragilem*, “rompere”, rimanda invece alla mancanza di risorse, strumenti o competenze necessarie per far fronte a tale vulnerabilità. Essere fragili significa non disporre di adeguati supporti materiali, relazionali o simbolici per reagire agli eventi critici della vita. La fragilità emerge quindi dall'interazione tra la vulnerabilità originaria e un contesto che non offre sufficienti possibilità di sostegno.

Le persone che si rivolgono alla Caritas raramente presentano una domanda chiara e circoscritta. La richiesta iniziale – spesso di natura economica o materiale – rappresenta nella maggior parte dei casi solo la punta dell'iceberg di un disagio più profondo. Dietro di essa emergono fragilità multiple, che possono includere problemi di salute fisica o psichica, difficoltà lavorative, precarietà abitativa, isolamento sociale o conflittualità familiare. Si configura così una condizione che può essere definita di “fragilità universale”, nella quale l'insieme degli ostacoli appare alla persona insormontabile.

### 3. Il mandato della Caritas e il metodo di intervento

Il ruolo della Caritas è definito dal suo Statuto come organismo pastorale della Chiesa locale incaricato di promuovere la testimonianza della carità in forme consona ai tempi e ai bisogni, con una funzione prevalentemente pedagogica. Questo mandato implica un'azione che va oltre la semplice erogazione di aiuti, orientandosi verso la promozione della giustizia sociale, dello sviluppo integrale della persona e della pace.

Il metodo di intervento Caritas si fonda su tre pilastri strettamente intrecciati: ascoltare, osservare e discernere.

Ascoltare significa accogliere la narrazione della persona nella sua interezza, prestando attenzione non solo a ciò che viene espresso verbalmente, ma anche ai silenzi, alle esitazioni e agli elementi impliciti. Spesso è proprio nel non detto che si annidano le ferite più profonde.

Osservare implica la capacità di cogliere i segni della vulnerabilità nei comportamenti, nelle relazioni e nei contesti di vita, adottando uno sguardo attento e non giudicante.

Discernere consiste nel valutare come e con chi intervenire, evitando la sostituzione sia rispetto alla persona che chiede aiuto sia rispetto ai servizi già presenti sul territorio. Il discernimento orienta l'attivazione e il coordinamento delle risorse disponibili – istituzioni, servizi sanitari, associazionismo – per la costruzione di percorsi personalizzati.

Attraverso questo metodo, la Caritas svolge una funzione di catalizzatore e coordinatore, capace di costruire reti e di diventare un punto di riferimento credibile per chi non trova altre vie di accesso ai servizi.

#### 4. Ascolto, empatia e simpatia

L'ascolto rappresenta il nodo centrale dell'intervento Caritas. Dal punto di vista relazionale, esso richiede competenze specifiche che vanno oltre la semplice disponibilità personale.

L'empatia, dal greco *empathēia*, indica la capacità di entrare nel vissuto emotivo dell'altro, di comprenderne il sentire e di riconoscerne il punto di vista. Essa è una competenza fondamentale per costruire relazioni autentiche e rispettose. Tuttavia, nel contesto dell'azione Caritas, l'empatia da sola non è sufficiente.

Accanto ad essa è necessario allenare la simpatia, intesa nel suo significato etimologico di "patire con", "provare insieme", "vibrare all'unisono". La simpatia consente una partecipazione più profonda, senza confusione dei ruoli. Essa permette di mantenere un equilibrio tra prossimità e orientamento, evitando dinamiche di dipendenza e favorendo percorsi di responsabilizzazione.

#### 5. L'accompagnamento come pratica educativa

Accompagnare significa camminare accanto alla persona lungo il suo percorso, assumendo seriamente ciò che porta con sé, ma lasciandole la responsabilità delle scelte e delle decisioni. L'accompagnamento non è una forma di delega, ma un processo condiviso che mira a rafforzare le capacità della persona.

Il riferimento simbolico di questo agire è la parabola evangelica del Buon Samaritano, che mostra come la cura autentica non si esaurisca nell'intervento diretto, ma si estenda all'attivazione della comunità. Come il samaritano che affida l'uomo ferito alla locanda, la Caritas non si sostituisce a ciò che è dovuto per giustizia – come i servizi comunali o sanitari – ma anima, sollecita e favorisce l'attivazione delle risposte adeguate.

Accompagnare significa anche saper sostenere l'attesa e accettare l'incompiutezza, evitando soluzioni affrettate che rischiano di essere solo risposte parziali e inefficaci. È un esercizio di pazienza e di fiducia, che consente alla persona di ricomporre il proprio percorso senza forzature.

## 6. Le vulnerabilità del presente: tra richieste e bisogni

L'analisi delle attività svolte nel periodo 2024-2025 evidenzia una netta distinzione tra le richieste con cui le persone si presentano ai servizi e i bisogni reali che emergono dopo un ascolto approfondito. Le richieste più frequenti riguardano beni e servizi materiali – cibo, bollette, vestiario, mensa, docce – seguite dalle domande di alloggio e lavoro. Solo una percentuale ridotta si rivolge direttamente per orientamento ai servizi o consulenze professionali.

L'analisi dei bisogni restituisce invece un quadro più complesso, caratterizzato da difficoltà economiche, precarietà lavorativa, problemi familiari, disagio abitativo e problematiche di salute. Le vulnerabilità non sono più circoscritte a gruppi marginali, ma attraversano ampie fasce della popolazione. Alcuni dati: le richieste sono per il 76 per cento beni e servizi materiali seguite dalla richiesta di alloggio e di lavoro, solo il 4% richiede orientamento o consulenza professionale come ad esempio costruire un CV o risolvere con un'equipe di esperti problemi legati al sovraindebitamento; indagando invece i bisogni il 28% ha problemi economici (denaro insufficiente, indebitamento, cattiva gestione del denaro) e il 20% ha problemi occupazionali (molto spesso lavori in nero o sottopagati, o incapacità o inabilità al lavoro), il 13 e il 12% hanno rispettivamente problemi familiari (isolamento, conflittualità) e problemi di salute (disabilità, tumori, problemi psichiatrici).

In questo senso, la Caritas si configura come un osservatorio sociale privilegiato, capace di leggere i segni dei tempi e di restituire alla comunità una consapevolezza collettiva delle fragilità emergenti, contribuendo a una riflessione più ampia sulle trasformazioni sociali in atto.

## Conclusione

Ascoltare e orientare le vulnerabilità significa riconoscere che la fragilità è una dimensione costitutiva dell'esperienza umana e che nessuno ne è immune. La dignità delle persone si custodisce attraverso relazioni di prossimità, reti di sostegno e percorsi condivisi, capaci di restituire senso e prospettiva.

Il compito non è risolvere tutto, ma restare presenti, costruire legami e orientare verso possibilità di futuro, nella consapevolezza che la responsabilità è sempre condivisa tra individuo, comunità e istituzioni. In questa prospettiva, la Caritas non è solo un servizio, ma un segno concreto di una comunità che si prende cura delle ferite del presente.

## II.2.12

# EDUCARE AL CAMBIAMENTO. IL RUOLO DELL'EDUCATORE ALL'INTERNO DELLE COMUNITÀ TERAPEUTICHE

Federica Carpineti, Alessandro Angeletti  
Cooperativa Sociale PARS "Pio Carosi" Impresa Sociale E.T.S.

### 1. Trent'anni di storia al servizio della fragilità: l'identità PARS

La Cooperativa Sociale PARS nasce oltre tre decenni fa con una missione chiara: rispondere al grido d'aiuto proveniente dal mondo delle dipendenze patologiche e del disagio sociale. Quella che era inizialmente una risposta emergenziale si è strutturata nel tempo in un sistema complesso e multidisciplinare, capace di accogliere oggi circa cento ospiti quotidiani all'interno di una rete diversificata.

Attualmente la PARS gestisce quattro strutture residenziali, di cui due specializzate nel trattamento della "Doppia Diagnosi", e due centri semiresidenziali. Questa evoluzione è stata dettata dai cambiamenti del fenomeno delle dipendenze: se un tempo il focus era quasi esclusivamente sull'eroina, oggi ci troviamo di fronte a poli-abusi, nuove sostanze psicoattive e, soprattutto, a una fragilità psichica sempre più marcata che richiede competenze cliniche avanzate. Oltre alla riabilitazione, la cooperativa è attiva nella prevenzione, nell'assistenza ai minori, ai disabili e agli anziani, collaborando costantemente con gli stakeholder e i servizi territoriali per creare un ponte reale tra la cura e il reinserimento sociale.

### 2. Il Modello operativo: l'Approccio Integrato

Il pilastro fondamentale su cui poggia l'intera attività della PARS è l'*Approccio Integrato*. Questo modello non considera la dipendenza come un problema esclusivamente biologico o solo sociale, ma come un fenomeno complesso "bio-psico-sociale".

In quest'ottica, l'obiettivo del trattamento non può e non deve ridursi alla mera astinenza dalla sostanza. Se l'astinenza è la condizione necessaria per iniziare il lavoro, la finalità ultima è la riabilitazione globale della persona. Per raggiungere questo traguardo, l'equipe terapeutica agisce su tre assi sinergici:

- *Asse Clinico-Psichiatrico*: monitoraggio della salute mentale e stabilizzazione sintomatologica.
- *Asse Psicologico*: lavoro sulla motivazione, sull'analisi del trauma e sulla ricostruzione dell'identità.
- *Asse Pedagogico-Sociale*: rieducazione al vivere quotidiano, gestione delle relazioni e sviluppo dell'autonomia.

Questa integrazione richiede che figure diverse – medici psichiatri, psicologi ed educatori – non lavorino in compartimenti stagni, ma formino un'unica unità decisionale e operativa.

### 3. La clinica della Doppia Diagnosi: Il caso di "A."

La frontiera più complessa del nostro intervento è rappresentata dalla "Doppia Diagnosi", ovvero la coesistenza di una patologia psichiatrica e di una dipendenza patologica. In questi casi, il successo della cura dipende dalla capacità dell'equipe di non scindere mai il "paziente psichiatrico" dall' "utente tossicodipendente".

Per illustrare questa complessità, analizziamo il percorso dell'utente A., la cui storia è emblematica delle nuove vulnerabilità. A. è giunto in struttura con una diagnosi di Disturbo di Personalità Borderline associata a un grave poli-abuso di sostanze. Il quadro era aggravato da forti spinte aggressive e problematiche di natura giudiziaria che avevano portato a restrizioni della libertà personale.

Il lavoro clinico su A. si è articolato attraverso:

- *Stabilizzazione Farmacologica*: Lo psichiatra ha lavorato per contenere l'impulsività e le crisi acute, creando le basi biologiche affinché l'utente potesse "sentire" e "ascoltare" l'intervento educativo.
- *Lavoro sull'Empatia*: Un passaggio cardine è stato guidare A. verso il riconoscimento del danno arrecato agli altri (vittime di estorsione e maltrattamenti). Questo ha permesso di superare quella visione egocentrica del bisogno, tipica del tossicodipendente, dove l'altro esiste solo come strumento per ottenere la sostanza.
- *Monitoraggio dei Risultati*: Il percorso ha mostrato un'evoluzione significativa. Abbiamo registrato una drastica riduzione degli acting autolesivi e, soprattutto, una nuova affidabilità: i rientri puntuali dalle verifiche domiciliari e il rispetto delle prescrizioni legali testimoniano una presa di responsabilità reale e una consapevolezza della malattia prima assente.

#### 4. Il ruolo centrale dell'educatore: la professione dell'affiancamento

Se lo psichiatra stabilizza e lo psicologo analizza, l'educatore è colui che “abita” il quotidiano. Non si tratta di una figura di controllo, ma di un professionista che utilizza il quotidiano come strumento terapeutico.

L'educatore PARS è presente nei momenti apparentemente più banali: mentre si rifanno i letti, durante i pasti, nella cura dell'igiene personale o nei laboratori formativi. È proprio in questa vicinanza che si esplicano le sue funzioni principali:

- *Funzione Specchio*: L'educatore osserva e rimanda all'utente, in tempo reale, i suoi schemi comportamentali disfunzionali. Se un utente reagisce con rabbia a un piccolo imprevisto durante una mansione, l'educatore interviene immediatamente per aiutarlo a comprendere la dinamica sottostante.
- *Gestione della Frustrazione*: La vita comunitaria è ricca di limiti. L'educatore sostiene l'utente nell'imparare a tollerare il “no”, l'attesa e lo sforzo, trasformando la frustrazione in un'occasione di crescita.
- *Mediazione Clinica*: L'educatore funge da ponte tra il vissuto immediato dell'utente e le decisioni dell'equipe, portando dati osservativi preziosi che potrebbero non emergere in un colloquio formale in studio.

Per ricoprire questo ruolo sono necessarie competenze tecniche (conoscenza delle psicopatologie), ma anche doti umane profonde: empatia, equilibrio personale e un pensiero critico sempre vigile.

#### 5. La pedagogia del cambiamento: “imparare a disobbedire alle proprie idiosincrasie”

Il percorso riabilitativo nella visione della PARS è definito come una *pedagogia del cambiamento radicale*. Spesso l'utente approda in comunità dopo che ogni altro tentativo (famiglia, servizi ambulatoriali, ambiente sociale) ha fallito.

Il cambiamento non può essere solo un “adeguarsi alle regole”, ma deve diventare un atto di *disobbedienza costruttiva*. Nello specifico, insegniamo all'utente a:

- *Disobbedire alle proprie paure*: quelle che portano a rifugiarsi nella sostanza per non affrontare il dolore o il fallimento.
- *Disobbedire alle proprie idiosincrasie*: ovvero a quegli impulsi automatici e a quelle reazioni preordinate che portano a reagire violentemente o a fuggire di fronte alle difficoltà.

- *Interrompere il circolo vizioso*: sostituire la reazione impulsiva con una scelta consapevole.

Questa “disobbedienza” al proprio Sé patologico è il primo passo verso la vera libertà. Si tratta di un processo faticoso che richiede di mettere in discussione l'identità costruita negli anni della dipendenza per riscoprire il valore della bellezza e del senso della vita nel quotidiano.

## 6. La vita in Comunità: regole e progettualità

L'ingresso in comunità non è un evento passivo. È preceduto da colloqui motivazionali volti a valutare la reale volontà della persona di mettersi in gioco. Una volta ammesso, l'utente firma un contratto terapeutico-riabilitativo che coinvolge anche i servizi invianti e la famiglia.

La giornata in comunità è strutturata per offrire quel contenimento che all'esterno è venuto a mancare. Ogni attività, dal lavoro nei laboratori formativi alla gestione degli spazi comuni, è finalizzata al recupero dell'autonomia e della responsabilità. La regola non è vista come un'imposizione punitiva, ma come un “argine” necessario per ricostruire un Io frammentato. Solo attraverso il confronto costante con i compagni di percorso e con gli operatori, l'utente può uscire dal proprio isolamento e riscoprire l'altro nella sua fragilità e dignità.

## 7. Conclusioni: la scintilla del cambiamento

Il convegno CIRDIFOR del 23 ottobre 2025 ci ha permesso di ribadire che la fragilità del presente non è una condanna senza appello. Il trattamento in Comunità Terapeutica, quando è guidato da un approccio integrato e mediato dall'azione costante dell'educatore, offre una via d'uscita concreta.

La nostra esperienza trentennale ci insegna che anche nei casi clinici più compromessi è possibile innescare la “scintilla del cambiamento”. L'obiettivo della PARS rimane quello di permettere alla persona di affrancarsi dalle proprie schiavitù interiori, trasformando la propria vulnerabilità in una nuova forza per costruire un futuro autonomo, responsabile e pienamente inserito nel tessuto sociale.

## II.2.13 LINEAMENTI DI PSICOPEDAGOGIA DELLE DIPENDENZE

Massimiliano Stramaglia  
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

### 1. Sul concetto di "dipendenza"

Un'importante premessa al seppur breve discorso che andremo a comporre non può che essere la seguente: ciascuno matura, nel corso dello sviluppo, delle dipendenze; alcune sono sane, altre insane. Se prendiamo in considerazione il mammifero umano rispetto a tutti gli altri mammiferi, lo stato di dipendenza filiale risulta oggettivamente protratto rispetto a tutte le altre casistiche di segno analogo: perciò, sul piano meramente biologico, per crescere abbiamo bisogno di dipendere da figure adulte significative. Perché un bambino possa biologicamente distaccarsi dai genitori e iniziare a provvedere in maniera autonoma al proprio sostentamento, occorrerà attendere – in linea ipotetica – almeno il compimento del settimo anno d'età, ovvero il momento in cui le funzioni cognitive, affettive e sociali saranno pervenute a un livello accettabile di adattabilità al sistema sociale nella sua interezza.

Dal punto di vista culturale e con particolare attenzione alla tematica etica, il concetto di "dipendenza" non può che riguardare tutti gli esseri umani, nessuno escluso: non solo perché ognuno di noi dipende dagli altri o è funzione evolutiva dell'altro, ma perché immaginare una schiera di persone "dipendenti da qualcosa o qualcuno" rispetto a un gruppo sano di soggetti "indipendenti" finirebbe per creare la classica contrapposizione "noi-loro", laddove queste due polarità si collocano in linee di continuità. In caso contrario, verrebbe meno la stessa possibilità di guarigione di chi soffre di una dipendenza e che potrebbe, proprio per questo, passare "dall'altra parte". Non è da trascurarsi, peraltro, la superbia con la quale i cosiddetti "sani" potrebbero percepire gli altri. La verità è che siamo tutti, più o meno, a rischio di sviluppare dipendenze e la continuità pone l'operatore in uno stato di compassione, l'utente in uno stato di fiducia. Quella di "dipendenza", di conseguenza, è una condizione normativa del funzionamento umano: essa rappresenta una modalità di relazionarsi ad altri o ad altro in maniera subalterna, che corrisponde a un bisogno specifico ma non sempre sano.

Le fasi e i segnali più importanti della dipendenza insana sono: perdita totale del controllo, desiderio impulsivo e compulsivo (o *craving*), quantità di tempo assorbito dalla dipendenza, assuefazione, negazione o minimizzazione, astinenza (cfr., per un quadro d'insieme, Cipolla, Bertolazzi, 2009).

Il concetto di “dipendenza” è correlato a quelli di “disagio” e di “devianza” (cfr. Barone, 2011). Il disagio psicosociale si esprime nell'assenza di adeguati strumenti socio-culturali (alfabetizzazione, abilità e competenze sociali, capacità lavorativa ecc.) e psicologici di *coping* (affrontamento) del reale e di messa in atto di strategie relazionali congrue e adeguate. La “de-vianza” (lo “smarrimento della strada”) è correlata a condotte antisociali o delinquenziali primarie (antecedenti all'uso di sostanze stupefacenti) o secondarie (conseguenti allo sviluppo di una tossicodipendenza). Le scienze umane e sociali hanno elaborato due assiomi circolari in ordine alle tossicodipendenze: a) chi si trova in una condizione di disagio psicosociale ha maggiori probabilità di sviluppare condizioni di devianza; b) chi si coglie in condizioni di devianza ha maggiori probabilità di sviluppare dipendenze “tossiche”. La circolarità che si viene a instaurare, pertanto, inerisce all'interconnessione fra il disagio, la devianza e la dipendenza. La stessa dinamica può essere letta al contrario: la dipendenza induce alla devianza e quindi al disagio (ciò è coerente soprattutto in ordine alle classi sociali più agiate). Il nucleo intorno al quale ruotano disagio e dipendenza, pertanto, è dato dalla devianza. Come annota Bianca Barbero Avanzini:

- 1) La devianza può essere intesa come quel comportamento che viola regole e norme, intenzioni o attese dei membri di un certo sistema sociale e che, per questo motivo, è valutato negativamente dalla maggioranza dei membri della stessa società. [...]
- 2) La devianza può essere individuata come quel comportamento che si scosta dalla media dei comportamenti standardizzati, cioè come quel comportamento che si presenta come un'anormalità statistica. [...]
- 3) La devianza può essere identificata come la violazione di regole sociali che riguardano i comportamenti di ruolo: la devianza è quel comportamento che risulta disfunzionale al sistema in cui si verifica, che comporta l'abbandono e la contestazione del proprio ruolo sociale. [...]
- 4) Infine, la devianza può essere vista come la definizione attribuita con successo ad un determinato comportamento da parte di chi è in contatto diretto o indiretto con esso [...] (Barbero Avanzini, 2002, p. 10).

Pur nella consapevolezza della relatività di ciascuna definizione, se provassimo a “ruotare” il concetto di “devianza” a seconda della scelta teorica di fondo, le risultanti sarebbero le seguenti: 1) disagio-sregolatezza-dipendenza (e in senso con-

trario); 2) disagio-anomalia-dipendenza (e in senso contrario); 3) disagio-antisocialità-dipendenza (e in senso contrario); 4) disagio-anticonformismo-dipendenza (e in senso contrario). La quadratura del cerchio è funzionale, dacché contempla l'ampio ventaglio dello sviluppo di dipendenze da parte del soggetto massimamente "disagiato", sino a quello massimamente "agiato" – dal *crack* alla cocaina, per intendersi.

Il concetto di "dipendenza" chiama in causa, per ultimo, quello di "prevenzione" (Santelli Beccegato, 2001, pp. 70-74). In ordine al tema dell'agire preventivo, esso consiste essenzialmente in tre fasi: azioni di sensibilizzazione rispetto all'"uso indebito delle sostanze"; "trattamento delle dipendenze" e, infine, "inclusione sociale del consumatore dipendente dalle sostanze" (Mendieta Caviedes, Fernández César, 2004, p. 426). La sensibilizzazione è rivolta alla popolazione tutta, alle persone a rischio e al mono o poli-consumatore di sostanze stupefacenti. Il trattamento delle dipendenze è multi-professionale e multidisciplinare (consumatore problematico o multiproblematico, dipendenza singola o multipla, presenza di diagnosi o di doppia diagnosi). L'inclusione sociale non è direttamente, né proporzionalmente, correlata all'estinzione del comportamento problema: talora, il recupero della socialità non corre di pari passo con la remissione completa della dipendenza da sostanze.

## 2. Vulnerabilità alle dipendenze

Chi sono i soggetti maggiormente vulnerabili allo sviluppo di dipendenze insane? Innanzitutto, nelle famiglie di ceto sociale medio-alto – abbiamo appena asserito – è più probabile che una condizione di sofferenza psichica personale o generalizzata si correli maggiormente allo sviluppo, da parte del figlio, di tossicodipendenze (*pattern* di consumo) che al disagio psicosociale e alla devianza. Una fra le ipotesi maggiormente suggestive è quella che lega lo sviluppo di comportamenti di dipendenza al legame di attaccamento del bambino nei riguardi delle figure adulte (cfr. Bowlby, 1972). Pare, difatti, che le esperienze precoci di attaccamento (come lo stato di ipervigilanza correlato alla percezione di una figura materna non rassicurante) possano incidere sullo sviluppo di dipendenze future.

Stati di ansia e di depressione protratti sono fattori predisponenti allo sviluppo di condotte a rischio (Stramaglia, Rodrigues, 2018); di dipendenze affettive (da relazioni: si pensi alle co-dipendenze), da discontrollo degli impulsi (come le dipendenze da shopping compulsivo e da gioco d'azzardo patologico) e alimentari; all'uso di sostanze psicotrope o psicoattive.

Gli stili di vita incidono sullo sviluppo potenziale delle dipendenze: il *distress* (lo "stress cattivo"), il fenomeno della psicoaccessibilità (i *trend* socio-culturali, il

*bombing* di tipo sociale), il cervello adolescente (la crisi “evolutiva” o puberale<sup>1</sup>), lo stile adolescenziale (carenza del “controllore interno”), il proibizionismo, l’uso protratto e incontrollato di farmaci.

Chiaramente, l’atteggiamento soggettivo (più o meno rigido o flessibile) gioca un ruolo importante nello sviluppo delle dipendenze: alcuni soggetti, ad esempio, tendono a percepire la realtà come bianca o nera, non contemplando la varietà dei grigi. Ciò porta ad alcune visioni stereotipate della realtà, che non consentono, qualora la fase attraversata fosse percepita come “nera”, d’individuare possibili vie di fuga. Lo sviluppo di dipendenze diviene, nei casi di specie, una modalità per non perdere del tutto, attraverso rituali scaramantici e ripetitivi, la centralità di Sé a fronte del rischio di disintegrazione. In questa chiave di lettura, l’assolutizzazione dello “stare bene/stare male” (scala degli atteggiamenti) predispone all’uso di sostanze stupefacenti (*acting out*).

A proposito di atteggiamenti, il pensiero magico o atteggiamento miracolistico (ad esempio, pensare: “Prima o poi, smetterò”) è nemico del trattamento.

La remissione dei sintomi da *addiction*, infine, è ostacolata da un clima familiare disfunzionale (cfr. Minuchin, 1978). “Più in generale, l’infanzia del futuro tossicodipendente sembra essere stata caratterizzata da relazioni affettive scadenti con le proprie figure significative. [...] In soggetti con un simile trascorso evolutivo le differenti configurazioni psicopatologiche possibili assumono una rilevanza particolare perché sovente inscritte all’interno di modalità relazionali familiari disturbate e/o sprovviste dell’interesse o delle risorse necessarie per controbilanciare e contenere il disagio del figlio” (Zanusso, Giannantonio, 2000, p. 16).

### 3. Educare all’“indipendenza”

Nei limiti oggettivi delle battute a disposizione, abbiamo provato a profilare un quadro quanto più possibile esaustivo per una psicopedagogia delle dipendenze. Il fattore decisivo per il trattamento delle stesse è sempre *educativo*: un approccio bio-psico-sociale che non contempli le condizioni diseducative a monte del problema e i possibili interventi di educazione e rieducazione del soggetto a uno stile

1 “[...] l’aumento del rilascio di dopamina nel periodo adolescenziale può provocare una maggiore predisposizione allo sviluppo di dipendenza. Alcuni comportamenti e alcune sostanze possono creare dipendenza perché comportano il rilascio di dopamina. L’unione tra bisogno di sperimentare nuove esperienze e rilascio di dopamina in seguito a queste può dare luogo in alcuni adolescenti a un circolo vizioso di dipendenza. Quando l’effetto, ad esempio dell’alcol, svanisce, il livello di dopamina crolla. Di conseguenza l’adolescente è spinto ad assumere ancora la sostanza che aveva attivato i circuiti della dopamina”. Cervi, 2022, *ebook*.

di vita più sano, frutto di una maggiore consapevolezza e – in modo peculiare – di una ritrovata stima di Sé, sarebbe impensabile.

Sul versante descrittivo, il concetto di “dipendenza” prevede la relazione fra tre variabili: la presenza di una sostanza o di un comportamento associabili a una dipendenza; le caratteristiche del contesto sociale di appartenenza; le caratteristiche della persona. Nel primo caso, si parla di *trigger*; nel secondo, di *setting*; nel terzo, di *set*. Il *trigger* è un evento scatenante; il *setting* include l’accessibilità diretta o indiretta a sostanze o a comportamenti di dipendenza; il *set* concerne l’inclinazione personale a sviluppare dipendenze, che può essere dettata da molteplici condizioni di natura pregressa (struttura di personalità premorbosa) o concomitante (Rosso, in DuFer R., 2024). In linea con quanto affermato dallo psichiatra Valerio Rosso, pare che le persone più esposte al rischio di sviluppare dipendenze da sostanze siano quelle che hanno ricevuto importanti traumi psichici (ad esempio, abusi) o che sono affette da psicopatologie (come l’ADHD o il disturbo bipolare): il *focus*, di conseguenza, non sarebbe da porsi sul comportamento del soggetto in sé, ma sulla predisposizione personale (fattore predittivo) a sostanze dipendentogene (Rosso, 2024). Per quanto sia complesso ideare un piano di recupero adeguato a ogni singola circostanza, la personalizzazione degli interventi è obiettivo minimo da perseguire; ragion per cui l’educazione, in quanto pratica, e la pedagogia, in quanto scienza, sono chiamate a elaborare delle solide argomentazioni in ordine al contributo che sapranno offrire a favore della massima “indipendenza” possibile della persona in trattamento.

Una prima possibilità di assonanza fra il discorso psichiatrico/psicologico (di *trigger*, *setting* e *set*, in effetti, si discorre anche in psicologia) e pedagogico è rinvenibile nella triade presente in ciascun processo educativo: educando, educatore e contesto educativo (Corsi, 2003).

L’educazione e la rieducazione, pertanto, possono giocare un ruolo fondamentale nella diagnosi, nella prognosi e nel trattamento degli stati di dipendenza.

Come rileva Luisa Santelli Beccegato: “Da un punto di vista formativo il problema che si pone, riconoscendo l’ampiezza delle possibilità, è quello di mantenere una capacità d’interpretazione dei tempi della propria vita, di ‘governo’, evitando di correre il rischio che essa sia solo dispersione e superficialità. E ciò è possibile attraverso un approfondimento continuo dei significati che qualificano l’umano” (2009, p. 76).

Ogni forma di dipendenza, d’altronde, risponde a un livello più o meno complesso d’analisi, al punto tale che il lemma declinato al plurale, “dipendenze”, pare essere senz’altro il più adeguato a descrivere la fenomenologia esistente. Allo stesso modo, le persone sono uniche e non già ascrivibili alla sola categoria della “persona umana”. A maggior ragione, approfondimenti sempre più marcati divengono esigibili al fine di creare un apparato di conoscenze, abilità e competenze funzionali a un approccio integrato, che non perda di vista il valore dell’educazione, per una

vita sana, almeno nei progetti e nelle intenzioni. Educare all'“indipendenza” significa prevedere forme di “dipendenza praticabile”, dove la consapevolezza dei condizionamenti che hanno portato allo sviluppo di condotte problematiche sia foriera di un ritrovato atteggiamento di fiducia nei riguardi di quanto potrà essere. Si tratta di accettare senza giudizio quanto è stato, quanto è e di provare – attraverso le strategie e gli strumenti messi a punto dalla psicopedagogia – a ridimensionare le conseguenze di un tale vissuto di vulnerabilità sul domani prossimo venturo.

## Riferimenti bibliografici

- Barbero Avanzini B. (2002). *Devianza e controllo sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*. Nuova edizione. Milano: Guerini.
- Bowlby J. (1972). *Attaccamento e perdita*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cervi S. (2022). *Tutti i Si che aiutano a crescere*. Roma: Newton Compton (ebook).
- Cipolla C., Bertolazzi A. (2009). Introduzione alla vision sulla tossicodipendenza. In C. Corposanto, R. Lovaste (Eds.), *Uso occasionale e dipendenza da sostanze psicotrope. Pazienti e professionisti a confronto* (pp. 9-23). Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- DuFer R. (3 dicembre 2024). *Killer da 0 a 100: il male in psicologia – con Valerio Rosso*, from KILLER da Zero a 100: il MALE in Psicologia - con Valerio Rosso (<https://www.youtube.com/watch?v=0nhK-mHjF3I>).
- Mendieta Caviedes S., Fernández César P. (2004). Il piano regionale per le dipendenze della Cantabria; una scommessa sulla qualità. In U. Nizzoli (Ed.), *Il sistema dei servizi per le dipendenze patologiche. Programmazione, qualità e valutazione* (pp. 426-427). Milano: FrancoAngeli.
- Minuchin S. (1978). *Famiglie e terapia della famiglia* (trad. it.). Roma: Astrolabio.
- Santelli Beccagato L. (2001). *Pedagogia sociale. Riferimenti di base*. Brescia: La Scuola.
- Santelli Beccagato L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.
- Stramaglia M., Rodrigues M.B. (2018). *Educare la depressione. La scrittura, la lettura e la parola come pratiche di cura*. Parma: Junior (Gruppo Spaggiari).
- Zanusso G., Giannantonio M. (2000). *Tossicodipendenza e comunità terapeutica. Strumenti teorici e operativi per la riabilitazione e la psicoterapia*. Milano: FrancoAngeli.

**II PARTE  
SESSIONI PARALLELE**

**Sessione 3**

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



## II.3.14 IL PEDAGOGISTA SPECIALE NELLA PRASSI EDUCATIVA. RUOLI, FUNZIONI E SINERGIE

Francesca Salis  
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

*La diversità è una risorsa.  
È un'occasione  
di arricchimento per l'altro.*  
Cecile Kyenge

Avvalersi della teoria della complessità consente di effettuare una esaustiva lettura della realtà post-moderna implementata dall'ottica inclusiva fornita dall'ICF e dal documento ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006) nella prospettiva di un nuovo e più esteso concetto di ambiente capace di abbracciare nuove dimensioni e scenari, di individuare territori possibili come spazi dove i confini fisici, materiali e mentali, culturali e scientifici, comunicativi e informativi si intersecano e confondono in molteplici aree di sovrapposizione. La pluralità dei saperi offre sguardi specifici sulla realtà umana che possono essere opportunamente rivisti alla luce di una regia pedagogica inclusiva che abbraccia la realtà come sfondo ecosistemico che letto nella prospettiva teorica di meticciamiento sincretico sottolinea i passaggi della pedagogia istituzionale della teoria dello spazio potenziale di Winnicott, dell'idea di zona di sviluppo prossimale di Vygotskij in una dimensione interpretativa essenziale per una traduzione operativa del processo di inclusione, dove la semantica stessa del termine indica una prospettiva che abbraccia e supera il concetto di integrazione, pur riconoscendone la portata irrinunciabile ed enfatizzando l'idea di educazione inclusiva come risorsa nel potenziamento del valore di ogni diversità. Una tale cornice culturale si basa su una matrice epistemologica di approccio sistemico costruttivista ampia e complessa, capace di includere più saperi e superare le visioni riduttive: in tal senso anche il paradigma della diversità che vi è sotteso orienta la riflessione pedagogica sul contesto inteso nelle sue accezioni organizzative istituzionali, socio relazionali e comunicative. Il contesto non è solo e semplicemente quello che ci sta attorno (Bateson 1977), ma la interconnessione tra parti, la relazione con e fra gli elementi del sistema e la qualità di questa relazioni. Ogni singolo attore operante nel contesto si colloca in relazione a un ambito di significati, diventa una rappresenta-

zione di senso. Canevaro definisce come un insieme di norme e interazioni che danno significato alla comunicazione. Sulla base di questi presupposti anche l'inclusione è un percorso aperto che sfugge alle logiche definitorie, è un modo di ripensare l'organizzazione sociale nel suo senso più ampio per produrre teorie e interventi funzionali al riconoscimento e accettazione di ogni tipologia di differenza, riferibile non solo alla disabilità. L'inclusione può essere considerata una strategia intrinsecamente correlata alla qualità della democrazia, cioè il presupposto necessario alla costruzione di una comunità non discriminante e la chiave di volta per la definizione una società capace di accogliere tutti e ciascuno. In tale prospettiva è necessario superare la logica stigmatizzante del costrutto di BES, bisogno educativo speciale, appartenente a una logica classificatoria ancora medicalizzante che pone alla base della classificazione il deficit, per assumere come riferimento la normale diversità di tutti. Sulla stessa matrice teorica si colloca l'espressione anglosassone *inclusive* che abbraccia il problema dei diritti umani e dell'uguaglianza in una prospettiva democratica, rivolgendosi quindi a tutti i cittadini delle diverse comunità del pianeta sulla base di una visione globale basata sull'umanesimo piuttosto che sul profitto nelle sue più varie declinazioni. Ogni individuo è così concepito come unità multiplex, contemporaneamente abitante di molti mondi reali e possibili, in una prospettiva di accesso a una cittadinanza universale che assume in sé ogni altra forma di cittadinanza e per la quale occorre immaginare nuove coordinate per l'educazione intesa come consapevole, strutturazione della complessità dell'identità umana. L'intervento professionale del pedagogo si colloca nel sistema complesso dei servizi alla persona con l'obiettivo di coniugare i bisogni individuali e le risorse collettive, aldilà dei differenti orientamenti progettuali assunti dalle differenti agenzie sanitarie, sociali, e familiari. Sulla base delle singole specificità si dovrebbero sostenere la promozione e la costruzione dei significati comuni nei processi organizzativi e quindi rinforzare l'identità e l'appartenenza relazionale e istituzionale.

## 1. La funzione pedagogica e la relazione di aiuto: approcci, alleanze, percorsi

Per definizione il pedagogo è il professionista dei processi educativi, formativi e delle dinamiche di apprendimento globale che incidono sullo sviluppo del potenziale umano per tutto lo spazio esistenziale. La presa in carico della persona richiede una sinergia tra le diverse componenti professionali che partecipano al sostegno del progetto di vita (Giaconi, 2015, 2025; legge 328 del 2000) sul piano medico, socio-assistenziale, formativo. Il pedagogo assume un ruolo di regia e progettazione degli interventi oltre alla funzione di mediazione e raccordo con le altre figure professionali, la persona e la famiglia. Nell'esercizio della sua professione il pedagogo pone in essere quella relazione di aiuto di natura educativa,

che costituisce una complementarità irrinunciabile alla relazione di aiuto terapeutico. Per un inquadramento della prospettiva pedagogica integrata gli approcci di riferimento sono fondamentalmente tre: razionale, sociale, esistenziale e in una analisi corretta è opportuno rilevare che spesso coesistono o uno è prevalente, ma come in tutti i paradigmi i tempi di passaggio e definitiva acquisizione sono lunghi. L'approccio razionale considera la presenza della persona nella comunità sulla base delle sue caratteristiche prettamente individuali, quindi del deficit e della differenza, focalizzandosi su questi elementi a prescindere dal contesto. Non sono pochi i professionisti che operano secondo logiche razionali e lineari sottovalutando la complessità dei fattori contestuali ma anche soggettivi come quelli emozionali e relazionali. Il focus riguarda la gravità del deficit considerato come elemento soggettivo e delle problematiche di inclusione.

Nell'approccio sociale la persona è considerata elemento di una trama di contesti ognuno con propri vincoli istituzionali e il focus considera la posizione nel contesto e le eventuali traiettorie di inclusione.

Nell'approccio esistenziale, che non esclude l'apporto anche razionale e sociale ma li integra, la persona è al centro della propria prospettiva esistenziale, con la conseguente capacità di esprimere significati e quindi essere pienamente riconosciuta nei diversi contesti come capace di autodeterminazione. In questa prospettiva il focus abbraccia l'attraversamento dei confini concettuali, strutturali e culturali, abbandonato rigide definizioni stigmatizzanti e concezioni abilistiche, pervasive e sottese, frutto di antiche visioni del deficit. Il pedagogista speciale attraversa i paradigmi e attiva sinergie con le altre figure professionali armonizzando i diversi aspetti una strategia di mediazione non per e sulla persona ma con essa. In tale ottica si prefigurano due modalità di interpretare il lavoro di cura (cura come *struttura dell'esistenza*, Heidegger, 1976): *inautenticità della cura*, che coincide con una visione custodialistica dell'altro, che crea dipendenza dalle figure di riferimento di fatto negando ogni ruolo agente nel senso dell'autodeterminazione. L'autenticità della cura riconosce invece alla persona la possibilità di attivare i processi emancipatori di autodeterminazione, che prevedono la presenza dell'educatore come accompagnamento competente finalizzato ad esaurire il suo compito in previsione dell'attuazione del processo formativo e maturativo. L'autenticità o inautenticità della cura riguarda le famiglie, i servizi, la sanità e la scuola che dovrebbero orientarsi alla ricerca di reciprocità tra la standardizzazione dell'offerta e la personalizzazione dei percorsi, ovvero tra la *mission* razionale e quella esistenziale, integrando la stabilità identitaria delle istituzioni con quella dinamica delle persone.

## 2. Sinergie e presa in carico pedagogica

In una prospettiva antropologica e sistemica il modello pedagogico è finalizzato alla realizzazione del potenziale umano nella sua complessità di processo *in fieri*, mai concluso e mai del tutto realizzato che abbraccia il processo formativo come costruzione della dimensione personale e l'educazione come un insieme di strategie che orientano e sostengono questo percorso. Ciò significa porre la persona, specie la persona con disabilità – le sue caratteristiche, le sue tensioni, le sue risorse e difficoltà – al centro della teoria e della prassi pedagogica, inserita sinergicamente nel contesto degli altri ambiti specifici.

Il compito pedagogico consiste non solo nel costante lavoro epistemologico ma anche ed innanzitutto nel prendere in carico la persona nel suo progetto di vita e nel suo presente quotidiano, averne cura e accompagnarla nell'attraversamento delle fasi esistenziali con le specificità che le caratterizzano. Il progetto pedagogico nel lavoro di rete assolve il compito di sistematizzare le esperienze e le conoscenze soggettive, partendo sempre dal piano personale e dal riconoscimento del bisogno, delle attese, dei desideri. Dai primi approcci all'intervento preventivo dominati dall'attenzione esclusiva alla riduzione fronteggiamento di singoli problemi, l'approccio pedagogico prevede e attiva i fattori di protezione privilegiando le attitudini, le risorse, gli interessi e le potenzialità di ciascuna persona. Gli interventi basati su questo approccio promuovono le abilità necessarie per approdare ad un buon adattamento inclusivo nei contesti significativi: famiglia, scuola, lavoro, tempo libero e interessi, sport. Partendo da questi presupposti gli interventi mirano ad esaltare le potenzialità manifeste piuttosto che le incapacità presunte, riconoscendo e valorizzando le risorse e le capacità che li rendono protagonisti del loro percorso. La prospettiva abilista, che assegna valore alla persona soltanto in relazione alle sue possibilità produttive, rappresenta una barriera che va superata, anche se spesso constatiamo situazioni in cui l'abilismo viene interiorizzato accompagnato a un subdolo pietismo che talvolta si trasforma in *inspiration porn*, cioè la modalità di pensiero che trasforma la disabilità in uno specchio deformante, quasi che i traguardi della persona con disabilità possano essere letti solo come fonte di ispirazione straordinaria, una sorta di attribuzione di superpoteri che travalicano il valore reale della persona. Tutto questo attraverso un linguaggio che non nasce intenzionalmente per offendere e ferire ma poi costituisce un ostacolo ingombrante e difficile da oltrepassare perché incistato nel pensare collettivo. Lo sguardo pietistico rappresenta una gabbia nella quale la persona non viene vista nella sua essenza, un filtro culturale che costantemente condiziona anche in media, i convincimenti comuni e le relazioni quotidiane, perché proprio nel quotidiano, nella scuola, nella famiglia, nei servizi, nei social network che questi meccanismi agiscono e sono difficili da decodificare per i più. L'abilismo interiorizzato è un meccanismo subdolo, sotteso, difficile da portare al livello di coscienza: è il

convincimento che non si sia mai abbastanza, che sia necessario fare il doppio per essere considerati la metà, non avvalendosi delle necessarie semplificazioni nel convincimento che il valore della persona e dell'azione prodotta non sia considerata valida. È un processo che deriva dalla consuetudine di un mondo costruito su un concetto di normalità dove tutto ciò che devia dal pensiero comune viene escluso, considerato da riparare, compensato o addirittura nascosto. Tutto questo si legge nell'atteggiamento di persone con disabilità che talvolta rifiutano gli strumenti dispensativi e compensativi, pienamente nel loro diritto perché non vogliono essere considerati come persone diverse. L'inclusione, dunque, oggetto costante del lavoro pedagogico non è soltanto una questione di superamento delle barriere fisiche e ambientali, non è soltanto questione di strumenti burocratici spesso svuotati di senso, ma è una questione di immaginario. Finché il valore di una persona resta ancorato alla performance l'abilismo continuerà a essere interiorizzato anche da chi ne subisce gli effetti.

L'abilismo si accompagna nel medesimo processo al pietismo, la modalità che chiede alla persona in virtù della sua differenza sempre meno del possibile, presumendo in modo errato che prestazioni adeguate siano impossibili. In questa dinamica rientra il processo di infantilizzazione nel linguaggio e negli atteggiamenti, nella negazione dell'autodeterminazione, con decisioni prese al di sopra della persona *per il suo bene*, e non con essa, unitamente all'aiuto non richiesto, la carezza fuori luogo, tutti elementi che impediscono alla persona di sperimentarsi e mettere in gioco il suo potenziale. Il pietismo non riconosce i diritti ma l'eccezionalità e individua le persone con disabilità come destinatari di bontà spesso ipocrita mai necessaria al riconoscimento della soggettività competente della persona che desidera, che lavora, che raggiunge dei risultati a prescindere dalla sua condizione fisica o dalla diversità che la caratterizza. Un esempio di questo processo possiamo leggerlo costantemente nella scuola dove gli insegnanti, ma spesso anche la famiglia, nutrono la relazione educativa di aspettative basse e di obiettivi ridotti ritenendo di non dover appesantire o per salvaguardare la persona. Sono percorsi che non agevolano la crescita e schiacciano la persona, contribuendo a consolidare una identità non reale rispetto alle possibilità. Ancora la narrazione delle persone con disabilità viene effettuata da altri e non dalle persone stesse. Un lavoro pedagogico attento e autenticamente costruttivo deve porsi il problema del limite e dell'aiuto, comprendere quando è necessario sostenere e quando invece l'educatore debba essere considerato inutile. Può sembrare un paradosso ma se l'educatore si rende inutile significa che ha raggiunto il successo pieno di un'educazione emancipatoria diretta all'autonomia.

Nell'epoca del social media pare opportuna anche una breve considerazione sull'*inspiration porn*, un termine abbastanza forte che definisce quelle narrazioni che usano la disabilità come strumento motivazionale per le persone non disabili. Atleti eccezionali, studenti speciali, lavoratori instancabili raccontati non per ciò

che sono cioè delle persone che con costanza e determinazione lavorano per raggiungere gli obiettivi, ma per far sentire migliori o colpevoli gli altri. Il problema non è celebrare i successi ma ridurre una persona a metafora: in questa prospettiva la disabilità non è una condizione complessa sociale e politica, è un ostacolo individuale da superare e se non sei in grado di farlo il racconto semplicemente non esiste. Questo fenomeno è molto diffuso sui social, nelle campagne inclusive istituzionali, nelle storie a lieto fine che non menzionano mai le barriere e i contesti, i diritti. Si racconta una disabilità addomesticata rassicurante, che non disturba e che se devia dalla norma lo fa per raggiungere traguardi elevati e positivi. È necessario, dunque, un lavoro pedagogico estremamente accurato che sia mirato a modificare anche linguisticamente l'immaginario collettivo per contrastare l'abilismo interiorizzato e tutte le dinamiche ad esso correlate. Si tratta di un'operazione culturale complessa e difficile che rimetta in discussione i modelli di valore ancora imperanti e che va condivisa. Si tratta di educare al diritto e non all'eccezione, valorizzando la cittadinanza e la partecipazione e non la prestazione. Considerare le persone con disabilità come esperte della propria esperienza e come capaci di raccontarla in prima persona, di accettare la complessità anche quando non è ispirante. Il messaggio pedagogico fondante, quindi, è quello di non considerare più la disabilità come un modello per gli altri ma iniziare a riconoscerla non solo come fenomeno ma come parte integrante, plurale e irriducibile dell'esperienza umana.

### 3. Considerazioni conclusive

La figura del pedagogo diventa un riferimento cardine del sistema educativo e sociale con la prevalenza delle concezioni di intervento che negano ormai definitivamente l'istituzionalizzazione e la soggettivizzazione, per passare ad approcci sistemici con processi e dinamiche che rivalutano il territorio, gli operatori, le risorse e operano secondo logiche aperte e dialogiche di empowerment sulla persona a prescindere dalle condizioni di diversità e differenza. Il pedagogo viene chiamato nell'ottica reticolare complessa, a riflettere in azione, declinando fenomenologicamente i suoi saperi, costruendo significati, cogliendo implicazioni e possibilità connesse alle nuove frontiere che costantemente si aprono e tramutano. Nel definire il rapporto tra il pedagogo e gli altri operatori, le persone da accompagnare nel percorso formativo e maturativo, è necessario sottolineare la centralità della persona che costringe il professionista a compiere un simbolico passo indietro verso il paradosso dell'inutilità. Ciò implica il superamento dialettico del paradigma costruttivista per ricollocare l'adesione paradigmatica al post costruttivismo. Oggi sappiamo che non tutto e non in ogni situazione si può costruire e in questo lavoro con il termine costruzione si intende l'orientamento dialettico

del processo di cura educativa a partire dalla persona e con la persona, nella consapevolezza dei rapporti asimmetrici che l'educazione necessariamente implica. Prendere atto di questo assunto non significa tornare a logiche istruttive, pensate per la persona con disabilità e non insieme ad essa, ma attivare processi di mediazione connotati dalla regolazione in azione che deve essere necessariamente plurale.

## Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Canevaro A. (2018). L'ospite inatteso abiterà un progetto? Entrando in una storia... In S. Pace, M. Pavone, D. Pettrini (Eds.), *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: UN.
- Giaconi C. (2015). *Pedagogia speciale e progetto di vita. Percorsi per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C. (2025). *Progetto di vita e disabilità. Prospettive pedagogiche e inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Legge 8 novembre 2000, n. 328. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 265 del 13 novembre 2000.
- Salis F., Di Battista D., Punzo V. (2024). Storytelling e intelligenza artificiale. Quando le storie raccontano le differenze. In M. Muscarà, A. Romano, C. Giaconi (Eds.), *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone*. Pisa: ETS.
- Salis F., Sannipoli M. (2024). *Interazioni dialogiche. Parole rinnovate per la pedagogia speciale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Salis F. (2024). *L'agire pedagogico nella presa in carico della persona con disabilità. Mappe e direzioni di senso*. Roma: Anicia.
- Salis F., de Felice F. (2019). *Dinamiche inclusive nella società post-complessa. Ricerche, riflessioni, esperienze e narrazioni*. Roma: Anicia
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2021). *La politica della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vygotskij L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.

## II.3.15 PROGETTO EXTRA SCHOOL. UN MODELLO INTEGRATO DI INTERVENTO EDUCATIVO ED EXTRA-SCOLASTICO BASATO SU EVIDENZE SCIENTIFICHE

Ilaria Gallucci  
Cooperativa Sociale Onlus Il Faro

### Contesto istituzionale

#### *La Cooperativa Sociale Il Faro*

La Cooperativa Sociale *Il Faro* opera nel settore dei servizi educativi, sociali e socio-sanitari con la finalità di promuovere l'inclusione, il benessere e la qualità della vita delle persone in situazione di fragilità. In qualità di ente del Terzo Settore, la cooperativa sviluppa e realizza interventi orientati alla persona, fondati su principi di responsabilità sociale, solidarietà e rispetto della dignità individuale. L'azione della cooperativa si caratterizza per una progettazione integrata dei servizi e per una costante attenzione alla qualità metodologica degli interventi. Il lavoro d'*équipe* multidisciplinare e la collaborazione con istituzioni scolastiche, servizi territoriali ed enti pubblici rappresentano elementi centrali dell'approccio operativo adottato.

#### *Il Centro Servizi Orizzonte*

Il *Centro Servizi Orizzonte* è una realtà specializzata nell'erogazione di interventi educativi e psicoeducativi rivolti a minori con bisogni educativi speciali e alle loro famiglie. Il centro si configura come spazio strutturato e accogliente, finalizzato alla promozione delle competenze individuali, dell'autonomia e della partecipazione attiva nei diversi contesti di vita

Gli interventi sono progettati in modo personalizzato e realizzati da professionisti qualificati, secondo modelli teorici e metodologici *evidence-based*, in continuità con il contesto scolastico e familiare.

### 1. Introduzione

L'aumento della complessità dei bisogni educativi in età evolutiva rende necessari interventi che vadano oltre la scuola. Gli alunni presentano profili eterogenei, dai disturbi specifici di apprendimento alle fragilità emotive, relazionali e socio-culturali, richiedendo risposte flessibili e personalizzate.

Sebbene la scuola sia il contesto principale di apprendimento e inclusione, vincoli organizzativi e numeri elevati di alunni possono limitare l'applicazione di percorsi individualizzati. In questo scenario, i servizi extra-scolastici giocano un ruolo strategico, favorendo la continuità educativa, il sostegno alle famiglie e lo sviluppo di competenze cognitive, sociali ed emotive in setting più flessibili e mirati.

Essi permettono inoltre di creare un'alleanza educativa tra professionisti, scuola e famiglia, condividendo obiettivi e strategie per un intervento coerente e integrato.

Il Progetto Extra School risponde a queste esigenze con un modello scientifico e multidisciplinare, che integra principi pedagogici e metodologie evidence-based. L'obiettivo è sostenere lo sviluppo armonico del minore, valorizzandone le potenzialità e garantendo continuità, inclusione e qualità dell'intervento educativo.

## 2. Quadro teorico di riferimento

Il progetto si basa su un approccio multidisciplinare che integra psicologia dello sviluppo, scienze dell'educazione e neuroscienze, adottando una prospettiva bio-psico-sociale per comprendere i bisogni educativi dei bambini come risultato dell'interazione tra caratteristiche individuali, processi cognitivi ed emotivi e contesti relazionali e ambientali.

Un riferimento centrale è l'Applied Behavior Analysis (ABA), approccio evidence-based per i disturbi del neurosviluppo, che utilizza l'analisi funzionale e strategie strutturate di insegnamento (prompting, fading, modeling, rinforzo differenziale, task analysis) per promuovere comportamenti adattivi e competenze significative, monitorando i progressi tramite dati oggettivi.

Particolare attenzione viene posta all'insegnamento in contesti naturali (Natural Environment Teaching), favorendo la generalizzazione delle competenze nella vita quotidiana e lo sviluppo di autonomia e partecipazione attiva.

Il progetto integra i principi dell'educazione inclusiva, promuovendo ambienti flessibili e accessibili dove la reale partecipazione e la valorizzazione delle differenze sono centrali. L'intervento coinvolge minore, famiglia e contesti di vita in modo collaborativo, combinando rigore metodologico, personalizzazione e attenzione alla dimensione relazionale per garantire coerenza, efficacia e sostenibilità.

## 3. Finalità e obiettivi

La finalità generale del Progetto Extra School è promuovere lo sviluppo globale e il benessere dei partecipanti attraverso interventi educativi personalizzati, siste-

matici e basati su evidenze scientifiche. Il progetto tiene conto delle specificità individuali, delle aree di forza e delle fragilità di ciascuna persona, in un'ottica di valorizzazione del potenziale e di miglioramento della qualità di vita.

In coerenza con tale finalità, gli obiettivi specifici del progetto si articolano in diverse aree di intervento:

- *Potenziamento delle competenze comunicative e linguistiche*, attraverso attività strutturate e in contesti naturali volte a favorire l'ampliamento del repertorio espressivo e ricettivo, lo sviluppo della comunicazione funzionale e, ove necessario, l'utilizzo di strumenti di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA).
- *Sviluppo delle abilità sociali e relazionali*, il rispetto dei turni, l'iniziativa comunicativa e la partecipazione a interazioni cooperative con i pari. Particolare attenzione viene dedicata alla costruzione di relazioni positive e alla promozione di comportamenti prosociali.
- *Incremento dell'autonomia personale e delle abilità adattive*, con interventi mirati al potenziamento delle competenze legate alla cura di sé, all'organizzazione delle attività quotidiane, alla gestione del tempo e degli spazi, nonché all'acquisizione di abilità funzionali utili nella vita di tutti i giorni.
- *Supporto ai processi di apprendimento scolastico*, attraverso il consolidamento dei prerequisiti cognitivi, attentivi ed esecutivi, l'affiancamento nello studio in continuità con il percorso scolastico, contribuendo a rafforzarne l'efficacia.
- *Promozione della generalizzazione delle competenze*, garantendo che le abilità apprese vengano trasferite e utilizzate in contesti differenti (casa, scuola, ambiente sociale), mediante la collaborazione tra i diversi setting educativi.
- *Sostegno e coinvolgimento attivo delle famiglie*, attraverso momenti di restituzione e consulenza educativa, al fine di condividere obiettivi, strategie e progressi. La famiglia viene riconosciuta come parte integrante del progetto e risorsa fondamentale per la continuità e la coerenza dell'intervento.

Tutti gli obiettivi vengono definiti in modo individualizzato, misurabile e monitorabile nel tempo, attraverso la predisposizione di piani educativi personalizzati e la raccolta sistematica dei dati. In tal modo, il progetto non si limita a offrire un supporto generico, ma si configura come un percorso strutturato, orientato a risultati concreti e verificabili, centrato sulla persona e sul suo contesto di vita.

#### 4. Destinatari

Il progetto è rivolto a bambini e adolescenti con bisogni educativi speciali, difficoltà di apprendimento, disturbi del neurosviluppo o fragilità emotivo-compor-

tamentali che necessitano di un supporto educativo strutturato e personalizzato. I destinatari possono presentare profili eterogenei, caratterizzati da difficoltà nell'area comunicativa, cognitiva, relazionale, attentiva o dell'autoregolazione, che incidono sul funzionamento scolastico e sociale.

L'accesso al servizio prevede una valutazione iniziale, finalizzata a definire in modo accurato il profilo di funzionamento del minore e a individuare gli obiettivi prioritari di intervento. Tale fase si articola attraverso colloqui con la famiglia, raccolta della documentazione clinica e scolastica eventualmente disponibile, osservazioni strutturate e, ove opportuno, somministrazione di strumenti valutativi standardizzati o check-list funzionali.

La valutazione non si limita all'identificazione delle aree di difficoltà, ma mira a rilevare anche le competenze emergenti e i punti di forza del bambino o dell'adolescente, al fine di costruire un progetto educativo realmente centrato sulla persona. Particolare attenzione viene posta all'analisi dei contesti di vita (familiare, scolastico, sociale) e delle dinamiche relazionali che possono influenzare il comportamento e l'apprendimento.

L'intervento viene periodicamente rivalutato attraverso momenti di verifica strutturata, al fine di monitorare i progressi, aggiornare gli obiettivi e garantire un percorso dinamico e flessibile, in grado di rispondere all'evoluzione dei bisogni del minore nel tempo.

## 5. Metodologia di intervento

L'intervento si articola in attività individuali e di piccolo gruppo, strutturate sulla base di programmi educativi personalizzati elaborati a partire dalla valutazione iniziale. La scelta del setting (individuale o gruppale) viene effettuata in funzione degli obiettivi prefissati, del livello di competenza del minore e delle abilità da potenziare.

Le attività individuali consentono un lavoro intensivo e mirato su specifiche aree di bisogno, favorendo l'acquisizione di nuove competenze attraverso un insegnamento sistematico, graduale e altamente strutturato. Le attività in piccolo gruppo, invece, rappresentano un contesto privilegiato per l'allenamento delle abilità sociali, della cooperazione, della comunicazione tra pari e della regolazione emotiva, promuovendo al contempo la generalizzazione delle competenze apprese.

Le procedure adottate si fondano su metodologie evidence-based e includono l'utilizzo di rinforzi positivi per incrementare la probabilità di emissione dei comportamenti adattivi, strategie di prompting e fading per sostenere l'apprendimento e favorire l'autonomia, insegnamento per prove discrete (Discrete Trial Training) per l'acquisizione strutturata di abilità specifiche e attività in ambiente naturale

(Natural Environment Teaching) per promuovere la trasferibilità delle competenze nella vita quotidiana.

Particolare attenzione viene dedicata alla definizione operativa degli obiettivi, alla scomposizione delle abilità complesse in unità più semplici (task analysis) e alla raccolta sistematica dei dati relativi alle prestazioni. Il monitoraggio continuo consente di verificare l'efficacia delle strategie adottate e di apportare eventuali modifiche al programma educativo in modo tempestivo e mirato.

La collaborazione con la scuola e la famiglia rappresenta un elemento centrale del progetto, al fine di garantire coerenza e continuità educativa tra i diversi contesti di vita del minore. Attraverso incontri periodici, momenti di confronto e condivisione di obiettivi e strategie, si promuove un'alleanza educativa fondata sulla corresponsabilità e sulla coerenza degli interventi. Tale integrazione favorisce la generalizzazione delle competenze, e contribuisce a costruire un percorso orientato al benessere e allo sviluppo globale del bambino o dell'adolescente.

## 6. Organizzazione e contesto operativo

Le attività si svolgono in ambienti strutturati e accoglienti, progettati per favorire l'apprendimento, la motivazione e la partecipazione attiva dei minori. Gli spazi sono organizzati in modo funzionale, con aree dedicate al lavoro individuale, al piccolo gruppo e alle attività laboratoriali, al fine di rispondere alle diverse esigenze operative e relazionali. L'organizzazione fisica dell'ambiente – disposizione degli arredi, materiali facilmente accessibili, supporti visivi e strumenti strutturati – è pensata per ridurre le fonti di distrazione, aumentare la prevedibilità e sostenere l'autonomia.

Particolare attenzione viene riservata alla dimensione emotiva del contesto: un clima relazionale positivo, caratterizzato da ascolto, rispetto e valorizzazione delle differenze, rappresenta una condizione essenziale per promuovere la fiducia, l'autoefficacia e l'engagement nel percorso educativo. La prevedibilità delle routine e la chiarezza delle consegne contribuiscono a creare un ambiente sicuro, nel quale il bambino o l'adolescente possa sperimentarsi attivamente e consolidare nuove competenze.

Il lavoro d'équipe costituisce un elemento qualificante del progetto. La presenza di professionisti con competenze complementari consente un confronto continuo sui casi, una definizione condivisa degli obiettivi e una pianificazione coordinata degli interventi. Le riunioni periodiche di équipe permettono di analizzare i dati raccolti, valutare l'andamento dei percorsi individuali e rivedere, se necessario, le strategie adottate, in un'ottica di miglioramento continuo e di aderenza ai bisogni evolutivi dei partecipanti.

La revisione periodica dei programmi di intervento garantisce flessibilità e

adattabilità, assicurando che il progetto educativo rimanga dinamico e centrato sulla persona. Tale organizzazione favorisce coerenza metodologica, qualità dell'intervento e sostenibilità nel tempo, rafforzando l'efficacia complessiva del servizio.

## 7. Monitoraggio e valutazione

Il monitoraggio dell'efficacia del progetto avviene attraverso la raccolta sistematica e continuativa dei dati relativi alle prestazioni dei partecipanti, in linea con i principi della valutazione oggettiva e dell'evidence-based practice. Per ciascun intervento vengono definiti indicatori specifici e misurabili, che consentono di rilevare in modo accurato l'andamento delle competenze target e l'evoluzione dei comportamenti adattivi nel tempo.

La valutazione si avvale dell'utilizzo integrato di strumenti di osservazione diretta, schede di rilevazione strutturate e, ove opportuno, strumenti di valutazione standardizzati e validati, al fine di garantire affidabilità e comparabilità dei dati.

I dati raccolti vengono analizzati periodicamente dall'équipe educativa attraverso incontri di verifica e supervisione, durante i quali si valuta il grado di raggiungimento degli obiettivi prefissati e l'efficacia delle strategie adottate. Tale processo di analisi permette di individuare tempestivamente eventuali criticità e di apportare modifiche mirate al programma educativo, adattando intensità, modalità di intervento o obiettivi in funzione delle risposte individuali.

La valutazione continua rappresenta dunque uno strumento fondamentale di garanzia della qualità dell'intervento, assicurando coerenza metodologica, trasparenza e aderenza ai principi dell'evidence-based practice.

## 8. Coinvolgimento delle famiglie

Le famiglie vengono coinvolte in maniera attiva e continuativa all'interno del percorso educativo attraverso diversi momenti strutturati, come incontri di restituzione dei risultati. Questo approccio consente di creare un canale comunicativo costante tra gli operatori e il nucleo familiare, favorendo una partecipazione consapevole e informata ai processi di sviluppo del bambino o del ragazzo. La collaborazione familiare diventa uno strumento prezioso per promuovere la generalizzazione delle competenze acquisite, facilitando il trasferimento delle strategie apprese in contesti quotidiani. Questo permette di rafforzare il ruolo educativo della famiglia, valorizzando la responsabilità e le capacità genitoriali, e contribuendo a costruire un ambiente coerente e supportivo che sostiene la crescita globale del minore sia a livello emotivo che cognitivo.

## 9. Ricadute educative e sociali

Il progetto si propone di generare ricadute concrete e significative sia sul piano educativo sia su quello sociale, con l'obiettivo di creare un impatto positivo duraturo per tutti i soggetti coinvolti. In particolare, esso favorisce la promozione dell'inclusione, garantendo che ciascun partecipante possa sentirsi parte attiva della comunità e accedere a opportunità educative e sociali in maniera equa e rispettosa delle proprie esigenze. Allo stesso tempo, il progetto sostiene la partecipazione attiva, incentivando l'engagement diretto dei partecipanti nelle attività proposte e incoraggiando la condivisione di esperienze, competenze e responsabilità. Questo approccio contribuisce non solo al miglioramento della qualità della vita dei partecipanti stessi, ma anche a quello delle loro famiglie, rafforzando il loro ruolo educativo, la coesione relazionale e la capacità di affrontare in maniera efficace le sfide quotidiane. In sintesi, il progetto mira a costruire un contesto favorevole allo sviluppo personale e sociale, in cui l'apprendimento, la crescita e la valorizzazione delle risorse individuali si traducano in benefici concreti e duraturi per l'intera comunità.

## 10. Conclusioni

Il Progetto Extra School si configura come un modello integrato e replicabile di intervento extra-scolastico, caratterizzato da una solida base scientifica e da una visione educativa chiaramente orientata all'inclusione. Tale progetto si propone di offrire un approccio strutturato e al tempo stesso flessibile, in grado di adattarsi alle esigenze specifiche di ciascun partecipante, riconoscendo e valorizzando le differenze individuali. Grazie a strategie educative personalizzate e strumenti di monitoraggio costante, il progetto mira a rispondere in modo efficace ai bisogni educativi complessi, promuovendo lo sviluppo di competenze cognitive, emotive e relazionali in un contesto sicuro e supportivo. Inoltre, il modello sostiene la creazione di contesti educativi più inclusivi e consapevoli, in cui le famiglie, gli insegnanti e gli operatori collaborano attivamente per favorire la partecipazione, la crescita e il benessere globale dei ragazzi. In questo senso, il Progetto Extra School non si limita a offrire attività supplementari, ma si propone come un vero e proprio laboratorio educativo, replicabile e scalabile, capace di generare impatti positivi duraturi sia sul piano individuale sia su quello comunitario.

## Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (2022). *DSM-5-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing.
- Baer D.M., Wolf M.M., Risley T.R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91–97.
- Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- World Health Organization. (2022). *International classification of diseases (11th ed.)*. WHO Press.

## II.3.16 "IO, MI CHIAMO HAPPY"

Elisabetta Elia, Alessandra Azzurro  
Cooperativa Sociale Onlus Nuova Ricerca Agenzia Res

*"... e il cuore ha un peso rispettabile  
non c'è niente da fare, Don Chisciotte,  
niente da fare  
è necessario battersi  
contro i mulini a vento".*  
Nazim Hikmet

Questa riflessione nasce da un percorso condiviso di analisi e significazione del lavoro educativo all'interno della nostra realtà, arricchito dagli stimoli provenienti dall'Università di Macerata e dalle occasioni di confronto che il professor d'Aniello ha promosso in questi anni.

Nel prepararci a questo convegno ci siamo chiesti quale contributo portare: raccontare l'esperienza di un singolo servizio o concentrarci su una prassi specifica. Lavorando in una realtà complessa e articolata, abbiamo sentito la necessità – partendo dalla tematica della disabilità – di interrogarci preliminarmente su quale idea condividessimo davvero. Da qui è nata una riflessione sulla semantica delle parole che utilizziamo per descrivere la nostra prospettiva professionale e le prassi educative che promuoviamo, consapevoli che – come sosteneva il prof. Canevaro (2006) – le parole sono già una prassi inclusiva o escludente.

Il titolo del nostro intervento "Io, mi chiamo Happy" non è scelto a caso. Happy, una ragazza che abita un nostro progetto educativo, ha accompagnato parte delle nostre riflessioni offrendoci la traduzione nella sua lingua madre della parola disabilità: "in realtà – ci ha detto – non esiste, si dice backside", dietro. A noi, nell'ottica trasformativa che anima questo tavolo, è piaciuto accoglierlo per guardare oltre, per vedere cosa c'è dietro: dietro ogni progetto, dietro ogni documento, dietro ogni parola che usiamo nei servizi educativi ci sono persone vere, con un nome e una storia.

Abbiamo voluto iniziare da qui perché le parole non sono mai neutre. Lo diceva con chiarezza Michela Murgia (2019) quando ci invitava a prestare attenzione:

“State attenti a come vi chiamano, state attenti alle parole che vi affibbiano, perché ciascuna delle parole con cui vi definiscono – come donne, come omosessuali, come grassi, come magri, come alti, come bassi, come balbuzienti... – ogni volta che vi danno un’etichetta, una parola addosso, stanno dicendo in che rapporto di potere si sentono con voi. Quindi, se quel rapporto di potere vi sembra in dislivello, lottate contro la parola, anche. Non dite che le battaglie sono le altre, perché la prima cosa che dà forma al mondo è il modo in cui il mondo lo chiami”.

Queste parole ci portano nel cuore della riflessione pedagogica sul linguaggio. Freire (1971), nella *Pedagogia degli oppressi*, sosteneva che la parola non è solo un mezzo di comunicazione, ma un atto creativo, generativo di realtà e coscienza.

La parola può liberare o opprimere.

In educazione, il linguaggio che scegliamo definisce la relazione, determina se vediamo la persona come soggetto attivo o come oggetto di un intervento tecnico.

Ci siamo chiesti: come il linguaggio contribuisce a costruire e rappresentare l’esperienza della disabilità? Quale linguaggio abita i nostri servizi? E quale usiamo nei documenti e nei progetti?

Ripercorrendo il percorso che connette domanda e offerta di servizi, abbiamo notato che le richieste provengono principalmente dal servizio sociale e dalla neuropsichiatria infantile: due contesti differenti che utilizzano linguaggi specifici. E noi, che siamo l’anello di congiunzione operativo tra questi mondi, quale linguaggio assumiamo?

Per lungo tempo i linguaggi socio-assistenziali e socio-sanitari hanno influenzato anche il modo di nominare le nostre pratiche educative. Termini come *utente* e *diagnosi* hanno contribuito a delineare chi abbiamo di fronte e la risposta che costruiamo.

Pensiamo al termine *utente*: deriva dal latino *uti*, usare, servirsi. Nei servizi è stato utilizzato come termine tecnico, ma in prospettiva pedagogica presenta criticità: riduce la persona a un ruolo passivo, come semplice fruitore, offuscandone la soggettività. È apparentemente neutro, ma rischia di semplificare l’identità della persona con disabilità senza valorizzarne la partecipazione attiva.

La pedagogia, al contrario, riconosce la persona come soggetto in relazione, protagonista possibile del proprio percorso. Per questo sentiamo la necessità di sostituire *utente* con parole che restituiscano la complessità della relazione educativa: *partecipante*, per evidenziare la co-protagonialità; *soggetto educativo*; oppure semplicemente *persona*, evitando etichette riduttive.

Una riflessione analoga riguarda il termine *diagnosi*. Dal greco *diagnosis*, distinzione, in ambito medico indica l’identificazione di una patologia. Nei contesti socio-sanitari è spesso il punto di partenza per l’attivazione di interventi. Tuttavia, in chiave pedagogica porta con sé un limite evidente: è centrata sul deficit e rischia di fissare la persona in una condizione statica.

La pedagogia non si limita a vedere ciò che manca, ma cerca ciò che può emergere in una relazione significativa (cfr. Canevaro, 2006). I modelli più avanzati, come l'ICF dell'OMS (2001), propongono di parlare di *profilo di funzionamento*, descrivendo in modo dinamico capacità, contesti, bisogni e aree di autonomia.

Questo spostamento è cruciale: non neghiamo la diagnosi clinica, ma la affianchiamo a una lettura pedagogica più orientata all'azione educativa. Non mettiamo al centro la patologia, ma la partecipazione e la qualità della vita.

Le parole non sono neutre: ogni termine definisce un orizzonte di senso e il tipo di relazione che vogliamo costruire.

Come realtà impegnata nella promozione di interventi educativi, sappiamo che le possibilità di inclusione non sono mai scontate. Nei contesti scolastici e sociali assistiamo spesso a logiche che semplificano la complessità, proponendo un solo modello di adattamento e risposta. Questo approccio finisce per negare la legittimità della differenza.

Nei nostri interventi quotidiani – dall'integrazione scolastica ai percorsi del "dopo di noi" – ci troviamo accanto a bambine, bambini, adolescenti e giovani adulti che chiedono di essere riconosciuti nella loro singolarità. Ci confrontiamo anche con adulti che faticano a leggere l'individualità e sembrano aver bisogno di etichette per orientarsi nella complessità.

Il nostro intervento educativo non può essere orientato esclusivamente al singolo, ma deve rivolgersi anche al contesto. Quando accompagniamo un minore a scuola o un giovane in un percorso professionalizzante, non possiamo limitarci ad affiancare la persona: diventa necessario co-costruire tempi, spazi e modalità che scuole e comunità, da sole, non riescono ancora a immaginare.

Operativamente questo significa negoziare con insegnanti e operatori, mediare nei conflitti, promuovere pratiche inclusive e accompagnare gli adulti di riferimento in percorsi di riflessione.

L'uso di un linguaggio pedagogico nei diversi contesti può innescare cambiamenti virtuosi anche nelle prassi. Adottare un modello osservativo che metta in luce risorse e potenzialità, anziché limitarsi alle criticità, permette di modificare lo sguardo.

All'interno di un progetto educativo individualizzato, dare spazio a bisogni, interessi e desideri dell'educando consente di superare una prassi ancora diffusa di interventi calati dall'alto, riconoscendo il soggetto come agente attivo del proprio percorso.

L'obiettivo non è solo modificare il linguaggio, ma incidere sulla realtà.

Qualche tempo fa, durante un laboratorio sull'affettività, Gio rappresentò la sua rabbia con "un fuoco avvampante" e disse alla conduttrice: "Tu pure nu si Einstein, me pare, eppure l'accompagno non ce l'hai". Quelle parole, accolte senza giudizio e rielaborate attraverso un linguaggio propositivo, aprirono uno scambio

nuovo. Gio poté esprimere il suo vissuto rispetto all'educativa domiciliare e ciò che avrebbe voluto fare nel tempo a essa destinato.

Da quel dialogo nacque una riorganizzazione dell'intervento: momenti senza la presenza costante dell'educatore individuale, monitorati dagli operatori del centro; uno spazio in cui le sue abilità nel costruire e disegnare potessero diventare risorsa per gli altri. Questo produsse un cambiamento significativo nei suoi comportamenti.

All'arrivo, la diagnosi riportava "Ritardo cognitivo e disturbo oppositivo-provocatorio".

Questo episodio mostra come lo spostamento di sguardo – dal limite alla risorsa, dalla diagnosi alla persona – possa generare trasformazioni significative. Quando Gio non è stato più definito solo da un'etichetta clinica, ma riconosciuto nelle sue capacità e nei suoi desideri, è stato possibile costruire un contesto educativo realmente generativo.

Tornando, infine, alle parole di Michela Murgia (2019): "la prima cosa che dà forma al mondo è il modo in cui il mondo lo chiami". Noi scegliamo il nome proprio, perché nominare significa riconoscere e situare in una relazione.

Nei nostri servizi invitiamo a non rapportarci a categorie astratte, ma a persone concrete, portatrici di un nome e di una storia.

È da questa consapevolezza che nasce la scelta di intitolare questo intervento "Io, mi chiamo Happy" nel quale quel "mi chiamo" diventa un'affermazione di autodeterminazione, il segno identitario di una soggettività che si definisce, che prende parola, che rivendica di essere soggetto di diritto e protagonista del proprio percorso di vita.

Ogni persona che incontriamo nei percorsi educativi non è una diagnosi, non è un'utenza, non è un mero profilo burocratico. È una presenza viva, che chiede di essere riconosciuta e chiamata per nome, con rispetto, prossimità e autentica considerazione. Nominare, in questo senso, diventa un atto pedagogico e politico: un modo per affermare che l'altro esiste, conta, appartiene.

Riconoscendo il diritto di ciascuno a non essere ridotto a un'etichetta, perché ognuno di noi è sempre qualcosa di più della somma delle proprie caratteristiche personali (cfr. F. Salis, 2012).

## Riferimenti bibliografici

- Canevaro A. (2006). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori Università.
- Freire P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Hikmet N. (2015). *Poesie d'amore e di libertà*. Milano: Mondadori.
- Murgia M. (2019). *Istruzioni per diventare fascisti*. Torino: Einaudi.

- OMS (2001). *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Salis F. (2012). *Oltre le etichette. Pensare la diversità in educazione*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2014). *Pedagogia sociale. Le parole chiave*. Roma: Carocci.
- Zanelli P. (2017). *Il nome e la relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

**II PARTE  
SESSIONI PARALLELE**

**Sessione 4  
Futuri Anziani: relazioni, qualità della vita e opportunità**



## II.4.17 COMUNITÀ ABITANTI: COESIONI IN-VISIBILI

Rosita Deluigi

Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

### 1. Introduzione

*Futuri Anziani: relazioni, qualità della vita e opportunità.* Questo il titolo del panel dedicato ad approfondire tendenze, dinamiche e sfide in relazione alla popolazione che invecchia in cui si collocano due contributi dialogici, orientati da uno sguardo interdisciplinare che osserva l'invecchiamento in prospettiva, cercando di costruire sinergie tra alcune pratiche comunitarie e inclusive e un framework pedagogico che si interroga su nuove forme di domiciliarità possibili. Immaginare chance di futuro per le persone anziane, significa investire su processi di sviluppo e di crescita continua che, non arrestandosi e assestandosi solo su alcune generazioni – dalle infanzie plurali alle adolescenze prolungate – aprano varchi progettuali lungo tutto il corso della vita.

Secondo le recenti previsioni ISTAT, l'Italia sta affrontando un invecchiamento accelerato che trasformerà radicalmente la demografia del Paese entro i prossimi decenni. Rispetto alla quota di persone over 65, si stima che passerà dal 24,3% del 2024 al 34,6% entro il 2050. Dunque, oltre un terzo della popolazione sarà composto da anziani. L'indice di vecchiaia, attualmente rappresentato da circa 200 anziani ogni 100 giovani (under 14), entro il 2050, dovrebbe superare la soglia di 300 a 100. La fascia della popolazione over 85 ha raggiunto i 2,4 milioni nel 2024 (+90.000 in un solo anno) e, mentre il numero di anziani cresce, la popolazione in età lavorativa (15-64 anni) è destinata a ridursi drasticamente, passando dal 63,5% attuale al 54,3% nel 2050, definendo un indice di dipendenza degli anziani sempre più oneroso per il welfare e per la sanità. Infine, entro il 2043, si prevede che il numero di persone over 75 che vivono sole aumenterà di 1,2 milioni, raggiungendo un totale di 4,1 milioni (ISTAT, 2025).

Sollecitare politiche e modalità d'intervento volte a promuovere: *le relazioni* – tra dialogo intergenerazionale, solidarietà comunitaria, prospettive inclusive –, *la qualità della vita* – nell'organicità del paradigma bio-psico-sociale che contraddi-

stingue la presa in carico globale dei soggetti, senza parcellizzare le fragilità –, *le opportunità* – del poter permanere nel contesto più familiare, in cui si ha cura delle interazioni. Questo l'intento della riflessione comune che cerca un filo rosso tra i livelli di benessere delle persone che convivono in uno stesso territorio, che utilizzano i servizi socio-assistenziali, che si connettono reciprocamente agli altri e che necessitano e meritano vite “ad ampio respiro”, tra spazi e tempi degli affetti, della partecipazione e della cittadinanza non delimita(n)ti.

## 2. L'abitare che cambia

Un primo ambito interessante da tracciare, pensando ai processi di invecchiamento e alla longevità, riguarda lo spazio dell'abitare che si trasforma tra limiti e possibilità che attraversano il corso della vita, contribuendo a rendere complessa e dinamica l'identità di ogni soggetto. Lo spazio che *si* abita può essere inteso concretamente come la risultanza dei luoghi in cui si trascorre la propria esistenza. Lo spazio che *ci* abita, invece, rimanda al “groviglio” di relazioni in cui troviamo il senso del nostro esistere. In entrambi i casi, l'accessibilità può fare la differenza e la ricerca pedagogica, collocandosi negli ambienti sociali e relazionali, considera aspetti plurali che si intersecano nella vita quotidiana.

La domiciliarità, come contesto di vita integrato e integrante, rimanda alle biografie di persone che, spostandosi sull'asse del possibile, apparentemente sempre più ristretto, attraversano nuovi spazi abitabili.

“Per domiciliarità si intende il contesto dotato di senso per la persona; è lo spazio significativo che comprende la globalità della persona stessa e ciò che la circonda. Tale spazio è una sorta di nicchia ecologica dove il soggetto sta bene e dove desidera continuare ad abitare anche quando si sono ridotte le condizioni di autonomia, perché legata alle sue memorie, ai suoi affetti, alla propria storia. [...] Domiciliarità significa per ogni persona qualcosa di ben preciso, di irrinunciabile, tutto ciò che all'interno della casa e intorno ad essa le sta a cuore, e l'intorno, spesso, costituisce la cornice dei luoghi di vita. La domiciliarità è quindi un 'interno' e un 'intorno' di cui si ha bisogno per non sentirsi spaesati, è radicata sul territorio e nell'intorno bisogna poterci stare davvero, bisogna abitarvi realmente” (Scassellati Sforzolini Galletti, 2013, pp. 232-233).

Innanzitutto, si pone l'aspetto della casa, ovvero quel luogo di memorie, di ricordi, ma anche di possibili micro-progettualità e di mantenimento delle residualità che garantiscono una qualità della vita nella sua permanente transizione. La casa assume rilevanza per le identità anziane che si muovono al suo interno e può essere intesa come spazio educativo quotidiano, alla luce dell'ecologia dello

sviluppo umano, dove l'ambiente domestico agisce come contesto primario di continuità, significato e regolazione dei ruoli, favorendo *agency* e senso di appartenenza nelle persone anziane (Deluigi, 2017; Sarlo, Costa, 2024). Le micro-progettualità richiamano pratiche di auto-determinazione e di co-progettazione (co-design) coerenti con un *approccio person-centered*, aperto agli scambi con la comunità, in cui le autonomie continuano a prendere forma grazie a piccoli progetti e a routine significative che sostengono la motivazione intrinseca e l'auto-efficacia, prevenendo e contrastando il rischio di solitudine e di isolamento sociale (Kitwood, 1997). La valorizzazione delle capacità residue sottolinea l'importanza di uno sguardo di cura in grado di recepire non solo ciò che manca, ma ciò che la persona ancora può e desidera fare, trasformando competenze resistenti in opportunità di partecipazione. La casa, come luogo di memorie, funge da ambiente di reminiscenza e *life-review* (Haber, 2006; Latha, 2014) e, in tal senso, strumenti pedagogico-terapeutici come album di famiglia, mappe di vita, narrazioni autobiografiche rinforzano l'identità narrativa (anche nella sua socializzazione con caregiver e careworker), la continuità del sé e il benessere soggettivo.

La permanente transizione della qualità della vita può essere interpretata attraverso il modello del *life-course* e del *successful aging* (Rowe, Kahn, 1998), con la consapevolezza che un adattamento dinamico a cambiamenti funzionali, sociali e simbolici, vede la domiciliarità a supporto di strategie di riprogettazione del proprio sé che cambia e che implica un riconoscimento, non sempre consapevole per il soggetto e non sempre agevole per le persone che garantiscono i legami di cura.

A livello internazionale, l'approccio *community-based* e *home-based care*, sostenuto dall'OMS per l'*aging-in-place*, evidenzia che l'ambiente domestico ben progettato e pedagogicamente animato riduce isolamento, migliora la qualità della vita e favorisce partecipazione sociale (Arlotti, 2018; Gramegna, Mariazzi, 2024; Procentese, Di Napoli, 2024). Così si valorizzano la continuità dei legami di prossimità e le risorse socio-relazionali del territorio, promuovendo interventi educativi che integrano salute, autonomia e partecipazione. Un "ambiente pedagogicamente animato" non è solo accessibile e sicuro, ma anche intenzionalmente strutturato per stimolare *agency*, significato e senso di appartenenza (Sarlo, Costa, Quattrini, 2021; Vishal, 2007).

In Italia, gli approfondimenti pedagogici che si occupano di invecchiamento e di domiciliarità, si intrecciano con la progettazione sul campo della rete dei servizi territoriali e con gli indirizzi per la presa in carico centrata sulla persona dal punto di vista socio-sanitario, promuovendo interventi che rispettino storia, preferenze e ritmi dell'anziano. A tal proposito, la Legge Delega 33/2023 e il Decreto Attuativo 29/2024 introducono aspetti interessanti, da tradurre in interventi sostenibili (in riferimento ai LEPS – Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali e alla

programmazione di attività realizzate dagli ATS – Ambiti Territoriali Sociali, a favore della popolazione) (Pesaresi, 2024). Si pone in evidenza come la domiciliarità non si definisca solo per le modalità organizzative, ma soprattutto come spazio-tempo di cura educativa e relazionale per le persone che invecchiano, i familiari e i caregiver (Marzulli, Lombardi, Bonfichi, 2025; Cadei, Deluigi, 2026). Sostenere la centralità della dimensione etico-relazionale e della cura competente come pratica educativa in contesti domiciliari, è certamente un obiettivo che promuove un'operatività corresponsabile.

Ricollocare queste priorità nel sistema di welfare, significa, allora, riconoscere il valore formativo dei legami di prossimità e orientare gli interventi verso il rafforzamento di comunità educanti, capaci di intuire le fragilità e di attivare reti e alleanze di benessere diffuso (Deluigi, 2022; Cadei, Deluigi, 2026). Ciò riporta alla necessità di costituire reti articolate di servizi di prossimità, in grado di declinare l'“aver cura” al plurale, grazie ad una fattiva presa in carico congiunta che riduce il rischio di invisibilità delle persone anziane, soprattutto quando perdono le autonomie, disinnescando la delega della cura a famiglie relegate e messe alla prova dal consumo instancabile, ma comunque esauribile, delle proprie risorse.

### 3. Intra-vedere comunità abitanti

Parlare di comunità abitanti significa mettere in evidenza la solidarietà intergenerazionale come parte di quell'intero della domiciliarità finora trattata. Potremmo definirle ecosistemi relazionali fondati sulla solidarietà intergenerazionale e sulla valorizzazione dello spazio pubblico; in tal senso, è essenziale comprendere come *il poter e il voler essere in situazione* per la popolazione che invecchia, diventi un diritto e una richiesta di accessibilità di spazi sociali di intercomprensione. Lo spazio pubblico può essere ripensato come un “terzo luogo” (Oldenburg, 1989), un ambiente vitale, capace di andare incontro a diverse metamorfosi, per accogliere e integrare esigenze, risorse e desideri di tutte le generazioni, garantendo accessibilità e inclusione.

Le comunità abitanti sono animate dalle persone che costituiscono legami di cui aver cura e, a tal proposito, ci sono diversi snodi di cui occuparsi, pensando alle loro visibilità – rese evidenti da una permanenza – o alle loro invisibilità – spesso accentuate da una perenne fretta esistenziale.

Il primo ambito riguarda i riflessi delle comunità abitanti in cui si possono mettere in dialogo punti di vista e stili di vita differenti; si pensi alle interazioni interculturali, intergenerazionali, di interdipendenza, in merito alla qualità della vita che le trame sociali riescono a garantire. La riflessività comunitaria è un atto educativo che previene l'isolamento e favorisce il riconoscimento reciproco, promuovendo continuità tra educazione formale, non-formale ed informale per co-

struire un tessuto sociale coeso e solidale (Boffo, Bersani, Bramanti, Chattat, Formenti, 2025; Togni, 2022).

Il secondo snodo riguarda le narrazioni. Ovvero, esperienze e presenze che diventano significative nella narrazione della propria identità e dell'incontro con gli altri: giovani che incontrano anziani e che decostruiscono reciprocamente stereotipi che generano distanze; anziani che si confrontano tra alleanze intergenerazionali, anche al di fuori del proprio nucleo familiare; adulti che prestano attenzione ai contesti partecipativi, riscoprendo un auspicato rallentamento del tempo della performance; bambini e bambine che, sollecitati dai propri pari, così come dalle reti familiari e sociali, si accorgono di presenze essenziali e coesistenti nella qualità della loro stessa vita (Ladogana, 2024; Scaglioso, 2025). L'approccio narrativo-autobiografico diventa uno strumento essenziale per dare voce e significato alle presenze, specialmente quelle degli anziani, riconoscendoli come portatori di saperi e di competenze, non limitandosi al trasferimento di conoscenze, ma creando nuove culture basate sullo scambio reciproco (Sánchez Martínez et al., 2007).

In terza battuta, il significato dei luoghi comunitari diventa ulteriormente visibile se si tracciano relazioni plurali, in grado di evadere dalle logiche parallele, dedite alla parcellizzazione degli interventi. Dobbiamo metterci alla ricerca di intersezioni tra le idee di benessere e di qualità della vita che ciascuno di noi pratica nella sua esistenza, dal punto di vista individuale, familiare e comunitario. È importante comprendere quali modalità abitiamo, in che modo definiamo i luoghi di senso, quali sono le domiciliarità che ci appartengono e ci fanno appartenere al tempo della vita (Canta, 2020; Crotti, 2025; Pignalberi, 2021). Una comunità abitante è un microsistema ricco di interconnessioni che nutrono il benessere di tutti i suoi membri.

È evidente la reale urgenza di risposte collettive: c'è una questione socio-sanitaria aperta, c'è una dimensione culturale da praticare e c'è una sfida relazionale da risvegliare. L'intervento pedagogico deve decelerare longitudinalmente per osservare le transizioni della vita, co-progettando azioni basate sulla corresponsabilità, evitando deleghe e patti unilaterali.

La coesione sociale diventa una sfida comunitaria essenziale per comprendere quali e quanti interventi partecipati immaginare (Lodi Rizzini, Verdino, Maino, 2024; Luppi, 2024; Zenarolla, 2023). Si tratta di continuare a comporre un tessuto sociale che si rigenera con una presenza che non fa clamore ma che crea una rete di protezione e di rilancio su cui contare nelle quotidianità intrecciate sui territori locali e relazionali (Deluigi, 2025). La sollecitazione è verso un modello di Welfare Generativo in cui i cittadini sono attori proattivi, favorendo paradigmi inclusivi di una qualità della vita sostenibile e dignitosa per tutte le età (Fondazione Zancan, 2024; Maino, 2023).

Le prospettive citate necessitano di politiche e di pratiche in cui condividere

traiettorie educative, formative e socio-sanitarie, ritrovandosi in aree comuni di lavoro progettuale, pensando alla complessità della popolazione che invecchia. Le riflessioni congiunte e le esperienze che prenderanno forma si orientano verso trasversalità che abitano gli ambiti territoriali e sociali, all'interno di comunità dinamiche, alimentando un welfare sussidiario, che favorisce la gestione dal basso, e sollecitando un welfare generativo, capace di creare un sistema di solidarietà circolare.

## Riferimenti bibliografici

- Arlotti M. (2018). Anziani fragili e ageing in place. Alcune considerazioni sul caso italiano. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 4, 77-94.
- Boffo V., Bersani M., Bramanti D., Chattat R., Formenti L. (Eds.) (2025). *Accompagnare la longevità. Buone pratiche educative e formative per l'invecchiamento attivo*. Firenze: Firenze University Press.
- Cadei L., Deluigi R. (2026). Persone anziane e nuove sfide per il lavoro educativo. Dall'assistenza all'accompagnamento. In P. Milani, D. Zoletto (Eds.), *L'agire socio-pedagogico. Manuale per l'educatore* (pp. 117-128). Brescia: Scholè.
- Canta A.F. (2020). Sostenibilità sociale e intergenerazionale: un'analisi comparata di empowerment e well-being. Quale futuro per i territori mediani: le città tra evoluzione sociale e mutamento culturale. *Sociologica-mente*, 17, 239-274.
- Crotti M. (2025). La Forma-Azione pedagogica di un welfare territoriale di prossimità intergenerazionale. *Journal of Health Care Education in Practice*, 7(2), 125-134.
- Deluigi R. (2017). *Legami di cura: Badanti, anziani e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Deluigi R. (2022). Sfide comunitarie diffuse. Costruire comunità di vita tra anziani, famiglie e badanti. *Pedagogia e Vita*, 80(2), 133-142.
- Deluigi R. (2025). L'Ecomuseo delle case di terra Villa Ficana: luogo di legami, narrazioni ed esperienze. In V. Boffo, M. Bersani, D. Bramanti, R. Chattat, L. Formenti (Eds.), *Accompagnare la longevità. Buone pratiche educative e formative per l'invecchiamento attivo* (pp. 269-278). Firenze: Firenze University Press.
- Fondazione E. Zancan (2015). *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare. La lotta alla povertà. Rapporto 2014*. Bologna: Il Mulino.
- Gramegna S.M., Mariazzi S. (2024). *Sostenere le comunità nelle pratiche di innovazione place-based*, in Conferenza SID 2023. Design per la Diversità (pp. 99-109). SID Pescara (2024).
- Haber D. (2006). Life review: Implementation, theory, research, and therapy. *The International Journal of Aging and Human Development*, 63.2, 153-171.
- Istat (Ed.) (2025). *Popolazione e società*. Retrieved from <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/05/RA-2025-Capitolo-2.pdf>
- Kitwood T. (1997). *Dementia Reconsidered: The Person Comes First*. Buckingham: Open University Press.
- Ladogana M. (Ed.) (2024). *Intrecci di vita. Comunità solidali e dialogo tra generazioni*. Bari: Progedit.

- Latha K. S., Bhandary P.V., Tejaswini S., Sahana M. (2014). Reminiscence therapy: An overview. *Middle East Journal of Age and Ageing*, 11.1, 18-22.
- Lodi Rizzini C., Verdino M., Maino F. (2024). *Abitare e anziani (fragili)*. Milano: Percorsi di secondo welfare.
- Luppi E. (2024). Terza età: quali prospettive pedagogiche. In P. Malavasi, T. Grange, G. Nuti, A. Bobbio (Eds.), *La Pedagogia nella città che cambia. Note a margine, studi e ricerche a partire dal Convegno Siped di Aosta (15-16 dicembre 2023)* (pp. 65-75). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Maino F. (Ed.) (2023). *Agire insieme. Coprogettazione e coprogrammazione per cambiare il welfare. Sesto Rapporto sul secondo welfare*. Milano: Percorsi di secondo welfare.
- Marzulli M., Lombardi L., Bonfichi C. (2025). Salute di prossimità. La costruzione di servizi territoriali: sfide e opportunità. In Rete Welfare Responsabile (Ed.), *Salute di Prossimità e Valutazione Responsabile* (pp. 37-40). Milano: Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità-ISMU.
- Oldenburg R. (1989). *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You Through the Day*. New York: Paragon House.
- Pesaresi F. (2024). *LEPS: l'assistenza domiciliare sociale (SAD)*. Retrieved from <https://www.welforum.it/>.
- Pignalberi C. (2021). Giovani, Anziani e Territorio. Promuovere pratiche di apprendimento intergenerazionale come “vettori” di benessere e inclusione sociale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(2), 121-130.
- Procentese F., Di Napoli I. (2024). Il valore degli interventi community based per promuovere azioni per il benessere collettivo. *Psicologia di Comunità*, 1, 5-11.
- Rowe J.W., Kahn R.L. (1998). *Successful aging*. New York: Pantheon.
- Sánchez M., Butts D.M., Hatton-Yeo A., Henkin N.A., Jarrott S.E., Kaplan M.S., Martinez A., Newman S., Pinazo S., Sáez J., Weintraub A.P.C. (2007). *Intergenerational Programmes: Towards a Society for All Ages*. Barcelona: Fundacion La Caixa.
- Sarlo A., Costa G., Quattrini S. (2021). Politiche e pratiche innovative a supporto dell'ageing in place. *DASU Working Paper Series*, 2.
- Sarlo A., Costa G., Quattrini S. (2024). *Invecchiare a casa propria. Servizi e pratiche innovative per l'ageing in place*. Reggio Calabria: Edizioni Centro Stampa di Ateneo, Università Mediterranea di Reggio Calabria.
- Scaglioso C. (2025). Solidarietà tra generazioni: Crescita personale e comunitaria. *Formazione & insegnamento*, 20(Tome I), 79-89.
- Scassellati Sforzolini Galetti M. (2013). Definizione di domiciliarità. In A. Campanini (Ed.), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale* (pp. 232-235). Roma: Carocci.
- Togni F. (2022). Dalla retorica pubblica dell'invecchiamento attivo alla latitanza educativa sulla longevità. *Epale Journal*, 12, 62-69.
- Vishal K. (2007) (Ed). *Global Age-friendly Cities: A Guide*. (OMS/WHO).
- Zenarolla A. (2023). Co-produrre domiciliarità: la partecipazione degli anziani nell'innovazione dei servizi. *Studi di Sociologia*, LXI, 2, 179-190.

## II.4.18 L'ETÀ DEL NOI: GENERAZIONI CHE ABITANO LO STESSO TEMPO

Ilaria Capponi  
Cooperativa Sociale Onlus Lella 2001

### 1. Introduzione: una nuova narrazione dell'età

Invecchiare non è una parentesi di cui occuparsi solo quando ci si affaccia all'età faticosa: è una traiettoria che attraversa la vita e, soprattutto, attraversa le relazioni. Nonostante questo, nel linguaggio quotidiano e nei media l'anzianità viene spesso ridotta a due estremi: o un problema da gestire, o una sorta di nostalgia romantica. Entrambe le letture sono povere: cancellano la complessità delle persone e rendono invisibili competenze, desideri e diritti. In Italia l'invecchiamento della popolazione è un dato strutturale: al 1° gennaio 2025 le persone di 65 anni e più sono il 24,7% della popolazione residente<sup>1</sup>. Negli ultimi anni, anche la cornice normativa italiana ha rafforzato questa direzione, richiamando temi come prevenzione della fragilità, contrasto all'isolamento, alfabetizzazione digitale e soluzioni abitative solidali<sup>2</sup>. È importante soffermarsi su tre principi che possono guidare il nostro agire:

- Dare senso, aiutando le persone a rileggere la propria storia in modo unitario e continuo. La vita non è un insieme di frammenti scollegati, ma un percorso con un filo che tiene insieme esperienze, scelte e cambiamenti.

- 1 Dato sul peso della popolazione anziana in Italia: Istat (2025) riporta che al 1° gennaio 2025 le persone di 65 anni e più rappresentano il 24,7% della popolazione residente. Retrieved December 29, 2025, from <https://www.istat.it/comunicato-stampa/indicatori-demografici-anno-2024/>
- 2 Cornice normativa recente: legge 23 marzo 2023, n. 33 (delega su politiche per le persone anziane) e decreto legislativo 15 marzo 2024, n. 29 (attuazione, con misure su invecchiamento attivo, contrasto all'isolamento, alfabetizzazione digitale, coabitazione solidale e caregiver). Retrieved December 29, 2025, from <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2023;33=>; <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2024;029=>

- Dare ruolo, offrendo occasioni concrete in cui l’esperienza degli anziani sia davvero necessaria, non un elemento di contorno.
- Dare valore, riconoscendo pubblicamente quel contributo: renderlo visibile, documentarlo, valutarne l’utilità e farlo contare anche nei processi decisionali.

## 2. L’invecchiamento attivo come scelta collettiva

Parlare di invecchiamento attivo non significa chiedere alle persone anziane di negare l’età o di inseguire modelli giovanilistici. Significa, più concretamente, fare in modo che salute, relazioni e sicurezza restino accessibili anche quando cambiano ritmi, corpo e ruoli.

In Italia esiste un lavoro istituzionale dedicato al coordinamento delle politiche per l’invecchiamento attivo<sup>3</sup>: è un terreno in cui educazione, sanità territoriale e comunità devono camminare insieme. In pratica, educare alla salute, vuol dire dare strumenti per gestire i fattori di rischio, allenare l’ascolto del corpo, sostenere abitudini realistiche e durature su movimento, alimentazione, sonno e gestione dello stress. Dal punto di vista educativo, “attivo” vuol dire almeno tre cose: mantenere competenze, restare dentro reti di relazione e continuare ad avere accesso a spazi di apprendimento.

## 3. Intergenerazionalità: educare al legame

Una comunità che separa rigidamente le età crea due problemi insieme: solitudine negli anziani e povertà di riferimenti nei più giovani. L’intergenerazionalità, invece, permette uno scambio reciproco: i giovani portano linguaggi, strumenti digitali e nuove abitudini; gli anziani portano memoria sociale, competenze pratiche e capacità di leggere il territorio. L’approccio intergenerazionale è una pedagogia della relazione: mette al centro ascolto, scambio e cooperazione tra persone di età diverse. Quando generazioni diverse lavorano insieme su compiti reali, i pregiudizi perdono forza, l’isolamento si riduce e l’identità di ciascuno si consolida. In questo quadro l’educatore ha un ruolo di regia. Prepara l’incontro con attività ponte, costruisce un clima di fiducia, facilita la comunicazione, distribuisce responsabilità in modo equo e tiene traccia degli esiti con strumenti qualitativi e quantitativi.

3 Per il quadro nazionale sull’invecchiamento attivo e il coordinamento delle politiche: Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento per le politiche della famiglia, “Invecchiamento attivo” e pagine collegate. Retrieved December 29, 2025, from <https://www.famiglia.-governo.it/it/politiche-e-attivita/invecchiamento-attivo/>

#### 4. Educazione permanente e formazione continua

L'idea che si impari solo da bambini è un mito resistente. L'educazione permanente riguarda tutte le età e risponde a un bisogno molto concreto: mantenere strumenti per capire, scegliere e adattarsi ai cambiamenti. Nella terza età, la formazione continua può essere culturale (lettura, storia locale, arte), pratica (salute, alimentazione, movimento), civica (diritti e servizi) e digitale (uso guidato di strumenti e piattaforme).

La regola d'oro è semplice: percorsi brevi, centrati su bisogni reali, con tempi distesi e con un clima che non faccia sentire “in difetto” chi sta imparando.

#### 5. Tecnologie e inclusione digitale

La digitalizzazione è ormai un'infrastruttura dei servizi: sanità, prenotazioni, pagamenti, comunicazioni istituzionali e perfino relazioni. Qui l'esclusione digitale diventa esclusione sociale. Se un anziano non riesce ad accedere ad un servizio online, spesso non perde solo “comodità” ma perde autonomia.

La tecnologia potrebbe essere utilizzata in vari ambiti.

In prima istanza, si pensi alla comunicazione con i familiari in cui è possibile ricucire legami e rendere semplice ciò che conta davvero: vedersi, parlarsi, sentirsi parte della vita degli altri. In questo senso, è necessario lavorare su routine essenziali e stabili, su schermate pulite, su contatti preferiti già impostati e facilmente accessibili. Bisogna aver cura anche della qualità della conversazione: audio, luce, postura e tempi, perché una comunicazione digitale resta, prima di tutto, una relazione tra persone.

Un secondo ambito riguarda l'accesso ai servizi sanitari. Qui l'educazione digitale diventa alleata dell'autonomia: prenotare una visita, scaricare un'impegnativa, gestire promemoria della terapia o consultare comunicazioni ufficiali, diventano competenze quotidiane se il percorso è chiaro, i passaggi sono pochi e le impostazioni di accessibilità sono attivate in modo adeguato. Grande attenzione viene riservata anche alla sicurezza: credenziali gestite con criteri semplici e sicuri, evitando deleghe rischiose e pratiche confuse.

Un terzo contesto è la partecipazione ad attività culturali online, che apre alla possibilità di entrare in comunità reali che vivono anche nello spazio digitale. Concerti, conferenze, visite virtuali e gruppi di lettura diventano significativi quando la persona può scegliere ciò che le interessa e impara pochi gesti fondamentali: cercare in modo mirato, iscriversi a un evento, partecipare usando microfono e chat con tranquillità.

La progettazione del percorso deve essere accurata e progressiva. Si parte da una valutazione iniziale che mappa bisogni, interessi, ostacoli e dispositivi attra-

verso una breve intervista e una prova pratica. Si definiscono obiettivi minimi ma significativi, quelli utili davvero in breve tempo, come chiamare un familiare, prenotare una visita, iscriversi a un evento. Si procede poi per micro-apprendimenti. In questo processo il ruolo dell'educatore è centrale. Mediare significa tradurre il linguaggio tecnico in azioni quotidiane, costruire ponti tra la persona, la famiglia e i servizi e creare un clima di fiducia in cui sbagliare è legittimo.

## 6. Aree interne: educazione come infrastruttura sociale

Nelle aree interne il tema dell'invecchiamento si intreccia con la distanza dai servizi essenziali e con lo spopolamento. Il Piano Strategico Nazionale delle Aree Interne (PSNAI) 2021-2027 mette a fuoco proprio questi divari, indicando linee di intervento e strumenti di programmazione<sup>4</sup>.

Il territorio non è uno sfondo neutro: soprattutto nelle aree interne, nei borghi montani e rurali, l'avanzare dell'età si intreccia con lo spopolamento, l'isolamento e la progressiva riduzione dei servizi. Qui il tempo che passa non riguarda solo le persone, ma anche le comunità e le opportunità disponibili. Eppure, in questi contesti, resta una "riserva di senso": saperi, legami, memorie, appartenenze che resistono e che possono diventare risorsa, se vengono riconosciuti e messi in circolo. In questi contesti, l'educazione diventa una vera infrastruttura sociale: crea reti, fa circolare informazioni, rende possibile il mutuo aiuto.

Funzionano molto bene i presidi di prossimità (sportelli, centri di comunità) quando non sono solo "luoghi", ma spazi attivi: orientamento ai servizi, attività culturali, facilitazione digitale, iniziative di benessere, trasporto solidale e collaborazione stabile con scuole e associazioni. In questa prospettiva anche i servizi "cambiano pelle".

Lo sportello non è più solo il posto dove si "sbriga" una pratica, ma diventa un punto di comunità: un luogo di orientamento, ascolto e accompagnamento, capace di mettere in connessione persone, opportunità e reti di supporto.

L'assistenza domiciliare, allo stesso modo, non si limita alla prestazione: integra una dimensione educativa e sanitaria, perché ogni visita può diventare occasione per rinforzare competenze, promuovere autonomia, sostenere routine di benessere e attivare risorse familiari e territoriali.

Anche la cultura esce dalla logica dell'evento sporadico e diventa un ritmo:

<sup>4</sup> Documento strategico sulle aree interne (PSNAI 2021-2027, aggiornato luglio 2025) e allegati: Dipartimento per le politiche di coesione e per il sud. Retrieved December 29, 2025, from <https://politichecoesione.governo.it/it/documenti-ed-esiti-istituzionali/documenti-strategici-di-inquadramento/programmazione-2021-2027/piano-strategico-nazionale-delle-aree-interne-2021-2027-psnai-e-allegati/>

appuntamenti settimanali di gruppo lettura, musica, cinema di paese, laboratori e incontri che non servono solo a “passare il tempo”, ma a creare appartenenza e partecipazione.

Tutto questo però ha una condizione precisa: serve una regia che valorizzi la presenza attiva degli anziani e che misuri gli esiti non solo in termini di prestazioni erogate, ma anche di legami creati. Inoltre, serve un'alleanza stabile tra Comuni, scuole, terzo settore, parrocchie, perché la comunità non si costruisce “a pezzi”: si costruisce quando i soggetti del territorio condividono direzione, responsabilità e continuità.

## 7. Caregiver: riconoscere, sostenere, formare

Una parte importante della cura degli anziani passa dai caregiver familiari: persone che organizzano e svolgono assistenza in ambito domestico, spesso con carichi emotivi e organizzativi molto alti. Un approccio educativo davvero efficace alla cura combina più ingredienti. Servono formazione pratica, orientamento ai servizi per non perdersi tra sportelli e burocrazia, gruppi di mutuo aiuto per rompere l'isolamento e interventi di sollievo per ricaricare le energie.

La regola di fondo è evitare l'eroismo: la cura sostenibile è cura condivisa, fatta di rete, turnazione, strumenti e pause legittime. Quando la cura diventa “tutto sulle spalle di uno”, prima o poi si spezza qualcosa. In questa logica, è importante dotarsi di uno sguardo strutturato e di due strumenti semplici ma molto efficaci: una valutazione breve del benessere soggettivo e una checklist fisica della casa.

Sguardo strutturato, benessere soggettivo e checklist di casa è una triade educativa per non perdersi.

Lo sguardo strutturato significa avere uno schema fisso e leggero con cui osservare come sta il caregiver e come sta andando l'assistenza. Non un questionario “infinito”, ma pochi indicatori sempre uguali, rilevati con regolarità, ad esempio una volta a settimana: stanchezza, qualità del sonno, livello di ansia o tensione, carico percepito, tempo per sé, qualità della comunicazione con la persona assistita.

La valutazione del benessere soggettivo, breve, serve a dare dignità ai bisogni di chi cura. È un modo concreto per riconoscere come il caregiver si sente davvero e quanta autonomia percepisce nella giornata. Bastano due o tre domande semplici e ripetibili, sempre le stesse, per esempio: “quanto mi sento in controllo della giornata?”, “quanto mi sento stanco o svuotato?”, “quanto mi sento supportato?”. Questo passaggio è educativo perché rompe l'idea che “se mi lamento sono egoista”: invece autorizza a programmare pause, a chiedere aiuto e a fare scelte realistiche senza sensi di colpa.

La checklist fisica della casa, infine, è la parte più pratica e spesso la più im-

mediatamente utile. È un controllo rapido dell'ambiente domestico per ridurre rischi e fatica. Si osserva cosa può far inciampare, cosa obbliga a piegarsi o a sollevare male, cosa rende tutto più lento e stressante, cosa si può semplificare subito.

A questo proposito, vediamo di seguito una situazione esemplificativa:

*Il caso: "La vita in pausa":*

Martina ha 20 anni. Un'età che, per molti, coincide con le prime libertà, le scelte che aprono strade, i progetti che iniziano a prendere forma. Per lei, invece, il tempo si è ristretto.

Vive con il padre, un uomo ormai anziano, affetto da un diabete grave che negli ultimi anni è peggiorato rapidamente. Oggi è in carrozzina e ha bisogno di assistenza continua: per alzarsi, vestirsi, mangiare, assumere i farmaci, controllare la glicemia, organizzare visite e controlli. La madre non è disponibile, i genitori sono separati da tempo. Il fratello è più piccolo e, per età e condizioni, non può reggere un carico reale di cura.

Così Martina ha "preso tutto in mano". Ha messo in pausa i suoi progetti, ha rinunciato all'iscrizione all'università. Lavora saltuariamente, poche ore quando riesce a incastrare tutto. Il resto della giornata ruota intorno alla casa, al padre, alle urgenze, alle scadenze, e spesso anche alla gestione quotidiana del fratello.

Le sue parole restituiscono bene la pressione costante: "Mi sveglio e subito penso: oggi cosa devo fare per lui? Cosa può succedere? E poi la sera arrivo a letto stanchissima, ma con la testa che continua a girare". Martina non si lamenta e non esplose, ma la stanchezza è evidente. Soprattutto, è evidente la solitudine.

Esce sempre meno. Le amiche si sono allontanate, e in parte anche lei ha smesso di cercarle: non scrive più nei gruppi, risponde poco ai messaggi. "Non ho niente da dire. Cosa racconto? Che passo le giornate con mio padre?" E quando, ogni tanto, riaffiora un desiderio personale, un corso, un lavoro più stabile, una relazione, arriva subito il senso di colpa: "Mi sembra egoista anche solo pensarci".

Eppure, Martina ha vent'anni. E mentre prova ogni giorno a essere presente per suo padre, rischia lentamente di sparire da sé stessa: non per mancanza di amore, ma perché la cura, quando è totale e senza rete, consuma spazio, energie e futuro.

## 8. La coabitazione tra anziani: una nuova forma di abitare la vecchiaia

Negli ultimi anni si sta diffondendo, anche in Italia, un modello abitativo insieme innovativo e profondamente tradizionale: la coabitazione tra anziani. È innovativo perché supera l'idea della casa come luogo isolato e restituisce all'abitare una dimensione comunitaria. È tradizionale perché recupera la sapienza dei cortili, dei

vicinati solidali, delle case che “si parlano”, in cui la prossimità è una risorsa e non un limite.

Parliamo di comunità residenziali autogestite da persone over 65 che scelgono di vivere vicine, condividendo spazi, risorse e relazioni, senza rinunciare alla propria autonomia e alla propria privacy. È un modo di abitare che tiene insieme libertà individuale e alleanza quotidiana: ognuno mantiene il suo spazio, ma nessuno resta solo. La convivenza tra pari attiva una stimolazione cognitiva e affettiva che la vita solitaria difficilmente garantisce. Condividere un pasto, organizzare un'attività, prendersi cura di un orto o di uno spazio comune mette in circolo attenzione, memoria, linguaggio, capacità decisionale. C'è anche un elemento di sicurezza che non va confuso con la sorveglianza. Nel cohousing il primo presidio è la comunità stessa: una presenza umana vicina, capace di accorgersi, di segnalare, di sostenere.

Sul piano educativo, il senior cohousing è un laboratorio di cittadinanza. L'autogestione chiede partecipazione reale: assemblee, regole condivise, turni, manutenzioni, decisioni su spazi e attività comuni. Si impara a stare nel conflitto in modo costruttivo, a prendere decisioni che tengano conto del bene collettivo, a riconoscere e valorizzare competenze diverse. In questo contesto, l'educatore non sostituisce: accompagna.

## 9. Proposte progettuali ad alto impatto sociale

Per rendere l'invecchiamento una fase di vita più libera e meno isolata, servono progetti concreti, replicabili e misurabili. Alcune linee di azione possibili sono le seguenti:

- rete di comunità per la cura: monitoraggio leggero, accompagnamenti e contrasto alla solitudine, in raccordo con servizi sociali e sanità territoriali, uso dell'autonarrazione;
- scuola digitale di prossimità: laboratori permanenti con tutor formati, centrati su bisogni pratici e sicurezza digitale, educazione digitale guidata da giovani tutor;
- laboratori intergenerazionali: percorsi scuola-territorio su memoria locale, narrazione, manualità, orto sociale, cittadinanza attiva;
- senior cohousing e coabitazione solidale: sperimentazioni abitative con spazi comuni, regole chiare e apertura al quartiere;
- spazio caregiver: sportello (anche itinerante) con orientamento, formazione di base, gruppi di mutuo aiuto e sollievo programmato.

## Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Roma-Bari: Laterza.
- Camera dei deputati (2025). *Normativa vigente e proposte di legge sulla figura del caregiver familiare*. Retrieved December 29, 2025, from <https://temi.camera.it/leg19/post/normativa-vigente-e-proposte-di-legge-sulla-figura-del-caregiver-familiare.html>
- Demetrio D. (2003). *Letà adulta: lezioni di andragogia*. Milano: Guerini e Associati.
- Istituto Superiore di Sanità (n.d.). *Isolamento sociale tra gli anziani (PASSI d'Argento)*. EpiCentro. Retrieved December 29, 2025, from <https://www.epicentro.iss.it/passi-argento/dati/isolamento>
- Istat (2025). *Indicatori demografici – Anno 2024*. Retrieved December 29, 2025, from <https://www.istat.it/comunicato-stampa/indicatori-demografici-anno-2024/>
- Istat (2025). *Cittadini e ICT – Anno 2024*. Retrieved December 29, 2025, from [https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/04/REPORT\\_CITTADINI-E-ICT\\_2024.pdf](https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/04/REPORT_CITTADINI-E-ICT_2024.pdf)
- Nussbaum M.C. (2010). *Le nuove frontiere della giustizia: disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento per le politiche della famiglia (n.d.). *Invecchiamento attivo*. Retrieved December 29, 2025, from <https://www.famiglia.governo.it/it/politiche-e-attivita/invecchiamento-attivo/>.
- Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento per le politiche di coesione e per il sud. (2025). *Piano Strategico Nazionale delle Aree Interne 2021–2027 (PSNAI) e allegati* (aggiornato luglio 2025). Retrieved December 29, 2025, from <https://politiche-coesione.governo.it/it/documenti-ed-esiti-istituzionali/documenti-strategici-di-inquadramento/programmazione-2021-2027/piano-strategico-nazionale-delle-aree-interne-2021-2027-psnai-e-allegati/>.
- Repubblica Italiana (2023). *Legge 23 marzo 2023, n. 33* (Deleghe al Governo in materia di politiche in favore delle persone anziane). Normattiva. Retrieved December 29, 2025, from <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2023;33=>
- Repubblica Italiana (2024). *Decreto legislativo 15 marzo 2024, n. 29* (Disposizioni in materia di politiche in favore delle persone anziane). Normattiva. Retrieved December 29, 2025, from <https://www.normattiva.it/urires/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2024;029>



**II PARTE  
SESSIONI PARALLELE**

**Sessione 5  
Cittadini: non migranti**



## II.5.19 PROGETTI DI ACCOGLIENZA ED AZIONI PER LA CREAZIONE DI UNA COMUNITÀ INCLUSIVA

Manuela Falappa  
Cooperativa Sociale COOSS Marche

Nel corso dell'intervento realizzato in ambito universitario, è stata presentata agli studenti l'esperienza concreta di coordinamento del progetto SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione) "Ancona Provincia d'Asilo", gestito dalla cooperativa sociale COOSS Marche. L'incontro ha rappresentato un'occasione formativa volta a fornire una comprensione approfondita del modello di accoglienza integrata adottato, analizzandone sia la struttura organizzativa sia le ricadute operative nei territori coinvolti.

L'esposizione ha consentito di osservare come il sistema SAI non si configuri esclusivamente come risposta assistenziale a situazioni emergenziali, ma come un dispositivo strutturato capace di promuovere percorsi di autonomia personale, partecipazione sociale e cittadinanza attiva. Attraverso la descrizione delle pratiche quotidiane e delle modalità di lavoro adottate, è stato possibile evidenziare la complessità gestionale che caratterizza un progetto diffuso su scala territoriale ampia.

In particolare, è stato illustrato il modello operativo adottato presso la sede di Jesi del progetto SAI "Ancona Provincia d'Asilo", che vede come Ente Titolare l'ASP 9 e coinvolge ventinove Comuni appartenenti a quattro distinti Ambiti Territoriali Sociali della provincia di Ancona. Tale configurazione territoriale determina la necessità di un coordinamento continuo tra livelli amministrativi differenti, favorendo una governance condivisa e multilivello.

Il modello diffuso rappresenta uno degli elementi distintivi dell'intervento: l'accoglienza non viene concentrata in grandi strutture centralizzate, ma distribuita in appartamenti di medie dimensioni collocati all'interno dei diversi Comuni o quartieri urbani. Questa scelta organizzativa consente ai beneficiari di vivere fin da subito in un contesto comunitario reale, facilitando processi di integrazione quotidiana e riducendo il rischio di isolamento sociale.

La presenza capillare sul territorio implica tuttavia una gestione costante della continuità tra dimensione abitativa, accompagnamento amministrativo e attivazione delle opportunità di inclusione sociale, lavorativa e formativa. L'operatività

quotidiana evidenza quindi un lavoro continuo di raccordo tra équipe professionali, servizi pubblici e amministrazioni locali, secondo una prospettiva olistica orientata alla persona.

In ciascun territorio è presente un ufficio di riferimento che rappresenta il centro operativo delle attività progettuali. In tale spazio operano le diverse figure dell'équipe multidisciplinare composta da coordinatore, referenti di sede, assistenti sociali, operatori dell'integrazione, operatori sanitari, operatori dell'accoglienza, psicologi, operatori legali, insegnanti di lingua italiana, operatori banca dati e mediatori linguistico-culturali.

L'ufficio assume una duplice funzione: da un lato costituisce la base organizzativa degli operatori e il punto di pianificazione degli interventi territoriali; dall'altro rappresenta un luogo riconoscibile e accessibile per i beneficiari, che possono recarvisi per colloqui individuali, incontri di monitoraggio e ricezione dei contributi previsti dal progetto. Questo spazio diventa quindi un presidio relazionale oltre che amministrativo, favorendo la costruzione di fiducia reciproca.

La dislocazione delle strutture richiede una programmazione estremamente flessibile, capace di adattarsi alle differenti caratteristiche dei territori. La dotazione dei servizi, infatti, non risulta omogenea tra i diversi Comuni, rendendo necessaria una pianificazione personalizzata delle attività e un'organizzazione in grado di mantenere coerenza complessiva pur nella diversità dei contesti locali.

L'esperienza operativa dimostra come la stabilità del progetto dipenda in larga misura dalla continuità degli interventi e dalla capacità di integrare efficacemente il sistema di accoglienza con i servizi già presenti sul territorio. Solo attraverso questa integrazione è possibile evitare frammentazioni e garantire percorsi realmente efficaci.

Il progetto SAI si configura dunque come un sistema orientato non soltanto alla risposta ai bisogni primari, ma soprattutto alla promozione dell'autonomia personale e dell'inclusione sociale. L'intervento si fonda su una presa in carico globale e personalizzata, costruita mediante la definizione di un progetto individualizzato elaborato con modalità sartoriali.

Ogni percorso nasce dall'incontro tra équipe multidisciplinare e beneficiario, valorizzando esigenze, competenze, risorse personali e aspirazioni individuali. Il colloquio diventa lo strumento privilegiato attraverso cui costruire una relazione di aiuto fondata sull'ascolto attivo e sul riconoscimento delle potenzialità della persona.

La relazione educativa assume quindi un ruolo centrale: gli operatori accompagnano il beneficiario in un processo progressivo di emancipazione, orientandolo verso l'acquisizione di competenze sociali, linguistiche e professionali necessarie alla costruzione di un progetto di vita autonomo.

Al momento dell'ingresso nel progetto, i beneficiari vengono informati sulle modalità di permanenza attraverso la lettura condivisa del Patto di Accoglienza e

del Regolamento, con il supporto del mediatore linguistico-culturale, figura fondamentale per facilitare la comunicazione interculturale e prevenire incomprensioni.

Successivamente vengono programmati interventi mirati sulla base dei bisogni emergenti, rilevati durante i primi incontri con l'assistente sociale di riferimento. La presa in carico si sviluppa così attraverso un percorso progressivo e dinamico.

I beneficiari accolti presentano provenienze nazionali differenti, strettamente legate ai mutamenti geopolitici e alle crisi internazionali. Anche l'età rappresenta un elemento determinante: negli ultimi anni l'ingresso di giovani neomaggiorenni provenienti da comunità per minori ha richiesto modalità di accompagnamento specifiche orientate allo sviluppo dell'autonomia adulta. L'equipe progettuale è stata sostenuta con un progetto di supervisione specifica, con dei professionisti del settore, proprio per fronteggiare nel migliore dei modi la nuova tipologia di utenza.

La presa in carico si articola in aree di intervento interconnesse. L'area sanitaria comprende iscrizione al Servizio Sanitario Nazionale, accompagnamento ai servizi e supporto psicologico. L'area legale garantisce orientamento nelle procedure relative alla protezione internazionale e ai titoli di soggiorno. L'area educativa e formativa promuove alfabetizzazione linguistica e riconoscimento delle competenze pregresse. L'area lavorativa sostiene orientamento professionale, tirocini e inserimento occupazionale.

Elemento qualificante del progetto è il lavoro d'équipe multidisciplinare, che consente di superare approcci settoriali e promuovere una visione integrata della persona. Le riunioni periodiche rappresentano momenti essenziali di monitoraggio e ridefinizione degli obiettivi, mentre la supervisione mensile offre uno spazio di confronto professionale e sostegno emotivo agli operatori. Inoltre, le varie équipe multidisciplinari vengono sostenute con formazioni continue e specifiche.

Fondamentale risulta inoltre la dimensione di rete. I percorsi di inclusione prendono forma attraverso collaborazioni stabili con servizi sociali, sanitari, scuole, imprese e associazioni del territorio. La rete diventa così una condizione operativa imprescindibile per rendere concrete le opportunità di integrazione.

All'interno di questo sistema, il coordinatore svolge una funzione di regia strategica, occupandosi della gestione delle risorse umane, del monitoraggio dei percorsi e del raccordo istituzionale. Tale ruolo richiede competenze organizzative, capacità di mediazione e attenzione costante alla qualità degli interventi.

Il confronto con gli studenti ha evidenziato anche le criticità del sistema di accoglienza, legate alla complessità burocratica, alle fragilità psicologiche dei beneficiari e alla difficoltà del lavoro di rete. L'incontro ha permesso di riflettere sul valore dell'accoglienza integrata come strumento di coesione sociale.

Il modello SAI dimostra infatti che l'accoglienza risulta efficace solo quando assume una dimensione multidimensionale, trasformando il beneficiario, attra-

verso processi di empowerment, in cittadino attivo capace di contribuire alla comunità ospitante.

Le istanze portate dai beneficiari riguardano non solo l'autonomia economica, ma anche la ricostruzione identitaria e progettuale dopo esperienze traumatiche vissute nei Paesi di origine o durante il percorso migratorio. In questo senso, il sostegno individualizzato ed il rafforzamento dei legami comunitari risultano determinanti per promuovere resilienza e senso di appartenenza.

Un progetto di accoglienza rappresenta quindi una risorsa per il territorio stesso, capace di attivare energie sociali e generare nuove sinergie locali. Negli anni sono state realizzate numerose iniziative di sensibilizzazione finalizzate alla costruzione di una comunità inclusiva.

Tra queste, la “Biblioteca Vivente” che ha permesso ai beneficiari, attraverso il supporto di professionisti ed operatori di trasformare la propria storia in un libro umano, da far leggere alla cittadinanza; il laboratorio di fumetto “Nuvole Parlanti” rappresenta un'esperienza di comunicazione integrata che unisce scrittura e disegno, si propone, attraverso la narrazione di percorsi di vita, di lasciare una testimonianza creativa sui flussi migratori, narrazioni di impedimenti e deprivazioni che rappresentano l'inizio di altre, nuove e felici storie di vita; le giornate in barca a vela organizzate con l'associazione Circo Marinaro hanno consentito di rielaborare simbolicamente l'esperienza del viaggio migratorio, esorcizzando in alcuni casi il trauma legato al mare; il progetto musicale “Musiche per il Mondo” che mira a costruire un “ensemble” musicale, avendo rispetto per le diversità e le attitudini ed i talenti individuali; visite guidate e attività all'interno di Istituti Comprensivi scolastici del territorio hanno rafforzato il senso di appartenenza territoriale.

Tali iniziative hanno contribuito a creare un ponte relazionale tra beneficiari e cittadinanza, riducendo le distanze culturali e promuovendo una visione empatica dell'altro.

Un ulteriore livello di intervento riguarda il supporto all'inserimento abitativo, fondamentale per garantire condizioni di vita dignitose e favorire il passaggio verso l'autonomia.

La fase dello sgancio progettuale rappresenta uno dei momenti più delicati dell'intero percorso SAI, in particolare per i nuclei familiari, che necessitano di un accompagnamento graduale verso l'autonomia abitativa ed economica. In questa fase conclusiva, il lavoro dell'équipe si concentra sul consolidamento delle competenze acquisite, sulla stabilizzazione lavorativa e sul rafforzamento delle reti sociali territoriali, affinché il passaggio dall'accoglienza alla piena indipendenza avvenga in modo sostenibile e duraturo.

## II.5.20 ACCOGLIENZA, AREE INTERNE E IMPATTO ECONOMICO E SOCIALE

Silvia Sorana, Sascha Smerzini  
Cooperativa Sociale COOSS Marche

### 1. Introduzione

Il presente contributo si pone l'obiettivo di restituire un'analisi dell'esperienza del progetto SAI "Ancona Provincia d'Asilo" a partire dai dati raccolti nel 2024<sup>1</sup>.

La proposta intende descrivere l'assetto del sistema di accoglienza diffusa, la rete territoriale coinvolta e le principali attività realizzate. L'attenzione è posta sugli elementi organizzativi e sulle pratiche operative, con particolare riferimento al coordinamento tra Enti Locali, soggetti del Terzo Settore, agenzie e servizi del territorio.

Il contributo si basa sui dati di monitoraggio e rendicontazione relativi alle attività del progetto nel 2024 e sulle evidenze raccolte attraverso la documentazione gestionale e organizzativa del servizio. La lettura proposta mantiene un taglio descrittivo ed empirico: i dati quantitativi sono utilizzati per ricostruire assetti, distribuzioni e principali ambiti di intervento; le osservazioni operative sostengono l'interpretazione degli snodi organizzativi (presa in carico, coordinamento, lavoro di rete) e delle ricadute sul contesto locale.

### 2. Contesto territoriale e quadro di riferimento

I progetti della rete SAI si sviluppano nei singoli territori sulla base dell'adesione su base volontaria degli Enti Locali. Questo ordinamento ha generato, nel panorama nazionale, una distribuzione disomogenea, laddove esperienze specifiche (in varie occasioni di ridotte dimensioni), sussistono nei territori in maniera frastagliata. I progetti SAI si presentano, nel territorio nazionale, come realtà isolate

1 COOSS Marche (in collaborazione con ASP 9, Vivere Verde, Polo9, ANOLF Marche), *Report 2024...* (vedi Bibliografia).

tra loro, più o meno grandi per capacità di accoglienza, diversi nell’operatività seppure tutti orientati dai cardini dell’approccio olistico e del lavoro per progetti individualizzati e sotto il monitoraggio del Servizio Centrale.

In questo contesto, il progetto SAI “Ancona provincia d’asilo”, ampio per numero dei Comuni coinvolti ed estensione del territorio nel quale insiste, si pone l’obiettivo di agire in un’ottica di sistema, uniformando standard e metodologie di intervento con riferimento ai percorsi di accoglienza. Se questa iniziativa rappresenta una sfida per l’Ente Titolare, chiamato a guidare e a coordinare un processo così ampio ed articolato, rappresenta anche una sfida per il Terzo Settore, che interviene in maniera operativa nei singoli territori con una metodologia omogenea ed al tempo stesso flessibile ed adattabile sulla base delle specifiche esigenze del contesto specifico, in grado di offrire risposta alle istanze di integrazione ed autonomia dei beneficiari.

Il progetto SAI “Ancona Provincia d’Asilo” opera in un’area che, per una parte significativa, rientra nelle aree interne delle Marche: contesti a bassa densità abitativa, segnati da calo demografico, invecchiamento e contrazione della popolazione in età attiva. In questi territori, le dinamiche di spopolamento si riflettono anche sulla dotazione e sulla continuità dei servizi di base, soprattutto nei Comuni più piccoli, dove la gestione ordinaria richiede spesso di tenere insieme bisogni crescenti e risorse limitate.

Negli ultimi anni, tale scenario si è ulteriormente complessificato per effetto di trasformazioni economiche e sociali più ampie: cambiamenti del mercato del lavoro, riorganizzazione del welfare e impatto di eventi straordinari che hanno inciso su assetti comunitari, infrastrutture e priorità amministrative. All’interno di questo quadro generale, anche le politiche di accoglienza finiscono per intrecciarsi con la capacità locale di garantire accesso ai servizi, accompagnamento e opportunità quotidiane.

Il Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI) si colloca in questo spazio come dispositivo pubblico strutturato, che chiama direttamente i Comuni a una funzione di governo e coordinamento del fenomeno dell’accoglienza a livello territoriale.

Il modello dell’accoglienza diffusa adottato dal progetto “Ancona Provincia d’Asilo” si fonda su una scelta organizzativa precisa: collocare le persone accolte in abitazioni integrate nel tessuto urbano e distribuire i posti su più Comuni. Ne deriva un’impostazione che, da un lato, limita la concentrazione in poche sedi e, dall’altro, rende la relazione con i servizi territoriali una dimensione ordinaria dell’intervento.

In ambito provinciale, l’adesione di numerosi Comuni indica una gestione condivisa dell’accoglienza che si sviluppa in contesti tra loro diversi per dimensione e dotazione di servizi, ma accomunati dalla necessità di governare processi di cambiamento che incidono sulla composizione della popolazione e sulle dina-

niche sociali. È in questa cornice che si colloca l'analisi proposta, orientata a descrivere la configurazione organizzativa del progetto e le principali attività realizzate.

In parallelo al caso di studio, il contributo si colloca entro il quadro nazionale del SAI<sup>2</sup>, che viene descritto nei rapporti annuali come una rete di accoglienza pubblica fondata sul coinvolgimento diretto degli Enti Locali e su una prevalente articolazione in soluzioni abitative diffuse. Questo riferimento consente di leggere l'esperienza provinciale come parte di un modello più ampio, mantenendo tuttavia l'attenzione sugli elementi osservabili nella specifica organizzazione territoriale analizzata.

### 3. Il progetto SAI "Ancona Provincia d'Asilo": assetto organizzativo

Il progetto SAI "Ancona Provincia d'Asilo" è attuato nell'ambito del Sistema di Accoglienza e Integrazione, e dal 2018 è l'ASP Ambito 9, delegata dal Comune di Jesi, che sovrintende la realizzazione del progetto in tutte le sue fasi. L'organizzazione si fonda su un impianto multilivello che coinvolge Enti Locali, soggetti del Terzo Settore e servizi territoriali, in coerenza con il quadro normativo nazionale.

L'attuazione operativa è affidata a un Raggruppamento Temporaneo di Impresa (RTI), composto dalle cooperative sociali Vivere Verde, COOSS Marche e Polo 9, e dall'associazione ANOLF Marche. Questa configurazione integra competenze e funzioni differenti e garantisce la gestione dei servizi di accoglienza, accompagnamento ed inclusione.

Il progetto coinvolge complessivamente 29 Comuni della provincia di Ancona e delle aree limitrofe, afferenti a 4 diversi Ambiti Territoriali Sociali. La partecipazione di un numero elevato di Enti Locali consente una distribuzione dei posti su un'area vasta e rafforza la dimensione di gestione condivisa. I Comuni aderenti concorrono alla definizione delle linee operative e all'integrazione dei percorsi con i servizi territoriali.

Il modello adottato è quello dell'accoglienza diffusa: inserimento in appartamenti collocati nei contesti urbani ordinari, evitando la concentrazione in grandi strutture collettive. Il funzionamento del modello si basa sulla distribuzione capillare dei posti e sull'attivazione di reti di supporto locali, con il coinvolgimento di servizi sociali, sanitari, educativi e formativi. L'accoglienza diffusa orienta sia l'organizzazione dei servizi sia le modalità di presa in carico, con attenzione all'integrazione territoriale e alla continuità degli interventi.

2 Servizio Centrale SAI, Rapporto annuale... XXIII edizione (vedi Bibliografia).

#### 4. Posti di accoglienza e strutture ospitanti

Nel 2024 il progetto SAI “Ancona Provincia d’Asilo” ha garantito 715 posti di accoglienza attivi, distribuiti nei 29 Comuni aderenti. La distribuzione dei posti segue una logica territoriale che tiene conto delle caratteristiche demografiche e organizzative dei diversi contesti, prevedendo una presenza differenziata tra Comuni più grandi e centri più piccoli. Questo assetto evita concentrazioni elevate in singole aree e consente una diffusione equilibrata sul territorio.

I posti di accoglienza sono collocati in una rete di strutture ospitanti costituita prevalentemente da appartamenti inseriti in contesti urbani ordinari. Nel 2024 le strutture attive risultano 146, distribuite in modo eterogeneo tra i Comuni coinvolti. Nella maggior parte dei casi, il numero di appartamenti per Comune resta contenuto, generalmente non superiore a tre o quattro unità, in coerenza con l’impostazione del modello.

Le soluzioni abitative sono costituite principalmente da appartamenti in edifici condominiali, situati in aree servite dai principali servizi di prossimità e dai collegamenti di trasporto pubblico. Le metrature variano indicativamente tra 55 e 150 metri quadrati, con una capienza compresa tra due e otto posti. La tipologia più ricorrente riguarda appartamenti di piccole e medie dimensioni destinati all’accoglienza di un numero limitato di persone, singole o nuclei familiari.

La capillarità della rete abitativa rappresenta un elemento operativo rilevante. La presenza di strutture diffuse nei diversi Comuni favorisce un inserimento non concentrato e un collegamento più diretto con i servizi locali e le risorse territoriali. Sul piano gestionale, la distribuzione territoriale implica un coordinamento continuo tra i soggetti coinvolti e una organizzazione in grado di adattarsi alle specificità locali, sia nella gestione degli alloggi sia nelle attività di presa in carico.

La distribuzione degli alloggi nei contesti ordinari rende l’accoglienza visibile nelle pratiche quotidiane: accesso ai servizi, relazioni di vicinato, frequentazione di spazi pubblici, uso dei collegamenti locali. La dimensione abitativa diventa così anche una dimensione di prossimità territoriale, che incide sul modo in cui comunità e servizi incontrano l’accoglienza.

#### 5. Il profilo dei beneficiari

Nel 2024 i beneficiari accolti all’interno del progetto SAI sono stati complessivamente 1.011, in aumento rispetto all’anno precedente. Le persone prese in carico sono state distribuite tra i diversi Enti Attuatori del Raggruppamento Temporaneo di Impresa, secondo le modalità organizzative previste dal progetto.

La composizione per genere evidenzia una prevalenza di uomini (779) rispetto alle donne (232). Il dato si accompagna a una presenza significativa di nuclei fa-

miliari: nel corso dell'anno sono stati presi in carico 106 nuclei, di cui 38 monoparentali, prevalentemente costituiti da madri sole con figli. I minori accolti sono 125. Nel 2024 si registrano inoltre 7 nascite e un decesso.

Dal punto di vista giuridico, i beneficiari presentano titoli di soggiorno differenti. La quota più consistente è rappresentata dai titolari di protezione internazionale, seguiti dai beneficiari di protezione speciale e dai richiedenti protezione internazionale. È presente, inoltre, una percentuale significativa di beneficiari con protezione temporanea, riconducibile ai flussi provenienti dall'Ucraina, e una quota di persone titolari di permesso per prosieguo amministrativo o per motivi familiari.

La provenienza geografica restituisce un quadro eterogeneo. Nel 2024 la maggioranza delle persone accolte proviene dall'Asia e dall'Africa, con una presenza rilevante anche dall'Europa orientale. Tra i principali Paesi di origine figurano Pakistan, Bangladesh e Afghanistan per l'area asiatica, diversi Paesi dell'Africa subsahariana e l'Ucraina per il contesto europeo.

I dati delineano una popolazione accolta caratterizzata da una pluralità di condizioni personali, giuridiche e familiari. Nel complesso, nel corso degli anni il progetto ha visto l'aumento della popolazione femminile ed una diversificazione delle persone accolte dal punto di vista anagrafico: sono infatti cresciuti i minori ma per la prima volta negli ultimi anni sono entrati a far parte del circuito dell'accoglienza persone anziane. Questa eterogeneità incide sulle modalità di presa in carico e sull'organizzazione delle attività previste dal progetto.

## 6. Le figure professionali coinvolte

Nel 2024 il progetto SAI "Ancona Provincia d'Asilo" ha coinvolto un numero rilevante di figure professionali impegnate nella gestione delle attività di accoglienza e presa in carico. Le risorse umane costituiscono una componente centrale dell'organizzazione e incidono sulla continuità operativa nei diversi contesti territoriali.

Le figure professionali con contratto di lavoro dipendente impiegate nel progetto sono state 255, in aumento rispetto all'anno precedente.

Le figure professionali impiegate nel progetto sono diversificate e prevedono educatori, assistenti sociali, operatori legali, insegnanti di lingua italiana, mediatori linguistico-culturali, psicologi, coordinatori, professionisti che compongono le équipes multidisciplinari organizzate dagli Enti Attuatori. Le attività svolte riguardano la presa in carico sociale, l'orientamento al territorio ed ai suoi servizi, il sostegno psicologico, l'orientamento legale, l'orientamento professionale, la formazione e l'inserimento nel mondo del lavoro, il sostegno nella ricerca di un alloggio al termine del progetto. L'articolazione delle figure professionali incide

sulle modalità concrete con cui vengono sostenuti apprendimento linguistico, accesso ai servizi, orientamento professionale e inserimento nei contesti formativi e lavorativi. In questo senso, il lavoro quotidiano delle équipes produce mediazione, accompagnamento e costruzione di continuità tra persone accolte e contesti locali, con un impatto diretto sulle dinamiche relazionali e sui processi di integrazione.

A supporto delle équipes multidisciplinari operano i referenti amministrativi e logistici per la corretta rendicontazione delle spese sostenute e la gestione degli immobili.

Al personale dipendente si affianca un numero significativo di collaboratori esterni: nel 2024 i professionisti coinvolti attraverso consulenze sono stati 94. I consulenti sono prevalentemente figure con competenze specialistiche a supporto delle équipes; intervengono in attività di supervisione psicologica e nell'assistenza di questioni giuridiche specifiche, integrando le competenze a disposizione nella gestione ordinaria.

La distribuzione del personale segue l'articolazione territoriale del progetto e la dislocazione delle strutture di accoglienza. Questo comporta una gestione coordinata tra livelli organizzativi e una attivazione degli interventi coerente con la presenza dei beneficiari e con le caratteristiche dei diversi contesti locali.

## 7. Attività di inclusione sociale, formativa e lavorativa

Le attività di inclusione sociale, formativa e lavorativa rappresentano una componente centrale del progetto e si sviluppano lungo percorsi differenziati, in relazione a profili personali e condizioni giuridiche diverse. L'impianto complessivo restituisce un insieme di azioni integrate: apprendimento linguistico, supporto scolastico, inclusione sociale, formazione professionale e accompagnamento al lavoro concorrono alla costruzione di traiettorie progressive di autonomia.

Sul piano formativo, un primo asse riguarda l'apprendimento della lingua italiana. I beneficiari iscritti ai corsi risultano 608; l'offerta didattica è stata garantita attraverso un monte ore pari a 130 ore settimanali erogate presso aule ubicate nei Comuni capofila dei 4 ATS coinvolti nel progetto. Oltre alla dimensione strettamente didattica, la lingua assume un ruolo operativo: incide sull'accesso ai servizi, sulla gestione della quotidianità e sulla possibilità di partecipare con continuità a percorsi formativi e lavorativi.

Un secondo asse riguarda i minori e i nuclei familiari. Nel 2024 risultano 92 minori inseriti nel sistema scolastico e 6 i minori iscritti ai servizi per la prima infanzia. Questi dati restituiscono una presa in carico che attraversa anche la dimensione educativa e che richiede raccordo con scuole, servizi e contesti comunitari, soprattutto nei territori nei quali la continuità degli interventi educativi rappresenta un elemento sensibile.

Accanto agli ambiti formativi, il progetto ha promosso esperienze orientate alla partecipazione sociale: 43 persone hanno aderito ad attività di volontariato e 87 beneficiari hanno partecipato ad attività sportive. In un modello diffuso, questi canali assumono un peso concreto perché introducono luoghi e tempi di relazione ordinaria con le comunità ospitanti, ampliando le occasioni di contatto e stabilizzando la presenza nel territorio.

Per quanto riguarda l'avvicinamento al mondo del lavoro, nel 2024 risultano attivati 81 tirocini formativi e 418 contratti di lavoro. Questi dati descrivono un investimento strutturato sulla dimensione della formazione in azienda ed occupazionale, realizzato attraverso collaborazioni con soggetti economici ed organizzazioni del territorio. In particolare, l'accesso al mondo del lavoro si colloca come snodo tra accompagnamento e autonomia, e rappresenta uno degli ambiti in cui la rete locale (servizi, imprese, Enti) incide direttamente sulle opportunità effettivamente disponibili.

## 8. Considerazioni finali

L'analisi dell'esperienza del progetto SAI "Ancona Provincia d'Asilo" restituisce l'immagine di un sistema di accoglienza strutturato e stabile, che opera su un'area vasta e su una pluralità di Comuni, integrando dimensione organizzativa, rete territoriale e presa in carico. I dati relativi ai posti, alle strutture, al profilo dei beneficiari e alle attività realizzate delineano un impianto che lavora in continuità e che gestisce una complessità multilivello: abitare, accompagnare, attivare risorse, collegare servizi.

Il modello dell'accoglienza diffusa, fondato sull'inserimento in contesti abitativi ordinari e sulla distribuzione territoriale, incide anche sulle modalità con cui le comunità locali entrano in relazione con l'accoglienza. La presenza diluita e la collocazione degli alloggi nel tessuto urbano ordinario producono, di fatto, un'interazione più frequente con servizi di prossimità, scuole, reti associative e luoghi della vita quotidiana. In questa cornice, l'accoglienza assume una dimensione che riguarda non soltanto i beneficiari, ma anche l'organizzazione locale dei servizi e le forme ordinarie di relazione tra istituzioni e comunità.

Le attività di inclusione linguistica, scolastica, sociale, lavorativa ed abitativa realizzate nel 2024 confermano una traiettoria di accompagnamento progressivo, che combina competenze di base (lingua), accesso ai servizi educativi per i minori, partecipazione sociale, formazione, inserimento lavorativo ed abitativo. L'insieme di questi elementi contribuisce a rendere più leggibile l'accoglienza come processo continuativo, non riducibile a una logica di breve periodo, e strettamente connesso alla disponibilità di reti territoriali funzionanti.

La valenza sociale del progetto emerge anche sul piano delle comunità ospi-

tanti: l'accoglienza diffusa, quando è organizzata in modo integrato, si innesta nelle risorse territoriali esistenti e può contribuire a mantenerle attive, rafforzando raccordi tra Enti Locali, Terzo Settore e Servizi. In contesti segnati da fragilità demografiche e sociali, questa integrazione produce effetti che si osservano nella quotidianità: accesso ai servizi, continuità di relazioni, attivazione di opportunità formative e lavorative, presenza di reti di supporto.

Nel quadro più ampio del sistema SAI nazionale – caratterizzato da una rete diffusa di Comuni e da un'impostazione centrata sull'accoglienza in appartamento – il caso "Ancona Provincia d'Asilo" si colloca come esperienza coerente con un modello che mira a stabilizzare l'accoglienza dentro le politiche pubbliche ordinarie. In questa prospettiva, l'esperienza analizzata consente di leggere l'accoglienza diffusa come un dispositivo organizzativo integrato nei sistemi locali: da un lato, sostiene percorsi individuali di inclusione; dall'altro, interagisce con le comunità e con i servizi, contribuendo alla costruzione di pratiche più stabili di coordinamento territoriale.

La lettura proposta restituisce l'assetto e le attività del progetto attraverso dati empirici e indicatori di intervento e indicatori di risultato, senza entrare in una valutazione controfattuale degli esiti. Un possibile sviluppo riguarda l'approfondimento qualitativo delle traiettorie di inclusione e l'analisi delle ricadute organizzative sui servizi territoriali, con particolare attenzione ai contesti delle aree interne.

## Riferimenti bibliografici

- COOSS Marche (in collaborazione con ASP 9, Vivere Verde, Polo9, ANOLF Marche) (2025). *Report 2024 del progetto SAI "Ancona Provincia d'Asilo"* (materiale interno di progetto).
- Servizio Centrale SAI (2025). *Rapporto annuale del Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI) 2024 – XXIII edizione.*

II.5.21  
CITTADINI, NON MIGRANTI:  
DECOLONIALITÀ E PLURIVERSALISMO  
COME PRATICHE DI PROSSIMITÀ

Raffaele Tumino  
Università degli Studi di Macerata/CIRDIFOR

*C'è una caccia al Nero,  
lo si cerca, non se ne può fare a meno, lo si esige,  
ma lo si vuole insaporito a una certa maniera.*

Frantz Fanon

## 1. Introduzione

La “scienza delle migrazioni” ha affrontato il fenomeno migratorio prevalentemente come un fatto economico e/o demografico, ovvero come un fenomeno irreversibile della globalizzazione economica di matrice neoliberista (Mezzadra, Ricciardi, 2013, pp. 7-28), elaborando una serie di dispositivi tecnici e amministrativi finalizzati al controllo e alla gestione della mobilità umana (Aradau, Tazzioli, 2020, pp. 198-220; Foucault, 2005, 2009, 2010; Palidda, 2018a, 2018b, 2021).

Questa posizione misconosce la migrazione in quanto “fatto sociale totale” (Palidda, 2002, p. XI; Sayad, 2002, pp. 9-15), in quanto coinvolge tutte le dimensioni della vita sociale, culturale, simbolica, personale. In questa luce, occorre parlare non di “migranti”, con accezione implicitamente stigmatizzante, ma di cittadini. In quanto tali, l'appartenenza a una comunità diventa un elemento centrale, che richiede di spostare l'attenzione dalla “governamentalità” (Foucault, 1978, pp. 12-29) alla *dimensione politica della presenza*. I soggetti della mobilità diventano così potenziali partecipanti di uno spazio sociale e relazionale che trascende le categorie riduttive della *governance* migratoria. Non si tratta dunque di negare l'esperienza della mobilità, ma di sottrarla ai dispositivi classificatori (e di controllo) che la riducono a una condizione permanente di subalternità.

## 2. Rompere il discorso coloniale sulle migrazioni: una prospettiva transculturale e decoloniale

Il primo passaggio da compiere è quello di decentrare lo sguardo rispetto a ciò che è stato storicamente assunto come centro della “modernità”: l'Europa. In par-

ticolare la norma europea bianca che si concretizza con il regime maschile, eterosessuale, la norma borghese, il cristianesimo. È quindi necessario volgere lo sguardo verso Sud, ovvero a quell'area geografica che comprende l'America centrale e meridionale (Messico, Panama, Colombia) e quella della creolizzazione formata dai Caraibi (Cuba, Giamaica, Repubblica Dominicana, Martinica, Guadalupe), dal Nord-Est del Brasile, dalle Guyane e da Curaçao. In quest'area geografica hanno avuto origine concetti come “transculturale” e “decoloniale” per designare tanto i processi di ibridazione e di contaminazione tra culture quanto quelli di resilienza e di liberazione dei popoli e delle culture ai vari colonizzatori europei subito dopo la scoperta dell'America. L'intera scala culturale che l'Europa ha sperimentato in più di quattro millenni è stata raggiunta in questa area in meno di quattro secoli (Glissant, 2010, pp. 14-30). Ciò che lì era un'ascesa a gradini, qui è stato un progresso a passi da gigante. Questa accelerazione storica ha prodotto un intreccio incessante, potenzialmente infinito, che non implica la distruzione delle culture subalterne, invase e soggiogate da quelle più potenti, bensì una miscela creativa, il cui risultato può essere profondamente diverso dai punti di partenza, o dalla semplice somma delle parti costituenti.

La collocazione storico-geografica di questi paradigmi di ricerca richiede di partire dal libro “Contrappunto cubano del tabacco e dello zucchero” pubblicato nel 1940 dall'antropologo e etnomusicologo cubano Ortiz. In questo denso saggio Ortiz non solo osserva come le culture possono convergere e convivere, attraverso la coltivazione del tabacco e dello zucchero e la loro trasformazione, ma mostra anche quanto siano interdipendenti e come possano, su questa base, mescolarsi e cambiare (pp. 143-161). Il processo precedentemente indicato con “acculturazione” ovvero “assimilazione” culturale – durante il quale le culture subalterne vengono inglobate passivamente da quelle dominanti – nella versione di Ortiz si carica di “azione”. Non si attinge alla cultura altra in modo sterile, né tanto meno ci si trasforma nell'altro passivamente, ma si intesse un dialogo culturale multilaterale con l'altro in modo che l'effetto sinergico di queste molteplici interconnessioni porti alla trasformazione transculturale. Infatti, in ambiti di studio dove venivano presi in esame soprattutto le interazioni di popoli nella dicotomia dominanti-dominati, come nel caso del mondo coloniale – caso illustrato in maniera paradigmatica da Frantz Fanon in “Peau noire, masques blancs” e in “Les Damnés de la terre” (1952, 1961) – la transculturalità permette di comprendere meglio come la cultura, in realtà, non viene trasmessa solo da una posizione dominante, ma come i processi culturali possono di fatto rompere con l'unidirezionalità del potere. C'è un luogo significativo nell'introduzione di Bronislaw Malinowski al testo di Ortiz che è necessario riprendere:

ogni cambiamento di cultura, o come diremo d'ora in avanti ogni transculturazione, rappresenta un processo nel quale si dà qualcosa in cambio di

quello che si riceve: è un “toma y daca”, prendi e dammi [...]. È un processo attraverso il quale ambedue i termini dell’equazione risultano modificati. Un processo nel quale emerge una realtà nuova, composita e complessa; una realtà che non è una sovrapposizione meccanica di caratteri, e neppure un mosaico, ma bensì un fenomeno nuovo, originale e indipendente. Per descrivere questo processo [adoperiamo] il termine transculturazione [...] che non contiene l’implicazione di una determinata cultura verso la quale deve tendere l’altra, ma una transizione fra due culture ambedue attive ambedue contribuenti [...] e cooperanti ambedue all’avvento di una nuova realtà civile (p. 52).

La proposta di Ortiz evidenzia e incoraggia un rapporto di reciprocità che attraverso la spontanea pratica del “toma y daca”, “prendi e dai” (ivi, p. 74) è stata capace di creare una nuova cultura, la afrocubana, permeata da tutte le componenti culturali europee, asiatiche, africane, americane, ciascuna avendo adottato alcuni aspetti culturali dell’altra. Questa visione si oppone a quella corrente secondo cui gli incontri culturali, come le pratiche socio-educative, funzionano solo nella direzione di un “pensiero da addomesticare” (Wallerstein, 1997, pp. 88-124). Se la transculturazione implica un processo di “trasformazione reciproca” tra soggetti e culture, essa sfida l’idea di un incontro asimmetrico, in cui soltanto il migrante è chiamato ad adattarsi al contesto di accoglienza.

Ma fino a che punto siamo realmente disposti ad accogliere tale dinamica nelle relazioni con il migrante? Fino a che punto siamo disposti a riconoscere che l’incontro con il migrante può trasformare anche noi, mettendo in questione le nostre categorie culturali e i nostri orizzonti di senso?

Questi interrogativi sollecitano un ulteriore passaggio da compiere. Risulta fondamentale, a questo punto, l’acquisizione di alcuni concetti guida degli studi decoloniali. Pur non potendo fornire un quadro esaustivo degli studi decoloniali, ai fini del percorso si possono tracciare le linee essenziali.

Le radici del pensiero decoloniale affondano in una lunga tradizione politica e intellettuale nata in Abya Yala, che guarda alla colonizzazione europea di aree geografiche come Panama e Bolivia (Muraca, 2022, pp. 9-21) come un momento di formazione della modernità, non solo in termini storici, ma anche come processo che continua a de-costruire il passato coloniale e aprire le porte al presente. In questo contesto, si pone al centro un prototipo di soggetto conoscente: l’uomo bianco occidentale (Dussel, 2012, pp. 28-59; Lugones, 2008, pp. 56-81; Quijano, 2000, pp. 533-580). Queste radici si intrecciano con le lotte per la sopravvivenza di gruppi storicamente oppressi in molte aree del mondo (Nord America, Kenya, Senegal, Capo Verde, Guinea), che affrontano le disuguaglianze nei rapporti di razza, sesso/sexualità e classe, e che sfidano gli effetti concreti del paradigma eurocentrico (Curiel, 2022, pp. 56-102). La svolta decoloniale si presenta come erede e continuatrice delle grandi correnti di pensiero del continente, in partico-

lare la teoria della dipendenza, la teologia della liberazione, l'educazione popolare e la ricerca-azione partecipativa (Cabral, 1974, pp. 234-278, 1976/1977; Escobar, 2014, pp. 58-86, 2016, pp. 11-32; Freire, 1971, 2008; Hooks, 2020, pp. 67-78, 2023, pp. 49-53, 2024).

La decolonialità, neologismo introdotto da Anibal Quijano negli anni Novanta, è quindi centrale per comprendere l'impatto che il processo di espansione coloniale europeo ha avuto e continua ad avere sulla validazione dei saperi e delle pratiche di formazione istituzionale. Secondo Quijano, la colonialità del potere è basata sulla razionalità specifica dell'eurocentrismo, sulla modernità così come si è configurata quale valore universale (2000, pp. 57-64). La colonialità del potere è intrinseca alla modernità e al capitalismo coloniale e ai rapporti di dipendenza che esso ha prodotto, e persiste in dinamiche rinnovate anche dopo la fine del colonialismo. Come osserva Lugones, l'eurocentrismo specifico della colonialità del potere è la "prospettiva cognitiva non solo degli europei, ma del mondo eurocentrato, ovvero di tutti coloro che sono educati all'interno di un'egemonia del capitalismo mondiale" (2008, p. 80). Occorre dunque decostruire la narrazione colonialista delle migrazioni, riconfigurandole come espressione della colonialità del potere, rendere visibili le persistenze delle gerarchie globali prodotte dal colonialismo e ancora operative nelle dinamiche contemporanee (Mignolo, Escobar, 2013), nonché i dispositivi di controllo dei corpi e delle mobilità che definiscono la governance migratoria (Mbembe, 2016).

### 3. Decolonizzare saperi e pratiche attraverso il pluriversalismo e le narrazioni transculturali

Come giustamente rileva Silvia Rivera Cusicanqui "non può esserci una teoria decoloniale, senza una pratica decolonizzante" (2010, p. 62), ovvero bisogna concentrarsi sulle pratiche. Questo comporta un ripensamento delle cornici epistemiche e dei dispositivi istituzionali che regolano la presenza dei migranti, ne strutturano la condizione, riducendoli a "altro" e a "emergenza".

In primo luogo, la prospettiva decoloniale investe i dispositivi di governo delle migrazioni nel contesto europeo. In Europa e in Italia, i regimi di confine, la militarizzazione delle frontiere, la gestione della "crisi migratoria", l'internalizzazione delle pratiche di detenzione e rimpatrio (Centri di Permanenza per il Rimpatrio in Italia o quello più recente in Albania) sono parte di un sistema che separa i "cittadini" dai "migranti" e rafforza la discriminazione. Nondimeno l'esternalizzazione dei servizi e dei controlli affidati dalla Comunità Europea all'Agenzia Frontex (Lo Schiavo, 2018, pp. 23-40; Poguish, 2018, pp. 41-60) dimostra come il diritto di cittadinanza continui a essere riservato a chi rispetta determinate condizioni di "mobilità legale" e "stabilità sociale", mentre i migranti sono confinati

in una zona grigia di esclusione. In tale configurazione, il Mar Mediterraneo si configura come uno spazio paradigmatico della necropolitica descritta da Mbembe (2019), in cui la gestione delle mobilità comporta una regolazione differenziale dell'esposizione alla vita e alla morte.

In secondo luogo, l'approccio decoloniale invita a superare la colonialità del potere che ha storicamente e sistematicamente definito chi può essere considerato "cittadino" e chi è destinato a essere "migrante", "rifugiato" o "estraneo" (Quijano, 2011, pp. 342-386). La migrazione, letta attraverso una lente decoloniale, non è un fenomeno straordinario o temporaneo, ma una condizione strutturale della modernità e del sistema-mondo capitalista che ha radici nei processi coloniali. In questa prospettiva, il migrante cessa di essere visto come un "problema" e viene riconosciuto piuttosto come un "soggetto politico" che rivendica la propria cittadinanza globale.

In terzo luogo, occorre esercitare una "disobbedienza epistemica" (Mignolo, 2013, pp. 44-66) ai saperi e alle narrazioni sul migrante (De Sousa Santos, 2021, pp. 29-96; Grosfoguel, 2017, pp. 25-86). La conoscenza e la legittimazione del "cittadino" non dovrebbero essere un'esclusiva dell'Occidente, ma devono essere costruite attraverso un dialogo che valorizzi la pluralità di visioni e saperi, aprire lo spazio a forme plurali di conoscenza, secondo quanto suggerito da Mignolo (2011). Riconoscere i migranti come produttori di sapere significa dare voce alle loro esperienze, alle pratiche di resistenza e alle narrazioni che sfidano il racconto dominante. Questo approccio invita a pensare a una pratica di prossimità che mette al centro la capacità dei migranti di agire come soggetti politici e non come oggetti di aiuto o controllo. Decolonizzare significa, pertanto, non solo riconoscere i migranti come cittadini non solo di uno Stato, ma come cittadini globali con il diritto di vivere, muoversi e essere protetti ovunque nel mondo. Le pratiche di prossimità, in questo caso, non sono un esercizio di inclusione passiva, ma un impegno quotidiano per creare un mondo in cui la cittadinanza sia concepita non come un titolo esclusivo, ma come una condizione universale che abbatte le barriere razziali, etniche e politiche ereditate dal colonialismo.

#### 4. Pluriversalismo e narrazioni transculturali in azione

Se poniamo attenzione ai nuovi comportamenti che l'adattamento alla globalizzazione richiede e che all'educazione è chiesto di far acquisire, si può avere l'impressione che siano prevalsi (e continuano a prevalere) le esigenze del mondo occidentale che, di per se stesso, risulta estraneo ai valori che fondano l'originalità di altre regioni e di altre culture del mondo. Marcien Towa rileva che l'unica possibilità concessa alle altre culture per sopravvivere all'incontro con il Pantagruel occidentale passa per la negazione di sé: "negare se stessi, mettere in questione

l'essere stesso del sé, europeizzarsi profondamente [...], negare il nostro essere intimo per diventare l'Altro [...], mirare espressamente a diventare come l'Altro, simile all'Altro, e in tal modo non colonizzabile da parte dell'Altro" (2007, pp. 61-72).

La sperimentazione compiuta dai Paesi europei alla ricerca della miglior forma di convivenza possibile con la "diversità" (in specie se è il "nero", l'arabo, il musulmano, l'asiatico), sembra avere messo in luce i limiti di soluzioni ritenute in passato auspicabili e incoraggiate. Caduti i modelli dell'assimilazione e dell'integrazione rivelandosi problematico quello del crogiuolo multiculturalista che ha contribuito allo "splendido isolamento delle culture" (Lanzillo, 2006, pp. 157-172; Sleeter, Grant, 1987, pp. 421-444), la via interculturale sembrava essere quella da seguire per affrontare il nuovo cosmopolitismo documentato dalle migrazioni e dai contatti e dagli scambi culturali che esse attivano. Ma il raggio d'azione, quello della "pedagogia interculturale", come rilevato acutamente da Demorgon (2003, pp. 32-45), è ancora occidentale, locale, le relazioni coinvolgono l'interpersonale più che la responsabilità "societale" (ivi, p. 49), le pratiche si orientano direttamente verso il pragmatismo cooperante piuttosto che verso la ridefinizione dei rapporti (ivi, pp. 78-131). Assimilazione, integrazione, inclusione, attraverso multiculturalismo e/o interculturalismo, nel corso del tempo possono essere letti, per chi scrive, come espressioni di ciò che Salvatore Palidda definisce "razzismo democratico" (Palidda, 2009, pp. 77-101), ovvero modelli di gestione della "differenza". Si parla di sfollati, di vittime di guerra, di tratta, di migrazioni forzate, di rifugiati da zone di conflitto, come di altrettante esemplificazioni di questo processo di "chiusura" dei confini. In realtà, quel che accade è che molti migranti, rifugiati e richiedenti asilo sono vittime di processi di "produzione legale dell'illegalità" (De Genova, 2013, pp. 1180-1198). Per l'antropologo Nicholas De Genova l'illegalità prodotta dalla continua configurazione dei confini, pone in essere forme di "inclusione differenziata" (ivi, p. 1185) e l'esclusione da quelle forme comporta di conseguenza "la deportabilità" come dispositivo in grado di rendere il lavoro migrante una "merce diversamente disponibile" e di determinare un relevantissimo effetto di governo: quello di produrre "a partire dalla turbolenza della migrazione non voluta, flussi economicamente necessari e utili" (Mezzadra, Neilson, 2013, pp. 187-228).

Opportuno il richiamo alla dimensione transculturale di Ortiz: essa assegna all'alterità un ruolo cruciale nella costruzione identitaria in grado di promuovere autentiche relazioni paritarie tra le culture, contro ogni forma di sintesi che agisce come universalismo occidentale (Grosfuguel, 2017), riconducendole ai grandi temi della soggettività individuale e quindi favorendo quindi una maggiore capacità di esplorazione dei vissuti.

Il pluriversalismo di Ramón Grosfuguel nasce dentro il filone degli studi decoloniali e propone un'idea chiave: non esiste un unico modo valido di conoscere

e vivere il mondo (universale), ma una pluralità di mondi e saperi (pluriverso) che devono coesistere in modo dialogico, senza gerarchie imposte dal pensiero eurocentrico. Portarlo nelle pratiche socio-educative significa tradurre questa visione teorica in azioni concrete. Il punto non è “aggiungere diversità”, ma *cambiare il modo in cui si produce e si trasmette conoscenza*.

A partire da queste premesse, si rende necessario tradurre i riferimenti teorici del pluriversalismo e delle narrazioni transculturali in dispositivi pedagogici concreti, capaci di incidere sulle pratiche educative quotidiane. In questa prospettiva, un primo ambito di intervento riguarda la progettazione di contesti educativi dialogici, in cui il confronto tra soggetti portatori di differenti esperienze culturali non sia episodico, ma strutturalmente integrato nei processi di apprendimento e di socializzazione coinvolgendo le comunità locali nei processi educativi.

Un secondo livello operativo consiste nel dare spazio a narrazioni migranti, indigene, subalterne, con metodologie narrative, quali autobiografie, diari riflessivi, lettere, pratiche di narrazioni transculturali, che consentano di far emergere la pluralità delle traiettorie biografiche e dei riferimenti culturali presenti nei contesti educativi. Tali strumenti, oltre a favorire processi di riconoscimento reciproco, permettono di problematizzare le categorie identitarie e di evidenziare le intersezioni tra dimensioni di razza, genere e classe, in linea con una prospettiva critica attenta alle relazioni di potere (hooks, 2023).

Parallelamente, risulta fondamentale promuovere un lavoro di revisione dei curricula scolastici, in cui vivono i figli di migranti di seconda generazione, che introduca contenuti e prospettive provenienti da contesti storicamente marginalizzati, contribuendo a un effettivo decentramento epistemologico. In questo senso, l’inclusione di autori e autrici del Sud globale e l’analisi critica dei dispositivi di produzione del sapere si configurano come pratiche indispensabili per mettere in discussione la persistenza della colonialità del potere e per aprire a un orizzonte pluriversale della conoscenza.

Infine, un ulteriore elemento metodologico riguarda la valorizzazione del territorio e delle comunità come risorse educative, attraverso il coinvolgimento di soggetti esterni – mediatori culturali, associazioni, testimoni privilegiati – in grado di portare all’interno dei contesti socio-educativi e finanche sanitari saperi incarnati e situati. In tal modo, l’esperienza educativa per i protagonisti della formazione, l’operatore e il migrante, minori non accompagnati, si configura come uno spazio aperto e dinamico, in cui il confronto tra differenze non viene neutralizzato, ma riconosciuto come occasione di apprendimento, negoziazione e trasformazione reciproca.

## Riferimenti bibliografici

- Aradau C., Tazzioli M. (2020). Biopolitics Multiple: Migration, Extraction, Subtraction. *Millennium: Journal of International Studies*, 48(2).
- Cabral A. (1974). *P.A.I.G.C. Unidade e Luta*. Lisboa: Publicações Nova Aurora.
- Cabral A. (1976-1977). *Obras escolhidas*. In M. de Andrade (Ed.), (2 voll.), Lisboa, Seara Nova.
- Curiel O. (2022). *La nación heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Bogotá: Brecha Lésbica y en la frontera.
- De Genova N. (2013). Spectacles of Migrant 'Illegality: The Scene of Exclusion, the Obscene of Inclusion. *Ethnic and Racial Studies*, n. 36 (7).
- Demorgon J., Müller B., Lipiansky E.-M., Nicklas H. (2003). *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. Paris: Anthropos.
- de Sousa Santos B. (2021). *La fine dell'impero cognitivo. L'avvento delle epistemologie del Sud*. Roma: Castelvecchi.
- Dussel E. (2012). Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (3).
- Escobar A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 58-86.
- Escobar A. (2014). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Escobar A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimension Ontologica de las Epistemologias del Sur. *Aibr*, n. 11(1).
- Fanon F. (2015). *Pelle nera, maschere bianche*. Pisa: ETS.
- Fanon F. (2010). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (1978). La governamentalità. *aut-aut*, 167-168, 12-29.
- Foucault M. (2005a). *Sicurezza, territorio, popolazione*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2009b). *Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France (1982-1983)*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2010c), *Bisogna difendere la società*. Milano: Feltrinelli.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla "Pedagogia degli oppressi"*. Torino: EGA.
- Glissard E. (2020). *Introduzione a una poetica del Diverso*. Milano: Meltemi.
- Grosfuguel R. (2017). *Rompere la colonialità. Razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Grosfuguel R. (2012). Decolonizing Western Uni-versalisms: Decolonial Pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (3), 88-104.
- Hooks B. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Hooks B. (2024). *Pedagogia impegnata e decoloniale*. Brescia: Morcelliana.
- Lanzillo M.L. (2006). Strategie e aporie multiculturali. Aporie e contraddizioni di un'ideologia, *Post-Filosofie*, vol. II.

- Lo Schiavo L. (2018). Governamentalità neoliberista, spazio europeo ed epistemologia politica delle migrazioni contemporanee. In T. Bellinvia, T. Ponguish (Eds.), *Decolonizzare le migrazioni. Razzismo, confini, marginalità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Lugones M. (2008). The Coloniality of Gender. *Worlds & Knowledges Otherwise*, 3(4).
- Mbembe A. (2016). *Necropolitica*. Verona: Ombre Corte.
- Mezzadra S., Ricciardi M. (2013). *Movimenti indisciplinati*. Verona: Ombre Corte.
- Mignolo D.W. (2011a). Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2).
- Mignolo D.W. (2011b). *The Darker Side of Western Modernity*. London: Duke University Press.
- Mignolo D.W., Escobar A. (2013). *Globalization and the Decolonial Option*. London: Routledge.
- Monceri F. (2021). Introduzione. Migrazioni e modernità: riflessioni epistemologico-politiche. In F. Monceri (Ed.), *Modernità e trans-modernità. Percorsi di lettura nel pensiero decoloniale*. Pisa: ETS.
- Muraca M.T. (2017). Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6(1), 133-150.
- Muraca M. (2022). Introduzione. Un mondo in cui esistano molti mondi. Imparando da Abya Yala il cammino interculturale critico. In M. Muraca, *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ortiz F. (2024). *Contrappunto cubano del tabacco e lo zucchero*. Torino: Borla.
- Palidda S. (2009). *Razzismo democratico. La persecuzione degli stranieri in Europa*. Milano: Agenzia X.
- Palidda S. (2018a). *Resistenze ai disastri sanitari-ambientali ed economici nel Mediterraneo*. Roma: Derive&Approdi.
- Palidda S. (2021). *Polizie, sicurezza e insicurezze*. Milano: Meltemi.
- Ponguish T. (2018). I confini fantasma dell'Europa. In T. Bellinvia, T. Ponguish (Eds.), *Decolonizzare le migrazioni. Razzismo, confini, marginalità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Quijano A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla: Views from the South*, 1(3).
- Quijano A. (2011). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2).
- Rivera Cusicanqui S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Sleeter C., Grant C. (1987). An Analysis of Multicultural Education in United States. *Harvard Review*, 57(4).
- Towa M. (2007). *Essai sur la problématique philosophie dans l'Afrique actuelle*, Yaoundé: Clé.
- Wallerstein I. (1997). *Aprire le scienze sociali*. Milano: Feltrinelli.



**II PARTE**  
**SESSIONI PARALLELE**

**Sessione 6**

**Abitare assieme la fragilità: il valore della cura "a piccoli passi"  
nelle professioni educative**



## II.6.22 TESSERE LEGAMI DI CURA NELLA QUOTIDIANITÀ

**Gloria Lanciotti**  
Associazione Piombini-Sensini E.T.S.

*Si lavora, nella quotidianità,  
con la vita che scorre,  
con ciò che capita,  
imparando a dare un nome alle cose*  
P.L. Ricci

L'Associazione PIOMBINI-SENSINI ETS, raccogliendo la centenaria esperienza dell'ex-istituto "La Pietà" fondato nel 1895 da Antonietta Piombini ed Elisabetta Sensini, è stata costituita nel 2000 al fine di supportare minori e adulti che vivono situazioni di difficoltà personale o familiare, di emarginazione sociale e/o di sofferenza psicofisica. Specializzatasi nei decenni a favore della tutela dell'infanzia, l'Associazione attualmente si occupa di accogliere e tutelare minori vittime di abbandono, maltrattamento e abuso nelle quattro comunità residenziali socioeducative così suddivise:

- bambini nella fascia 0-6 con mamme;
- bambini di età compresa tra i 3 e gli 11 anni;
- adolescenti di età compresa tra i 12 e i 17 anni (divisi in due comunità monosessuate).

La funzione delle comunità educative è quella:

- di sostituire temporaneamente la famiglia di origine fino al superamento delle difficoltà dei genitori, all'individuazione di soluzioni alternative (affido/adozione) e/o al raggiungimento della maggiore età del minore;
- fornire ai minori la protezione, l'accudimento e la cura necessaria per il superamento delle condizioni di pregiudizio vissute, rappresentando una funzione terapeutica per la riparazione del trauma subito;

- nel caso specifico della comunità ove sono presenti bambini fascia 0-6 con mamme, di sviluppare un equilibrio tra le esigenze di cura e tutela del bambino e l'esercizio della responsabilità della mamma, attraverso un affiancamento nella funzione educativa.

Come ha espresso chiaramente Luigi Babolin, presidente per due mandati del Coordinamento nazionale comunità accoglienti, “...la comunità è ambito di accudimento e relazione. E, come avviene all'interno di una famiglia, il procedere pedagogico all'interno di una comunità è soprattutto metaforico, non può che utilizzare il linguaggio delle cose: spazio, tempi, gesti... Il dire della comunità è soprattutto un fare. Allo stesso modo il sapere dell'educatore, per i minori che entrano in contatto con lui è principalmente una questione di sapore. La competenza dell'educatore è qualcosa che i minori possono sperimentare, di cui possono godere, che possono gustare...” (a cura di Babolin (2000), *Il Sapere e il Sapore. Le comunità di accoglienza per minori*, Milano, Paoline).

Il mio personale assaporare il gusto di questo mestiere intriso di quotidianità curante, è iniziato circa 24 anni fa, quando, da poco laureata in Filosofia, sono entrata in una di queste “case chiamate comunità”. Mi sono trovata in uno spazio di vita condiviso da bambini e bambine, ragazzi e ragazze dove ci si spostava da una cucina, ad un salone, passando per le camere da letto e la dispensa.

L'immersione in una professione che si nutre di atti di profonda familiarità, mi ha subito conquistata e fatta sentire pienamente a mio agio, percependomi quasi *A casa mia*, come narrato dallo scrittore Lorenzo Tozzi nell'albo illustrato da Manuela Santini, creato con il contributo fondamentale delle ragazze e dei ragazzi accolti dalla comunità per minorenni del CEIS di Ancona.

La casa è il luogo protetto e sicuro, in cui ci sentiamo accolti, riconosciuti ed abbracciati. E nella storia di tante persone, un luogo temporaneo come la comunità, è chiamato a divenire questo spazio di vita, in cui andare a riparare dolori, traumi e riaprire nuove finestre per nuovi passi nel mondo.

Tuttavia, sorge spontanea una domanda: come può un bambino o un adolescente percepire come “casa” uno spazio fisico denominato, con freddezza burocratica, “comunità socioeducative residenziali per minorenni”? In contesti dove mancano i legami di sangue e dove l'ingresso è spesso l'esito di un trauma o di una separazione forzata, la trasformazione di un luogo in “focolare” non è frutto di magia, ma di una profonda intenzionalità educativa.

## 1. La grammatica dell'accoglienza: sentirsi pensati

Il processo curativo e riparativo inizia prima ancora che il minore varchi la soglia della casa chiamata comunità. Gli educatori delle equipe che coordinano le singole

comunità, attivano uno “spazio mentale” che faciliti e sostenga il processo dell'accoglienza. Infatti, studiano le relazioni dei Servizi Sociali, analizzano i decreti del Tribunale per i Minorenni e preparano il gruppo delle persone già presenti all'interno della comunità. La preparazione di queste ultime, così come l'osservazione attenta delle loro reazioni, è necessaria agli educatori, per comprendere come e in quali direzioni si sta attivando nei singoli, la memoria del loro ingresso in comunità. Andare a ripercorrere i vissuti emotivi, gli odori e le parole di quei momenti, ha il valore di riannodare fili della memoria con le consapevolezze acquisite lungo il percorso legate alla rielaborazione della propria storia familiare.

Il momento dell'accoglienza iniziale trasforma gli oggetti della vita quotidiana in mediatori di relazione. Abbiamo segni tangibili come un letto con biancheria pulita, un armadio vuoto, una scrivania personale che non si qualificano semplicemente come arredi, ma rappresentano delle prove concrete del fatto che quel bambino è stato “atteso” e “pensato”. Ad essi aggiungiamo dei piccoli riti di benvenuto come la creazione di un cartellone colorato, con parole accogliente e magari scritte nella lingua madre del neoarrivato, una merenda condivisa per avviare un senso di vicinanza concreta.

## 2. Le tre R: Riti, Ritmi, Regole

Nelle nostre comunità, la giornata dell'educatore inizia alle 6.00! La quotidianità è una matassa di impegni (scuola, sport, compiti, incontri protetti) che si snoda attorno a tre pilastri fondamentali:

1. Ritmo: La mente che ha vissuto il trauma vive in uno stato di allerta persistente. La prevedibilità della giornata (*cosa succede dopo il pranzo? chi ci sarà al risveglio?*) permette di abbassare le difese e abitare il tempo con serenità.
2. Ritualità: I gesti ripetuti – dalla colazione condivisa alla lettura della buona notte – creano confini certi e aiutano l'interiorizzazione di nuove prassi funzionali alla crescita.
3. Regole: Spesso percepite come restrizioni, le regole in comunità sono in realtà strumenti di contenimento cognitivo. Per chi proviene da contesti sregolati, la regola offre una nuova versione di sé, rinforzando il senso di autoefficacia attraverso piccoli successi quotidiani, come l'ordine delle proprie cose.

## 3. Il saluto: dignità al percorso

Il volo verso l'autonomia, il rientro in famiglia o presso una famiglia affidataria, segnano la fine del percorso comunitario. Questo passaggio rappresenta un tra-

guardo celebrato con riti specifici. Il momento del saluto è accompagnato dalla consegna di un album fotografico-narrativo. Questo documento, costruito giorno dopo giorno dagli educatori, testimonia la dignità di ogni passo compiuto, trasformando la memoria della esperienza di vita in comunità in un bagaglio di forza per il futuro.

La comunità socioeducativa residenziale, non è un mero servizio di accoglienza, ma un organismo vivente che, attraverso l'intenzionalità poetica e pedagogica, trasforma muri di mattoni in pareti di cielo, proprio come suggerisce l'albo di Lorenzo Tozzi.

### Riferimenti bibliografici

- Babolin L. (2000). *Il Saper e il Sapere. Le comunità di accoglienza per minori*. Milano: Paoline.
- Bastianoni P. (2000). *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Bastianoni P., Baiamonte M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cos'è e come si costruisce*. Trento: Erickson.
- Ricci P.L. (2007), *Esperienze di volo*. Pratovecchio Stia: Romena.
- Tozzi L., Santini M. (2024). *A casa mia*. Rimini: Fulmino.

## II.6.23 LA CURA DELL'ABITARE

Morena Muzi  
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

### 1. Introduzione

L'obiettivo di questo contributo è quello di proporre una riflessione sul significato della cura dell'abitare alla luce della psicologia dello sviluppo, evidenziando come la relazione con gli spazi di vita costituisca un elemento fondante dei processi di crescita, di costruzione dell'identità e di creazione di relazioni di ogni persona. L'abitare è un'esperienza vitale, un modo di essere nel mondo e di costruire relazioni con sé stessi, con gli altri e con l'ambiente. Va comunque evidenziato che gli studi sulla cura dell'abitare e la relazione tra persona e luogo rappresentano un campo multidisciplinare: essi cercano di comprendere come le persone percepiscono, si collegano e si identificano con i luoghi in cui vivono, come questi luoghi influenzano il loro comportamento, le loro relazioni, le loro emozioni e il loro senso di appartenenza.

La cura dell'abitare, in questa accezione, riguarda la capacità di dare forma e senso agli spazi di vita, ai luoghi di cura, rendendoli contenitivi, generativi e coerenti con la propria storia.

Lo studio dei sentimenti che le persone sviluppano nei confronti dei luoghi in cui sono nate e cresciute e il ruolo che questi luoghi svolgono nella loro vita è un'area di ricerca che negli ultimi anni ha ricevuto crescente attenzione da parte degli psicologi ambientali, sociali e dello sviluppo. L'interesse scientifico per questo argomento non è nuovo ma recente senza dubbio è lo studio dei luoghi affrontato da una grande varietà di punti di vista e discipline.

Attraverso una disamina, seppur breve, del concetto di cura secondo il modello teorico dell'attaccamento, del concetto di abitare come costruzione dell'identità e come ambiente di sviluppo, esplorando la dimensione ecologica e sociale della cura dell'abitare, si cercherà di delineare quanto sia fondamentale spostare l'attenzione dall'individuo alla relazione dinamica tra soggetti e tra soggetti e spazio. Lo spazio in questo caso, viene inteso non solo come contenitore fisico, ma come contenitore di emozioni, di relazioni, di esperienze significative.

## 2. Il concetto di cura

Nelle discipline psicologiche quando si parla della cura molteplici sono le declinazioni di questo concetto, una riguarda la cura che è alla base della costruzione del Sé.

In merito a questo lo psicanalista Winnicott (1971), nei suoi scritti sottolinea l'importanza dell'esperienza e delle relazioni reali con l'ambiente per lo sviluppo maturativo del sé, tanto da considerarlo decisivo per la crescita personale del bambino, purché sia un ambiente disponibile e facilitante. Winnicott precisa che la crescita del bambino avviene grazie a un ambiente sufficientemente buono in cui il piccolo si sente accolto, contenuto, sostenuto da figure che lo accudiscono con cura. In egual modo Erikson (1963) sottolinea che la fiducia di base si costruisce nei primi anni di vita attraverso esperienze di cura coerenti e affidabili; il luogo di cura e le figure che la abitano diventano così il primo laboratorio affettivo dello sviluppo del bambino fin dalla nascita.

Ciò permette di introdurre e investigare il concetto di cura secondo il modello teorico della Teoria dell'attaccamento, formulata da John Bowlby (1988) e sviluppata da Mary Ainsworth (1978), si ottiene una declinazione del concetto stesso che non è un semplice atto di presenza fisica, ma l'attenzione è rivolta ad un sistema comportamentale reciproco orientato alla protezione e alla regolazione emotiva. Mediante questo modello teorico si può parlare di un sistema di *caregiving* in cui da un lato il bambino possiede un sistema di attaccamento che lo spinge a cercare vicinanza, dall'altro lato il *caregiver* possiede un sistema di prestare cura in maniera significativa che dona sicurezza, protezione e conforto in special modo nelle situazioni di pericolo.

La cura a tal proposito si può manifestare attraverso due funzioni complementari che permettono al bambino di crescere in equilibrio tra dipendenza e autonomia. Simultaneamente è presente sia la capacità del *caregiver* di accogliere il bambino quando è spaventato, triste o in difficoltà, offrendogli conforto e sollievo emotivo, sia la capacità di incoraggiare il bambino a esplorare il mondo esterno, restando disponibile come punto di riferimento a cui tornare in caso di necessità così da essere una base sicura. Ugualmente per Mary Ainsworth (1978), la qualità della cura dipende dalla sensibilità materna/del *caregiver* (secondo i teorici dell'attaccamento più recenti) e per essere una cura efficace si deve basare sulla percezione dei segnali del bambino con cui si relaziona e sulla comprensione e interpretazione corretta del segnale inviato dal medesimo. Il *caregiver* intervenendo in maniera tempestiva e coerente fornisce un'esperienza di cura e protezione che deve però essere appropriata e costante nel tempo.

La qualità della cura ricevuta viene interiorizzata dal bambino sotto forma di Modelli Operativi Interni e ha una incidenza sul suo sviluppo affettivo/emotivo e sociale/ relazionale. Se il bambino è esposto nella quotidianità ad una cura co-

stante e sensibile, il bambino può sviluppare un attaccamento sicuro, percependosi come degno di amore e gli altri come affidabili.

Se la cura è intermittente, rifiutante o imprevedibile, possono svilupparsi stili di attaccamento insicuro (evitante o ambivalente), che influenzeranno le sue relazioni future e la sua capacità di regolare le emozioni.

In sintesi, "curare" nell'ottica dell'attaccamento significa fornire una sintonia emotiva che permetta al bambino di passare dalla regolazione esterna (fatta dal *caregiver*) all'autoregolazione delle proprie emozioni.

Questa idea di intendere la cura secondo la Teoria dell'attaccamento può essere estesa al mondo dell'abitare: come il bambino necessita di un *caregiver* che lo contenga, lo conforti, lo curi, anche l'adulto ha bisogno di spazi che contengono, che offrono sicurezza e prevedibilità.

### 3. L'abitare come costruzione di identità

L'abitare può essere un ambiente di sviluppo perché funge da spazio protettivo che media tra il caos del mondo esterno e la vulnerabilità del mondo interno. Curare l'abitare significa, metaforicamente, continuare l'opera di un *caregiver* amorevole: proteggere, dare ordine al caos e dare significato alle esperienze e alle relazioni di chi abita quello spazio. Nel luogo in cui si abita si depositano ricordi, emozioni e simboli; ogni stanza, ogni oggetto, diventa parte di un paesaggio interiore.

Abitare può significare mettere ordine nel proprio mondo interno, dare forma visibile ai propri legami e alla propria memoria.

Lo spazio abitato può divenire significativo nella costruzione della propria identità in quanto può essere un prolungamento del Sé, una sua rappresentazione concreta e simbolica.

Nell'infanzia, la casa è il primo universo conosciuto. È il luogo in cui il bambino impara a muoversi, a esplorare e ad allontanarsi dalle proprie figure di riferimento. Nuovamente è necessario il riferimento a Bowlby (1988) e al concetto di base sicura: la casa e le figure di riferimento costituiscono il punto di partenza e di ritorno dell'esplorazione del mondo. Mentre durante l'infanzia attraverso il gioco, il bambino può creare spazi simbolici come tende, case di bambole, fortini, castelli e in questi spazi sperimentare la sicurezza e l'autonomia, con l'adolescenza, il rapporto con la casa cambia. Il luogo dell'abitare diventa la stanza intesa come primo spazio personale, come luogo di rifugio ma anche spazio di contestazione.

È qui che si sperimenta il bisogno di separazione-individuazione, l'adolescente cerca di ridefinire il proprio sé separandosi dai genitori, anche attraverso la trasformazione del proprio ambiente per esprimere la propria identità che è in continua costruzione.

La cura dell’abitare, in questa fase, passa attraverso la negoziazione degli spazi e il riconoscimento della soggettività emergente da parte di tutti i partner coinvolti.

Nell’età adulta, l’abitare assume una dimensione progettuale. Costruire o arredare una casa non è più solo un gesto pratico, ma un modo per dare forma alla propria storia, alla propria vita.

La casa può divenire uno spazio di accoglienza, di intimità e di relazione, un luogo dove costruire nuove relazioni. L’abitare insieme richiede capacità di dialogo e di mediazione: gli spazi vanno condivisi, negoziati, curati come i legami stessi che si possono creare. Con il trascorrere del tempo, durante l’età senile, la casa può assumere un valore di continuità e di memoria, può diventare il luogo che custodisce il passato e sostiene il senso di identità quando altri ruoli sociali vengono a mancare.

Tuttavia, l’abitare può anche trasformarsi in un rischio, creare isolamento, solitudine, difficoltà di adattamento, se considerato in una accezione negativa e distruttiva della persona. La cura dell’abitare, in questa fase, richiede una attenzione all’accessibilità, non solo fisica ma anche emotiva, una accuratezza anche alla dimensione relazionale e comunitaria. Un luogo in cui costruire e mantenere legami e significati nel tempo.

#### 4. La cura del luogo inteso come ambiente di vita

Gli studi sull’attaccamento ai luoghi (Hidalgo, Hernández, 2001) mostrano come gli spazi abitati, i luoghi diventino contenitori di esperienze emotive e simboliche.

Il cambiare casa o città può attivare vissuti simili a una perdita affettiva così che le transizioni abitative, i traslochi, le migrazioni rappresentano momenti delicati di ridefinizione identitaria. L’ambiente, in questa prospettiva, non è mai neutro: partecipa attivamente ai processi di sviluppo e di adattamento psicologico.

Questa riflessione può indurre a considerare la casa non come un semplice contenitore, ma come una estensione nello spazio della/e propria/e figura/e di attaccamento. Curare l’abitare significa, metaforicamente, mettere in atto ciò che fa un *caregiver* sensibile e amorevole che protegge e sostiene chi abita quello spazio.

Torna in auge il legame tra Teoria dell’attaccamento e luoghi/spazi di cura che nell’età evolutiva si può articolare su tre livelli.

Il primo livello intende la casa come base sicura fisica in cui l’ambiente ordinato, prevedibile e reso stabile dal caregiver sensibile permette al bambino di sviluppare una mappa mentale del mondo come luogo sicuro e prevedibile. Il luogo è curato dai caregiver per essere sicuro ma stimolante, per favorire l’autonomia e l’esplorazione.

Il secondo livello intende il luogo di cura come regolatore emotivo, l’attaccamento è, essenzialmente, regolatore delle emozioni sia positive sia negative. I luoghi di cura sono intesi come spazi di rifugio, come porti sicuri a cui far ritorno per ritrovare l’equilibrio dopo uno stress interno e esterno, per ristabilire una sintonia con se stessi e con gli altri.

Il terzo livello mette in relazione i modelli operativi interni che il bambino costruisce su di sé e sugli altri e l’abitare, i modelli mentali difatti si riflettono nel modo in cui il bambino abita il mondo, in cui occupa uno spazio in cui si sente accolto.

Spesso il legame tra attaccamento e luogo di cura è mediato da oggetti transizionali che trasferiscono la sicurezza della relazione, del luogo in spazi di vita nuovi rendendoli più familiari, di conforto e meno minacciosi. Un luogo/spazio che si prende cura del bambino, offrendo protezione, libertà di movimento e calore, facilita l’interiorizzazione di un’immagine di sé positiva.

Le ricerche sottolineano che l’attaccamento al luogo, noto anche come “place attachment”, rappresenta un legame emotivo positivo tra un individuo e un luogo specifico. La caratteristica fondamentale di questo concetto risiede nella propensione dell’individuo a cercare e conservare la prossimità a quel luogo a causa dell’affetto e del forte legame emotivo che nutrono verso di esso (Hidalgo, Hernandez, 2001).

## 5. La dimensione ecologica e sociale della cura dell’abitare

Abitare non è solo un fatto individuale ma un atto ecologico: riguarda il modo in cui l’individuo si inserisce in un contesto di relazioni e di ambienti.

Prendersi cura della propria casa significa anche prendersi cura del pianeta e delle relazioni che la casa ospita.

Le esperienze di *co-housing*, di quartieri solidali, di comunità educanti rappresentano esempi di una nuova cura dell’abitare collettiva, che unisce benessere personale e sostenibilità ambientale.

In psicologia, come abbiamo visto, la cura dell’abitare non si riferisce solo all’edificio fisico, ma alla creazione di un ambiente facilitante (per usare un termine di Winnicott) che sostenga la crescita del bambino. Questo concetto si analizza attraverso due dimensioni interconnesse, influenzate principalmente dalla teoria ecologica di Urie Bronfenbrenner (1979; 2005). La prima riguarda la dimensione ecologica che intende l’ambiente come stimolo e in questa prospettiva, l’abitare è visto come il microsistema primario (la casa) che deve prendersi cura dello sviluppo biologico e psichico del bambino. Bronfenbrenner sostiene che la crescita dell’individuo avviene in una rete di sistemi interconnessi: famiglia, scuola, comunità, cultura; essa è il risultato di una rete di relazioni e contesti interconnessi.

La cura intesa in senso ecologico implica la progettazione di spazi che rispettino i bisogni sensoriali e motori della persona che li abita (luce naturale, silenzio, sicurezza, spazi verdi). In tal senso si può intendere la casa come lo specchio del Sé in cui il bambino può lasciare tracce di sé nello spazio, aiutandolo a costruire una propria identità distinta ma protetta. Al contempo abitare ecologicamente insegna al bambino il valore della responsabilità verso il mondo, trasformando la cura della “piccola casa” in cura per la “grande casa” (il pianeta).

La seconda rimanda alla dimensione sociale che riguarda l’abitare come rete di relazioni e in essa si considera l’abitare come il fulcro dei mesosistemi, ovvero le connessioni tra i diversi ambienti di vita (casa-scuola-quartiere).

Abitare in questo caso è co-abitare e la cura non è un atto individuale ma relazionale che si esprime attraverso la qualità del clima affettivo familiare e la capacità degli spazi di favorire l’incontro e la condivisione.

Ciò permette di parlare della comunità che cura intesa come la cura sociale dell’abitare che si estende oltre le mura domestiche. Un quartiere sicuro e inclusivo (*social housing*, aree gioco, reti di vicinato) può fungere da base sicura allargata, permettendo al bambino di sviluppare fiducia negli altri e il senso di appartenenza.

Infine, un’altra accezione della dimensione sociale della cura mira a garantire un abitare dignitoso per tutti.

In sintesi, secondo questo modello, la cura dell’abitare significa garantire un equilibrio tra lo spazio fisico (ecologia) e la rete umana (sociale), affinché l’ambiente familiare diventi il motore principale del benessere e della resilienza infantile.

## 6. Brevi riflessioni conclusive

Emerge da quanto riportato in questo contributo, quanto sia fondamentale spostare l’attenzione dall’individuo alla relazione dinamica tra soggetti e tra soggetti e spazio quando si parla di cura dell’abitare.

La cura dell’abitare, dal punto di vista psicologico e non solo, permette di ripensare la casa non come semplice contenitore, ma come ambiente di sviluppo, come luogo di attaccamento. Gli spazi che abitiamo contribuiscono a definire chi siamo e come ci relazioniamo. I luoghi in cui viviamo giocano un ruolo fondamentale nel nostro benessere e nella nostra qualità di vita. Un ambiente sano e sostenibile favorisce il benessere individuale e collettivo, promuovere altresì la cura degli spazi aiuta a sviluppare senso di responsabilità, rispetto e appartenenza. Prendersi cura del proprio luogo di vita, del proprio quartiere o del pianeta in generale, significa dunque prendersi cura della propria umanità.

Appartenere ad un luogo e prendersene cura vuol dire costruire la propria sta-

bilità attraverso la costruzione di relazioni interpersonali significative. Curare lo spazio in cui viviamo è un atto di cura verso la nostra storia personale. Abitare con consapevolezza significa nutrire quel dialogo costante tra ciò che siamo dentro e ciò che ci circonda fuori. La cura dell’abitare secondo Bowlby e i teorici dell’attaccamento, è l’azione di rendere il mondo esterno familiare, noto, in cui intrecciare relazioni significative. Avere cura dell’abitare significa, simbolicamente, continuare a prendersi cura del legame con la propria figura di attaccamento originaria, ricreando, in ogni luogo, quel senso di protezione e identità che ci permette di affrontare l’ignoto.

### Riferimenti bibliografici

- Ainsworth M.D.S. (1978). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and brain sciences*, 1(3), 436-438.
- Bachelard G. (2014). *The poetics of space*. Penguin.
- Bowlby J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge.
- Billig M. (2006). Is my home my castle? Place attachment, risk perception, and religious faith. *Environment and Behavior*, 38, 248-265.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Erikson E.H. (1963). *Childhood and society* (Vol. 2). New York: Norton.
- Hernandez B., Martin A.M., Ruiz C., Hidalgo, M.C. (2010). The role of place identity and place attachment in breaking environmental protection laws. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 281-288.
- Hidalgo M.C., Hernandez B. (2001). Place attachment: Conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 273-281.
- Lewin K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lewin K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. New York: Harper & Row.
- Pol E. (2002). *The theoretical background of the city-identity-sustainability network*.
- Scannell L., Gifford R. (2010). Defining place attachment: A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 1-10.
- Scannell L., Gifford, R. (2016). The effects of place attachment on psychological need satisfaction. *Environment and Behavior*, 1-31.
- Scannell L., Gifford R. (2017). The experienced psychological benefits of place attachment. *Journal of Environmental Psychology*, 51, 256-269.
- Winnicott D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Milano: Fabbri.

## II.6.24 LA CURA NELLA (E DELLA) COSTITUZIONE

Giuseppe Laneve  
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

### Introduzione

La posizione del costituzionalista, in un Panel nel quale trovano posto i punti di vista del pedagogista, dello psicologo e dell'esperienza sul campo, gode di un certo privilegio: quello di porsi alla giusta distanza dagli ambiti disciplinari coinvolti, che significa innanzitutto predisporre all'ascolto autentico degli stimoli da questi provenienti, provando, al tempo stesso, forte dell'arricchimento così ottenuto, a fornire qualche spunto ulteriore di riflessione.

Occorre dire che, in questo specifico caso, il compito è facilitato dal tema prescelto, quello della cura, perché si tratta di parola che, pur presente solo due volte - la Repubblica garantisce le "cure gratuite" agli indigenti (art. 32, comma 1) e "cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori" (art. 35, comma 2) - è molto familiare per la nostra Costituzione: si può affermare non solo che la cura appartiene alla grammatica costituzionale, ma che il concetto sotteso alla parola stessa innerva l'intera trama costituzionale.

### 1. I diritti sociali "guardano" alla concretezza delle persone

La nostra, infatti, è una splendida espressione di quelle Costituzioni del Secondo Novecento che tanto devono a quel vero e proprio laboratorio costituzionale che vide la luce per un brevissimo lasso di tempo nella cittadina tedesca di Weimar nel 1922. Un laboratorio nel quale si tracciò una significativa discontinuità rispetto al paradigma delle costituzioni liberali dell'Ottocento perché - dopo la fase del trionfo delle libertà individuali, che non potevano che essere prima di tutto libertà negative, difensive nei confronti di un potere finalmente limitato - ci si rese conto che per garantire un futuro di sopravvivenza ai regimi democratici, il primato dell'individualismo non era più condizione sufficiente, occorrendo invece muoversi *verso* ciò che Costantino Mortati ha indicato come presupposto per la tenuta del sistema democratico, ovvero l'omogeneità sociale. Ciò ha significato

adoperarsi per una riconciliazione tra la libertà e l’uguaglianza in modo tale che questa potesse divenire il modo di essere della prima (Barile, 1984, p. 80). Tradotto in termini meno aulici, ciò ha spinto le costituzioni *in basso*, cioè ad occuparsi non più del solo piano (alto) dei poteri, ma anche di quello – fin ad allora sconosciuto – della concretezza delle condizioni reali delle persone (Capograssi, 1959, p. 181), perché animate da un sentimento ulteriore e nuovo, quello della *speranza* (finalmente), di trasformare le condizioni sociali (Luciani, 1996). Una speranza che ha fatto sì che le costituzioni affidassero al potere pubblico il compito di adoperarsi per mettere in atto un tale processo di trasformazione.

I diritti sociali – non a caso diritti di seconda generazione – nascono per assecondare questa inedita missione che le costituzioni hanno scelto di fare propria (Laneve, 2014), liberare le persone dal bisogno - economico *in primis*, ma non il solo – prospettando loro – attraverso la garanzia del soddisfacimento di esigenze fondamentali delle persone, la salute, l’istruzione, il lavoro, l’assistenza e la previdenza, la possibilità di uno scenario di vita *diverso e altro* rispetto a quello offerto dal destino. Solo così, cioè attraverso un potere non più cieco rispetto ai bisogni reali delle persone, ma al contrario pienamente operativo al fine di soddisfarli, alle democrazie del Secondo Novecento si sono assicurati “la carne e il sangue” che quanto fino ad allora proposto, cioè le libertà individuali e alcune iniziali regole del processo democratico, non era in grado di offrire (Luciani, 1995, p. 113).

Come ha scritto un autorevolissimo storico del diritto, “se le Costituzioni della modernità sono un dialogo tra costituzioni e detentori di pubblici poteri, e si mantengono ad un livello sovrastante l’esistenza quotidiana del comune cittadino”, quelle post-weimariane “nella loro fedele specularità al proprio tempo, riscoprono la società in tutta la sua multiformità e vivacità e, in essa, riscoprono consequenzialmente una giuridicità non più rattrappita entro la corazza costrittiva della legalità”, ma che recupera il diritto “nella genuinità sociale delle sue espressioni oltre i filtri alteranti di una ideologia classista qual era quella borghese” (Grossi, 2013, p. 612).

## 2. Dire “di fatto” è prendersi cura

Tutto questo ha trovato posto nella Costituzione italiana nel combinato disposto degli artt. 2, che riprenderemo più avanti, e 3 comma 2, che è invece opportuno citare ora: “È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto limitando di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”. Se tutte le singole parole o espressioni utilizzate sono capaci di restituire in maniera piena il senso complessivo di quest’ultimo articolo, una menzione spe-

ziale – al fine di queste brevi note – la merita l’espressione “di fatto”. Si radica qui, a ben vedere, “l’incontro con la complessa varietà e cruda concretezza della vita reale” (Pioggia, 2025, p. 66) e, quindi, il cambio di prospettiva nel guardare la società, ora osservata dal punto di vista di ciascuna concreta esperienza umana, inverte in un determinato contesto temporale, sociale, culturale e ambientale e, come tale, unica e sempre irripetibile. Nulla più di “di fatto” esprime la volontà dei Costituenti – che è poi una necessità –, quella di provare a rendere possibile il pieno sviluppo di ogni persona umana solo se si scende “alla sostanza delle cose” (Pioggia, 2025, p. 66). Certo, incastonata nell’art. 3, comma 2, Cost., il primo piano di riferimento dell’espressione “di fatto” è quello del superamento di una situazione di bisogno, appunto concreto, vivo (non di rado crudo), che sia propedeutico a liberare il pieno sviluppo di quella specifica esperienza umana. Ma la sua portata si allarga a un piano più ampio e generale nel momento in cui squadrna un nuovo paradigma, da parte del potere ma altresì dell’intera comunità, nel processo di messa a fuoco della persona, concepita nella concretezza delle sua esistenza e nella pienezza delle sue esperienze relazionali (Tripodina, 2025, p. 83). È una questione di sguardo (*verso*) e una questione di cura (*per*) la persona umana.

Alla luce di questo quadro di riferimento, si vogliono sottolineare tre profili di interesse: un primo che attiene al vero significato di giustizia; un secondo che ha a che fare con la postura rispetto all’altro da sé; un ultimo che guarda all’uso della parola.

## 2.1 La giustizia come “diritto piccolo”

Partendo dalla prima, occorre evidenziare come la giustizia sia il risultato – auspicabilmente il più in linea possibile con quanto previsto dal diritto, di un processo nel quale le norme generali e astratte, certo imprescindibili, non sono tuttavia lo spazio unico dal quale essa debba attingere per manifestarsi: occorre, ancora, scendere *in basso*. Le norme generali e astratte, per definizione, prefigurano un modello (una situazione, una condotta, un’omissione, ecc.) al quale uniformarsi che, essendo astratto, non può, sempre per definizione, essere concreto e quindi adatto a ricomprendere le mille sfaccettature diverse che, al contrario, ogni situazione viva è capace di proporre. Impensabile fare a meno del modello generale, a monte, ma dall’*alto* dell’uniformante e monocoloro occorre poi discendere in basso, toccando le diverse cromature delle relazioni concrete e vive, e, in quanto tali, uniche. Come noto, sovvertendo, come nel suo stile, le iconografie tradizionali, Simone Weil (1942) si è battuta per una giustizia senza benda (e senza spada), che sia cioè in grado di *guardare*, perché, essa “si realizza esclusivamente là dove ci sia qualcuno in grado di vedere la sventura e di ascoltare il grido di chi si trova nel dolore” (Greco, 2023, p. 52). Questa abilità – imprescindibile perché si possa fare giustizia – non può quindi risiedere in maniera piena e

completa nelle norme generali e astratte, quelle che scorrono sopra le teste delle persone, ad un'altezza e a una distanza eccessive, ma occorre calarsi entro e tra i corpi di queste (Pioggia, 2024). La giustizia è sempre “diritto piccolo”, del caso particolare e unico (Greco, 2023, p. 53). Ecco che al ruolo del legislatore, che norma in maniera generale e astratta, si aggiunge, in continuità temporale, quello della pubblica amministrazione, che quel generale e quell'astratto (l'alto) è chiamata a metterlo a terra, facendolo incontrare con il singolo particolare. E nel compiere questo passo ulteriore e decisivo, senza il quale non può farsi giustizia, proprio la pubblica amministrazione, ispirandosi all'etica della cura, cioè all'attenzione massima verso l'unicità di ogni singola esperienza umana, non può considerare esaurito il suo compito una volta “fatto ‘quanto deve’ (cioè applicato il modello generale e astratto). Essa deve interrogarsi “su ‘come può’” fare ancora di più (Pioggia, 2025, p. 71) affinché una predeterminata regola improntata a un modello generale sia perfettamente ritagliata su ogni singola esperienza. Affinché da un *pret a porter* si passi a un abito su misura, è necessaria “una doverosità ulteriore dell'amministrazione” (Pioggia, 2024, p. 71).

E poi, quando nella situazione concreta accade qualcosa che la trascina dalla dimensione fisiologica a quella patologica, interviene il giudice che occupa una posizione del tutto peculiare, perché intermedia tra testo (generale ed astratto del legislatore) e contesto (del suo caso). Una posizione che lo rende il potere che può (e deve) cogliere la molteplicità delle vicende umane (G. Laneve, 2018, p. 445), richiedendo dunque grande responsabilità nonché adeguate competenze.

### 2.1.1 Il caso paradigmatico della tutela dei minori

L'ambito della tutela dei minori appare decisamente tra i migliori per evidenziare la cura che deve poter praticare anche il giudice. Un caso di qualche anno fa deciso dalla Corte costituzionale lo dimostra in termini chiari. Si fa riferimento alla sentenza n. 102 del 2020, con la quale la Corte ha dichiarato l'incostituzionalità della disposizione legislativa che alla pena per il reato di sottrazione di minore all'estero da parte di un genitore aggiungeva, in forza di un c.d. “automatismo legislativo”, quello della sospensione della responsabilità genitoriale. Ebbene, nell'occasione, il Giudice costituzionale ha – per la prima volta – riconosciuto la scelta del legislatore affetta da – a proposito di sguardi – “cecità”, dal momento che un siffatto tipo di automatismo è incapace di “guardare” la dimensione relazionale tra genitore (autore del reato) e figlio e dunque di cogliere ogni piccolo elemento, anche della sua evoluzione successiva al reato stesso, che invece può dire – e non poco – sulla importanza, innanzitutto proprio per il minore, di tenere viva quella relazione (G. Laneve, 2020). Apprezzare le circostanze di fatto esistenti al momento dell'applicazione della pena, tenendo conto di tutto quanto accaduto anche dopo la condotta criminosa del genitore, è valutazione imprescindibile giacché proprio quelle potrebbero “aver evidenziato come il manteni-

mento del rapporto con il genitore autore della sottrazione o trattenimento all'estero non risulti pregiudizievole per il minore, e anzi corrisponda a un suo preciso interesse, che lo Stato avrebbe allora il dovere di salvaguardare, in via preminente rispetto alle stesse esigenze punitive nei confronti di chi abbia violato la legge penale” (Corte cost., sent. n. 102 del 2020). La Consulta, rifiutando ogni forma di presunzione, e richiedendo invero sempre, e dunque anche nelle situazioni apparentemente più nitide, l'intervento del giudice che sosti *nel*, insistendo *sul*, contesto nel quale le relazioni genitore-figlio (e non solo) si innescano e sviluppino, opta decisamente per quel metodo che prescrive una verifica reale, alla luce della complessità dell'esperienza, della situazione vissuta dal minore. Un metodo che è improntato alla *cura*.

## 2.2 La cura, una virtù per ciascuno di noi

Anche per il secondo profilo che si vuole evidenziare appare di un certo interesse una sentenza della Corte costituzionale, la n. 131 del 2020 sulla disciplina del Terzo Settore: in questa occasione la Corte ha riconosciuto come nell'art. 118, 4° comma della Costituzione, secondo cui “Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà”, “valorizzando l'originaria socialità dell'uomo [...], si è [...] voluto superare l'idea per cui solo l'azione del sistema pubblico è intrinsecamente idonea allo svolgimento di attività di interesse generale e si è riconosciuto che tali attività ben possono, invece, essere perseguite anche da una «autonoma iniziativa dei cittadini» che, in linea di continuità con quelle espressioni della società solidale, risulta ancora oggi fortemente radicata nel tessuto comunitario del nostro Paese” (Corte cost., sent. n. 131 del 2020). Ciò che l'art. 118, comma 4, ci sta dicendo, e la Corte ribadendo, è che non spetta solo al potere avere cura dell'altro (Rossi, 2025), ma questa virtù appartiene a ciascuno di noi grazie all'intelaiatura più profonda del sistema costituzionale che deriva, oltre che dal già citato art. 3, comma 2, dall'art. 2 Cost, dove è scritto che “La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale”. La solidarietà qui valorizzata esalta la vocazione socio-relazionale della persona, che si sostanzia in un essere “inclinato verso l'altro” (Greco, 2023, p. 116), cioè attento a quello che *questo* è e, quindi, anche ai suoi bisogni che, prima ancora di essere soddisfatti, vanno compresi. La cura, tuttavia, non si esaurisce nell'attenzione, ma comporta sempre un *di più*, come si diceva in precedenza. E allora, ben venga la riflessione di Elena Pulcini che, riprendendo i noti studi di Jean Tronto (1993), colei che ha emancipato la dimensione della cura da quella solo interiore a quella più propriamente politica,

ci ricorda che la cura appunto non è solo principio morale, ma è (forse soprattutto), una *pratica*, fatta di lavoro, impegno capillare e concreto “che implica, oltre al coinvolgimento emotivo dei soggetti, la capacità di mettersi in gioco nella molteplicità delle situazioni in cui essi si trovano ad agire”, rafforzata dalla volontà di raggiungere obiettivi (Pulcini, 2013, p. 96).

Si tratta di un richiamo dal valore enorme soprattutto se si riflette sul fatto che oggi la distanza emotiva, empatica e quindi relazionale tra le persone, che peraltro si manifesta in termini drammatici sin dall’infanzia-adolescenza, è siderale se confrontata alla prossimità fisica, quasi corporale, che la vita di questi anni ci consegna, soprattutto nelle città. Ecco perché è necessario recuperare uno sguardo sull’altro che dia il senso di ciò che questi rappresenta per ciascuno (G. Laneve, 2019). In un saggio di qualche anno fa è stato sottolineato come l’altro oggi sia ontologicamente diverso dall’altro hobbesiano: non più, infatti, un rivale, concreto e facilmente identificabile, con cui si va allo “scontro” a partire, però, da una condizione generale di uguaglianza, quanto piuttosto una figura indistinta, senza nome e volto che incarna essenzialmente la differenza (etnica, religiosa, culturale, socio-economica ecc.) (Pulcini, 2019, p. 66). Come tale, una presenza al tempo stesso interna e distante, vicina ed estranea, fonte, per dirla con Freud, non già di paura (*Reale Angst*), quanto più correttamente di angoscia (solo *Angst*), ovvero di una reazione emotiva che a differenza della prima opera nei confronti di oggetti o eventi indefiniti e indeterminati, e tuttavia capace di contribuire a generare quella situazione esistenziale di *Unsicherheit* (Bauman, 1999). Un’angoscia che a sua volta genera sentimenti di astio e risentimento che, però, sono sentimenti finì a sé stessi, passioni – per dirla con Sloterdijk (2007, p. 253) – non timotiche, cioè non produttive di energia attiva, funzionale a trasformazioni sociali e politiche (e, come tali, passioni emancipative).

Va dunque recuperata la positività dell’altro che è sì *diverso* – che dal latino *dis-versus*, rinvia a qualcuno che si volge altrove rispetto alla mia direzione, alludendo pertanto a un individuo che *non è o non ha* come me –, ma anche *differente*, che invece, da *dis-ferre* (portare) evoca la positività, appunto, di ciò che l’altro è in grado di portare (a me), arricchendomi (C. Laneve, 2018, pp. 21-22).

### 2.3 La cura “passa” dalla *parola*

Siamo al terzo e ultimo profilo che, strettamente connesso ai precedenti, vale anche come considerazione conclusiva e ha a che fare con il ruolo e il significato delle parole oggi. È importante stare in questo presente perché appare piuttosto evidente come la parola stia vivendo un grande paradosso: quello che la vede finalmente inserita in un contesto che potrebbe davvero essere il suo *habitat migliore*, quello che – grazie a una pluralità di mezzi sconosciuti in passato permette di raggiungere in pochi istanti un numero enorme di destinatari – le consente di

“essere sé stessa”, di farsi ascoltare, quindi, di dire, realizzando le sue potenzialità comunicative. Ciò nonostante, da qui il paradosso, la sensazione più avvertita è quella per la quale questa enorme potenzialità si stia sprecando (G. Laneve, 2025). La gamma ricchissima di canali comunicativi, peraltro tutti di immediato e rapidissimo accesso è spesso colta come “straordinaria” opportunità di sfogo dei risentimenti, di delegittimazione dell’altro da sé, in fondo di rottura del legame sociale (D’Amico, 2023), finendo così per enfatizzare le capacità distruttive che la parola – quale “entità grandiosa e sinistra” (Dionigi, 2022, p. 108), cioè che può tutto, nel bene e nel male – ha in verità sempre posseduto.

Occorre evidenziare come accanto a un uso distorto della parola molto appariscente, il riferimento è al linguaggio dei social o a quello – sempre più inquinato – della comunicazione politica, che spinge sulle emozioni per costruire il consenso, esiste quello più subdolo, ma non meno pericoloso, che si manifesta nella quotidianità delle relazioni con l’altro, allorquando non si presta la dovuta attenzione – che significa sostare sulla specificità di ogni esperienza umana (Pizzolato, 2019) – alle parole che costruiscono e definiscono queste relazioni. Non di rado si producono consapevolmente o meno, discriminazioni, vere e proprie forme di violenza (nel linguaggio) o, comunque, conseguenze gravi nella dimensione psicologica dell’interlocutore (Sirignano, 2025).

Proprio ponendosi dalla prospettiva della cura si è spinti a raccogliere (e a farsi carico di) una sfida che appare sempre più come un impegno di matrice culturale e politico: rimettere al centro il valore che la scelta della parola possiede, attesta ed esprime (C. Laneve, 1994). Per ciascuno, per i microcosmi relazionali dei tanti contesti sociali, per tutte le comunità politiche, per l’intera umanità (e quindi per il diritto). Perché la parola è sempre un investimento *nel* (e *con*) l’altro da sé: come ha scritto Marco Balzano, “la ‘parola’ è una ‘parabola’, un suono che fa un percorso da chi lo pronuncia a chi lo ascolta. Non si parla a sé stessi, si parla sempre a qualcuno, anche quando parliamo da soli” (Balzano, 2019, p. 70). La parola, allora, è ciò che attiva e dà la prima sostanza a questa dimensione dialogica, è il principio, inteso come inizio di un processo, che abbozza quella postura verso l’altro senza la quale il legame sociale non si salda. È anche per questo che la parola va recuperata quale non semplice, superficiale e istintiva modalità comunicativa, bensì quale segno che fa “avvertire il soffio vitale del significare” (C. Laneve, 2014, p. 13).

## Riferimenti bibliografici

- Balzano M. (2019). *Le parole sono importanti. Dove nascono e cosa raccontano*. Torino: Einaudi.
- Bauman Z. (1999). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Barile P. (1984). *Diritti dell’uomo e libertà fondamentali*. Bologna: Il Mulino.

- Capograssi G. (1959), L'esperienza in concreto. In G. Capograssi, *Opere*, vol. III (pp. 175-266). Milano: Giuffrè.
- D'Amico M. (2023). *Parole che separano. Linguaggio Costituzione Diritti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dionigi I. (2022). *Benedetta parola. La rivincita del tempo*. Bologna: Il Mulino.
- Greco T. (2023). *Curare il mondo con Simone Weil*. Roma-Bari: Laterza.
- Grossi P. (2013). La Costituzione italiana quale espressione di un tempo giuridico post-moderno. *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 3, 607-627.
- Laneve C. (1994). *Parole per educare*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2014). Le due ali della scrittura. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 21-22, 7-17.
- Laneve C. (2018). *La scrittura come gesto politico. La beauté d'une pratique*. Barletta: Cafagna.
- Laneve G. (2014). L'attenzione sui diritti sociali, paradigma di un tempo. *Federalismi.it*, 12, 1-31.
- Laneve G. (2018). Legislatore e giudici nel contesto delle trasformazioni costituzionali della globalizzazione. *Rivista AIC*, 4, 421-454.
- Laneve G. (2019). Pluralismo e limite (al potere e per l'altro): declinazioni della Costituzione come modo di guardare al mondo. *ConsultaOnline*, III, 481-494.
- Laneve G. (2020). Pene accessorie che incidono sulla responsabilità genitoriale: dalla "cecità" dell'automatismo legislativo allo sguardo sulla relazione genitore-figlio. *Rivista italiana di diritto e procedura penale*, 4, 2078-2098.
- Laneve G. (2025). Parole e diritto (costituzionale): alcune note introduttive. In G. Laneve (Ed.), *Parola, persona, comunità. Rileggendo Parole per educare di Cosimo Laneve* (pp. 11-32). Macerata: EUM.
- Luciani M. (1995). Sui diritti sociali. In AA.VV. (Eds.), *Studi in onore di Manlio Mazziotti di Celso, II*. Padova: Cedam.
- Luciani M. (1996). L'antisovrano e la crisi delle costituzioni. *Rivista di diritto costituzionale*, 1, 124-188.
- Pioggia A. (2024). *Cura e pubblica amministrazione. Come il pensiero femminista può cambiare in meglio le nostre amministrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Pioggia A. (2025). Il “riconoscimento dell'altro” e la pubblica amministrazione. Una prospettiva nell'orizzonte della cura. *Costituzionalismo.it*, 1, 51-78.
- Pizzolato F. (2019). *I sentieri costituzionali della democrazia*. Roma: Carocci.
- Pulcini E. (2013). Cura di sé, cura dell'altro. *Thaumazein*, 1, 85-102.
- Pulcini E. (2019). Ospitalità e riconoscimento. *Iride*, 1, 63-78.
- Rossi E. (2025). Bisogni, diritti e Costituzione. In AA.VV. (Eds.), *Bisogno-Bisogni* (pp. 39-74). Napoli: Editoriale Scientifica.
- Sirignano C. (2025). In dialogo con Cosimo Laneve e le sue “parole per educare”. In G. Laneve (Ed.), *Parola, persona, comunità. Rileggendo Parole per educare di Cosimo Laneve* (pp. 63-76), Macerata: EUM.
- Sloterdijk P. (2007). *Ira e tempo*. Roma: Meltemi.
- Tripodina C. (2025). Leggere “Curare il mondo con Simone Weil” di Tommaso Greco con le lenti del diritto costituzionale (e una riflessione sulla burocrazia universitaria). *Diritto pubblico*, 1, 310-320.

- Tripodina C. (2025). Doveri di solidarietà e riconoscimento dell'altro. *Costituzionalismo*, 1, 79-112.
- Tronto J.C. (1993). *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.
- Weil S. (1942-43). Dichiarazione degli obblighi verso l'essere umano. In S. Weil, *Una Costituente per l'Europa. Scritti Londinesi*, (ora 2019). Roma: Castelvecchi.
- Weil S. (1942). Riflessione sul buon uso degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio. In S. Weil, *In attesa di Dio* (ora 1972). Milano: Rusconi.

## II.6.25 L'“ANDARE VERSO” QUALE POSTURA PROFESSIONALE DELL'EDUCATORE

Tommaso Farina  
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

### 1. Introduzione

Per comprendere in che modo il movimento dell'“andare verso” caratterizzi la postura professionale dell'educatore, si immagini una soglia da attraversare: essa richiama l'idea di uno spazio intermedio, in cui le identità, i ruoli e i saperi non sono dati una volta per tutte ma si ridefiniscono costantemente nell'incontro. L'educatore, allo stesso modo, non si limita ad operare entro confini istituzionali stabili ma abita i luoghi di transizione, attraversando le dimensioni fisiche e simboliche che lo obbligano ad uscire dalla propria “zona di comfort”, a decentrarsi e ad esporsi all'alterità. Tale dinamica richiama quell'idea di *liminalità* (cfr. Turner, 1969) secondo cui l'attraversamento di soglie, simboliche o psicologiche, produce una trasformazione e una rinegoziazione di significati, rendendo evidente come, dal punto di vista educativo, la pratica non possa essere ridotta ad un insieme di procedure standardizzate ma, piuttosto, debba essere compresa in quanto esperienza relazionale situata. L'“andare verso”, quindi, può essere letto come una tensione decisionale costante, che pone interrogativi sulla natura stessa della professionalità educativa. In questo senso, la postura dell'educatore si configura quale scelta etica e politica allo stesso tempo, poiché determina il modo in cui vengono riconosciuti i soggetti, interpretati i contesti e legittimate le pratiche di intervento.

### 2. La postura epistemologica: saperi situati e riflessività critica

Prima ancora della dimensione etica e politica, tuttavia, l'“andare verso” richiede un fondamento epistemologico solido, capace di sostenere l'incertezza e la complessità della pratica educativa nei contesti contemporanei. Da questo punto di

vista, l’approccio strumentalista di John Dewey (1938) offre spunti di riflessione validi ancora oggi. Il pedagogista, infatti, nel lumeggiare sul significato della conoscenza, asseriva che essa nasce sempre dall’agire nel mondo, dallo sperimentare, dall’apprendere attraverso l’esperienza, per l’appunto, condivisa e situata. L’educazione, dunque, non si dà come trasmissione lineare di contenuti ma come processo di costruzione collettiva di significati, nel quale il sapere emerge dall’interazione tra le persone e l’ambiente. Analogamente, mezzo secolo più tardi, Donald Schön (1983) metteva in luce come il professionista riflessivo sia chiamato a pensare necessariamente “nell’azione” e “sull’azione”, sviluppando forme di conoscenza pratica che si generano nel confronto con situazioni indeterminate e problematiche. Il sapere educativo, in questo senso, non si traduce esclusivamente nell’applicazione di teorie pregresse ma in un processo nel quale l’esperienza, la riflessività e la partecipazione risultano inseparabili (cfr. Lave, Wenger, 1991).

Anche oggi, dalla strada ai parchi pubblici, dai corridoi delle scuole fino ai nuovi “luoghi” digitali della socializzazione giovanile, il sapere professionale dell’educatore continua a ridefinirsi attraverso la negoziazione di significati e la capacità di sostare nell’incertezza (cfr. Farina, 2020), dove il movimento verso l’altro non rappresenta tanto una strategia operativa quanto una vera e propria epistemologia della presenza, secondo cui l’educatore assume la vulnerabilità e l’incontro come condizioni strutturali del proprio agire (cfr. Biesta, 2013). L’attraversamento della soglia è, pertanto, la cifra stessa della professionalità educativa: un processo continuo di ridefinizione del Sé e del proprio sapere, capace di connettere esperienza e responsabilità sociale in una pratica che resta necessariamente aperta, dialogica e, per questo, trasformativa.

### 3. La postura etica: dall’emersione del bisogno al riconoscimento dell’altro

A partire da queste premesse epistemologiche, la scelta etica dell’educatore si configura come un orizzonte originario che precede e orienta l’adozione di metodologie, dispositivi e protocolli operativi, rendendo possibili la legittimità e l’intenzionalità degli stessi. La pratica educativa, cioè, si radica in una postura di responsabilità che definisce preliminarmente il senso stesso dell’azione professionale. È in tale cornice che l’incontro con l’altro si presenta come una chiamata che interpella il soggetto prima di ogni scelta metodologica, imponendo un’assunzione di responsabilità asimmetrica che non deriva da un contratto o da una reciprocità calcolata, ma dall’irriducibile alterità del volto altrui (cfr. Lévinas, 1990). Dire “ecco l’altro” significa, allora, riconoscere che l’educatore non si trova di fronte a un bisogno da soddisfare o a un problema da risolvere in modo funzionale, bensì a una soggettività eccedente, capace di oltrepassare ogni classificazione o interpretazione definitiva (*Ibidem*).

Questa prospettiva consente di comprendere come la responsabilità educativa non coincida con una posizione paternalistica, né con una relazione simmetrica priva di differenze, ma con un equilibrio dinamico in cui l’educatore assume il compito di rispondere all’altro mantenendone integra la dignità e l’autonomia (cfr. Corsi, 2003). Se Lévinas radicalizza l’asimmetria etica dell’incontro, la pedagogia della cura, a sua volta, ne traduce le implicazioni sul piano della pratica professionale. La cura diventa, cioè, un esercizio di presenza intenzionale in cui vedere significa riconoscere ciò che emerge nella situazione; ascoltare implica accogliere la complessità delle narrazioni senza ridurle a categorie predefinite; “risuonare” richiede una sensibilità capace di entrare in relazione con l’altro senza annullare la distanza; deliberare, infine, rinvia alla dimensione propriamente professionale dell’agire, nella quale l’educatore valuta, decide e assume la responsabilità delle conseguenze delle proprie azioni nel “qui ed ora” della situazione educativa (cfr. Mortari, 2006, 2015). Tale impostazione si colloca in continuità con le riflessioni sulla cura come pratica etico-politica, che sottolineano, ancora una volta, come ogni relazione di cura comporti necessariamente scelte situate e responsabilità condivise (cfr. Tronto, 1993; Butler, 1997).

La postura etica dell’educatore, allora, assume una funzione critica, orientata all’identificazione e al rifiuto di alcune derive che possono compromettere la qualità della relazione educativa. Tra queste, il rischio che l’“andare verso” sia interpretato come volontà di imporre il proprio punto di vista, trasformando l’incontro in uno spazio di assimilazione anziché di riconoscimento reciproco, nel quale l’educatore esercita una forma di potere normalizzante che, seppur motivato da intenzioni positive, finisce per ridurre l’altro a oggetto di intervento, riproducendo logiche di dominio culturale e simbolico (cfr. Foucault, 1975). Una seconda deriva, altrettanto problematica, è la tendenza a rincorrere l’aggancio e l’ingaggio ad ogni costo, privilegiando l’immediatezza della relazione o il consenso dell’altro rispetto alla coerenza progettuale e alla responsabilità professionale. In questo caso, il rischio consiste nello scivolare verso una forma di relazione compiacente, nella quale il desiderio di essere accettati sostituisce la capacità di sostenere la complessità, il conflitto e la frustrazione che ogni processo educativo autentico inevitabilmente comporta (cfr. Farina, 2020).

Potremmo dire, dunque, che l’etica dell’“andare verso” si configura come un movimento di equilibrio tra prossimità e distanza, tra responsabilità e rispetto dell’alterità, tra presenza e limite (cfr. Corsi, 2003), e che l’educatore è chiamato a sostare in questa tensione senza risolverla definitivamente, accettando che la relazione educativa sia sempre incompiuta e aperta. È proprio in questa capacità di abitare la soglia tra cura e autonomia, tra intenzionalità professionale e disponibilità all’imprevisto, che si manifesta la specificità dell’etica educativa.

#### 4. La postura politica: “in cammino” assieme alle istituzioni

Anche la dimensione politica dell’agire educativo riconduce in modo netto alle metafore della soglia e dell’attraversamento, poiché evidenza come l’“andare verso” non possa essere interpretato esclusivamente come scelta individuale del professionista ma, piuttosto, come processo collettivo e strutturale. Paulo Freire (1970) sosteneva che ogni azione educativa è intrinsecamente politica nella misura in cui contribuisce a costruire visioni del mondo e rapporti di potere. La dimensione politica dell’agire educativo emerge precisamente nel punto in cui le scelte relazionali incontrano le condizioni strutturali che le rendono possibili o le limitano. In altri termini, se l’educatore oltrepassa soglie relazionali e simboliche per incontrare i soggetti e i contesti, allo stesso modo le istituzioni sono chiamate a oltrepassare i propri confini organizzativi e amministrativi, abbandonando logiche frammentate o meramente emergenziali per assumere una responsabilità condivisa nella costruzione delle condizioni di prossimità educativa. In questa prospettiva, la politica non rappresenta un elemento esterno alla pratica educativa, bensì il quadro entro cui tale pratica può acquisire continuità, legittimazione e sostenibilità (cfr. Corsi, 2011).

L’“andare verso”, cioè, non può gravare unicamente sulle spalle dei singoli operatori, né essere affidato alla loro motivazione personale o alla disponibilità individuale ad andare oltre i limiti organizzativi. Affinché tale postura diventi realmente trasformativa è necessario che istituzioni, servizi educativi, scuole e comunità territoriali si mettano “in cammino” assieme agli educatori, costruendo alleanze stabili e patti di corresponsabilità. In questo senso, la letteratura sulla governance collaborativa e sulle pratiche di *community education* sottolinea l’importanza di dispositivi di coordinamento capaci di integrare soggetti pubblici, Terzo Settore e comunità locali all’interno di partenariati reali, fondati su obiettivi condivisi e su una distribuzione trasparente delle responsabilità (cfr. Farina, 2025). Patti territoriali, co-progettazione e co-gestione non rappresentano semplici strumenti amministrativi, ma espressioni concrete di una visione politica che riconosca il valore educativo dei territori e la necessità di un investimento strutturale, con uno sguardo che vada oltre la temporalità breve dei bandi e delle progettualità competitive (*Ibidem*).

Quando tali condizioni non vengono garantite, l’“andare verso” rischia di assumere i tratti di un gesto eroico ma fragile, sostenuto più dall’impegno personale degli educatori che da un mandato collettivo chiaramente riconosciuto. Questa dinamica produce una tensione paradossale: da un lato si richiede ai professionisti di incarnare la prossimità, la continuità e la qualità della relazione educativa; dall’altro, li si colloca entro cornici organizzative instabili, caratterizzate da precarietà contrattuale, risorse intermittenti e pianificazioni di breve periodo. Storicamente, inoltre, la mancanza di supporto istituzionale e di riconoscimento politico contribuiscono in modo significativo all’insorgere di fenomeni di *burn-out* e, conse-

guentemente, di *turn-over*, compromettendo la tenuta delle équipes di lavoro e la qualità degli interventi: ne consegue che il tempo dedicato alla relazione educativa tende a ridursi, mentre gli sforzi si concentrano sul tentativo di rispondere alle urgenze amministrative o agli adempimenti burocratici, producendo un progressivo scollamento tra il mandato educativo dichiarato e gli interventi effettivamente realizzabili (cfr. Maslach, Leiter, 2017).

La cura educativa, in sostanza, non può essere sostenuta da motivazioni personali isolate, ma necessita di una cornice di politiche pubbliche orientate al lungo periodo, di investimenti economici realistici e di una governance territoriale che valorizzi la collaborazione tra i diversi attori (cfr. Istituto degli Innocenti, 2022).

## 5. Le alleanze educative per la valorizzazione del profilo professionale

Se agli educatori viene richiesto di essere innovativi, riflessivi e costantemente presenti nei contesti in cui operano, allora diventa imprescindibile interrogarsi sulle condizioni strutturali che rendono possibile tale mandato professionale. L'innovazione educativa, infatti, non può essere interpretata come una qualità individuale spontanea, né come una disposizione personale da esigere in assenza di adeguati supporti, ma va letta come il risultato di processi formativi continui e di un ambiente professionale capace di alimentare riflessività e apprendimento lungo tutto l'arco della carriera lavorativa. In questa prospettiva, la formazione continua e la supervisione pedagogica non rappresentano elementi accessori ma componenti essenziali di una professionalità complessa, chiamata a confrontarsi quotidianamente con situazioni incerte, contesti multiproblematici e trasformazioni sociali rapide. Se, come ha evidenziato Schön (1983), la competenza del professionista riflessivo si costruisce attraverso un esercizio costante di interpretazione e rielaborazione dell'esperienza, allora, tale processo non può essere lasciato alla sola responsabilità individuale, ma necessita di dispositivi organizzativi che ne sostengano la continuità e la qualità.

In tal senso, il lungo percorso di legittimazione e di riconoscimento della figura dell'educatore assume un significato non soltanto normativo ma anche simbolico e culturale. Anche la recente istituzione dell'*Ordine delle professioni pedagogiche ed educative*, (Legge 15 aprile 2024, n. 55) rappresenta un passaggio rilevante nel consolidamento identitario della professione di educatore, segnando il tentativo di riconoscere formalmente competenze, responsabilità e ambiti di intervento che per lungo tempo hanno vissuto in una condizione di ambiguità istituzionale. Tuttavia, i processi di implementazione e di piena operatività di tale riconoscimento appaiono ancora segnati da rallentamenti e procrastinazioni che rischiano di indebolire il senso stesso di questa conquista normativa, alimentando una percezione di precarietà che incide direttamente sulla possibilità di costruire percorsi profes-

sionali stabili e coerenti. Il riconoscimento formale, infatti, costituisce un elemento fondamentale, non solo per la definizione dei profili professionali, ma anche per la qualità degli interventi, poiché influisce sul grado di autonomia decisionale, sul senso di appartenenza e sulla capacità di incidere nei contesti organizzativi (cfr. Evetts, 2013; Nussbaum, 2011). La possibilità di riflettere collettivamente sulle pratiche, altresì, contribuisce in modo significativo alla prevenzione del disagio professionale, mentre la compressione dei tempi e la frammentazione organizzativa producono effetti nefasti sull'efficacia della relazione educativa (cfr. Wenger, 1998).

La qualità della relazione educativa, in altri termini, non può essere separata dalla qualità dell'ecologia organizzativa entro cui essa prende forma, ovvero dall'interazione tra tempi, spazi, risorse e culture professionali. Analogamente, la relazione con l'altro non può essere sostenuta se i contesti di lavoro non garantiscono condizioni adeguate di sostenibilità (cfr. d'Aniello, 2025). Orari compatibili con la vita dei territori e delle persone, tempi formalmente riconosciuti per la documentazione e il coordinamento, spazi strutturati di intervizione e supervisione retribuiti non rappresentano privilegi o concessioni ma condizioni necessarie affinché l'educatore possa esercitare una professionalità riflessiva e responsabile.

## 6. Conclusioni

In questo breve excursus sulla postura professionale dell'educatore si intende ribadire la necessità di passare da una logica centrata esclusivamente sulle competenze individuali ad una prospettiva sistemica, nella quale le istituzioni si assumano la responsabilità di accompagnare i professionisti costruendo contesti capaci di sostenere il loro lavoro nel tempo. L'“andare verso” non può e non deve essere l'atteggiamento di pochi operatori altamente motivati, spesso esposti a un carico emotivo e professionale eccessivo. La retorica dell'educatore vocazionale/eroico, infatti, se, da un lato, valorizza l'impegno personale, dall'altro, finisce per nascondere le responsabilità sistemiche e istituzionali, alimentando una cultura fondata sul sacrificio piuttosto che sulla sostenibilità. In questo scenario, la “stanchezza” professionale diventa il segnale di un disallineamento tra il mandato educativo e le condizioni concrete del lavoro, con conseguenze che si riflettono inevitabilmente sulla qualità degli interventi e sulla continuità di progetti e percorsi.

Una professionalità educativa forte e competente può realizzarsi appieno solo nell'intreccio tra formazione permanente, riconoscimento istituzionale e qualità dell'ambiente di lavoro: allora l'educatore potrà abitare la soglia e attraversarla con continuità e lucidità, non come “eroe stanco”, ma come professionista inserito in un sistema che riconosce e sostiene la complessità del suo compito.

## Riferimenti bibliografici

- Biesta G. (2013). *The beautiful risk of education*. London: Routledge.
- Butler J. (1997). *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. London: Routledge.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M. (Ed.) (2011). *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- d’Aniello F. (2025). *Guerrieri di piume. Amore, impegno e pedagogia del lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. London: Macmillan.
- Evetts J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778-796.
- Farina T. (2020). *Ritrovare la strada. L’educazione di strada con i gruppi informali di adolescenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Farina T. (2025). *Geografie della fiducia. Alleanze educative tra famiglia, scuola e territorio*. Reggio Emilia: Junior-Spaggiari.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Books.
- Istituto degli Innocenti (2022). *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Legge 15 aprile 2024, n. 55, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/04/23/24G00072/sg>
- Lévinas E. (1990). *Totalità e infinito. Saggio sull’esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Maslach C., Leiter M.P. (2017). Understanding burnout: New models. In C.L. Cooper, J.C. Quick (Eds.), *The Handbook of Stress and Health: A guide to research and practice* (pp. 36-56). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell’aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M.C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Turner V. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Ithaca (NY): Cornell University Press.
- Tronto J.C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. London: Routledge.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



**II PARTE**  
**SESSIONI PARALLELE**

**Sessione 7**

**Forme d'intervento in favore di persone sottoposte a provvedimenti  
dell'Autorità Giudiziaria: pratiche educative e prospettive future**



## II.7.26

# INTERVENTI OPERATIVI NEL TERRITORIO MARCHIGIANO: L'ESPERIENZA DI COOSS MARCHE

**Deborah Ucciero**  
Cooperativa Sociale COOSS Marche

### 1. Introduzione

Il presente contributo nasce dall'intervento presentato nell'ambito del Convegno internazionale CIRDIFOR "Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative. Dialoghi tra stakeholders e accademia", svoltosi presso l'Università degli Studi di Macerata il 23 ottobre 2025. L'intervento è stato collocato nella sessione dedicata "Forme di intervento per persone sottoposte a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria: interventi educativi e prospettive future" con l'obiettivo di restituire un'analisi delle esperienze di alcuni progetti realizzati da COOSS Marche nel contesto regionale, e più precisamente "Nuovi Orizzonti", "L'Altra Chiave", "Stiamo Lavorando per voi 2" ed "EQUIlibrarsi", intervento finanziato dall'impresa sociale Con i Bambini, a partire dalle osservazioni raccolte nell'annualità 2025-2026.

Negli ultimi decenni il sistema della giustizia ha progressivamente ampliato il proprio sguardo, superando una visione esclusivamente punitiva per orientarsi verso modelli di intervento che integrano dimensioni educative, sociali e relazionali. In questo scenario, l'educazione assume un ruolo centrale nei percorsi di responsabilizzazione e reinserimento delle persone sottoposte a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria, configurandosi come uno strumento fondamentale per favorire processi di cambiamento e ridurre il rischio di recidiva.

L'intervento realizzato presso l'Università di Macerata si inserisce in questo quadro teorico e operativo, proponendosi come spazio di confronto tra mondo accademico, operatori dei servizi della giustizia, enti del Terzo Settore ed Istituzioni. L'obiettivo principale è stato quello di analizzare le forme di intervento educativo attualmente attive nella Regione Marche, evidenziandone punti di forza, criticità e prospettive di sviluppo.

In particolare, sono state presentate esperienze rivolte a minorenni e giovani adulti coinvolti nel sistema penale, con un'attenzione specifica alle ricadute fa-

miliari della detenzione e ai bisogni dei figli di persone detenute. Il contributo intende quindi offrire una lettura sistemica delle pratiche educative in ambito penale, sottolineando l'importanza di un approccio integrato capace di connettere dimensione giuridica, sociale ed educativa.

Per questo motivo, a partire da quadro normativo e teorico di riferimento, il lavoro descrive gli aspetti metodologici e operativi degli interventi educativi in fase di implementazione, correlandoli all'analisi delle criticità multidimensionali derivanti dal coinvolgimento nel circuito penale ed andando a delineare l'impatto degli interventi attuati.

## 2. Il quadro teorico e normativo di riferimento

Gli interventi educativi in ambito penale trovano fondamento nei principi costituzionali che riconoscono la funzione rieducativa della pena e la tutela dei diritti della persona. In particolare, l'articolo 27 della Costituzione italiana stabilisce che le pene devono tendere alla rieducazione del condannato, affermando un orientamento che pone al centro la dignità della persona e la possibilità di cambiamento. In piena attuazione di suddetto articolo, il sistema penitenziario ha vissuto una significativa evoluzione normativa e giurisprudenziale.

Un esempio emblematico è rappresentato dal D.Lgs 123/2018 che ha ribadito con forza la funzione rieducativa della pena, il cui fine ultimo deve essere il reinserimento sociale.

Le misure di esecuzione penale esterna, quali misure alternative alla detenzione e misure sostitutive, e i programmi di trattamento rappresentano pertanto strumenti fondamentali per promuovere percorsi di inclusione e di autonomia.

Nel contesto minorile, altresì, il sistema si basa su un approccio fortemente educativo e personalizzato, volto a favorire la responsabilizzazione del minore e il suo reinserimento nel contesto sociale, così come delineato dal DPR 448/88, codice di procedura minorile, e successivamente dal D.Lgs 121/2018 che introduce "le misure di comunità" privilegiando percorsi educativi nel contesto di vita del minore e il mantenimento delle relazioni socio-familiari positive.

Negli ultimi anni, infatti, si è sviluppata una crescente attenzione verso, il tema della continuità affettiva e la dimensione familiare della pena, in particolare rispetto alla tutela dei diritti dei minori figli di persone detenute.

Questa attenzione, che si è tradotta in progettualità di ampio respiro come "Equilibrarsi", poggia su basi solide giuridiche che ne legittimano l'azione:

- “La convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza”, che all'art. 9 sancisce il diritto del fanciullo a mantenere rapporti regolari con entrambi i genitori.

- “Il Protocollo d’Intesa – Carta dei diritti dei Figli di genitori detenuti”, siglato tra Ministero della Giustizia, AGIA (Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza) e l’associazione Bambini Senza Sbarre che delinea le linee guida per l’accoglienza dei minori negli Istituti Penitenziari.

### 3. Radici e Reclusione

Come evidenziato, i riferimenti normativi sottolineano la centralità dell’azione educativa in ogni contesto penale, escludendo che l’azione punitiva possa di per sé fungere da fattore deterrente. Questa prospettiva nasce da una lettura sociologica della devianza come fenomeno ad origine multifattoriale, in cui vi è l’interazione tra vulnerabilità individuale e contesti sociali degradati.

Soffermandosi sulla devianza giovanile è possibile osservare come la spinta verso condotte a rischio sia accentuata da alcuni fattori:

- famiglie multiproblematiche: caratterizzate da disagio economico, modelli educativi disfunzionali, assenza di figure di riferimento;
- contesti sociali definiti da marginalità urbana e povertà educativa;
- crisi delle istituzioni e della scuola: dispersione scolastica e assenza di prospettive;
- aspetti individuali: fragilità emotiva, abuso di sostanze.

È evidente come il richiamo normativo all’azione educativa, come strumento per tracciare nuove traiettorie di vita e prevenire la recidiva, abbia rappresentato un punto di svolta, modellando un sistema penale che rischia di acuire le criticità preesistenti: la detenzione non è intesa solo come privazione della libertà personale, ma come potenziale fattore di rottura dei processi identitari e relazionali.

Da qui la necessità di un lavoro sinergico e multilivello orientato alla costruzione di prassi operative e progettualità che diano attuazione alle linee guida e permettano di intervenire, anche in via preventiva, nelle situazioni di disagio.

### 4. Percorsi di riabilitazione: l’esperienza dei progetti rivolti a minori e giovani adulti

All’interno della regione Marche, da alcuni anni, sono attive diverse iniziative rivolte a minorenni e giovani adulti coinvolti nel circuito penale o a rischio di devianza; COOSS Marche gestisce interventi quali i progetti “L’Altra Chiave”, per conto dell’ATS XIX di Fermo, “Nuovi Orizzonti” e “Stiamo Lavorando per Voi 2” per conto dell’ASP 9 di Jesi, “Giovani protagonisti in rete 3” per conto dell’ATS 1 di Pesaro.

Questi progetti trovano origine nella Legge Regionale 28/2008 della Regione Marche, che mira a creare un sistema integrato di interventi a favore dei soggetti adulti e minorenni, sottoposti a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria, attraverso un lavoro sinergico che vede protagonisti la Regione e il Centro per la Giustizia Minorile.

La metodologia dell'operatività di rete, applicata dai professionisti esperti di servizio sociale, educatori, psicologi, con i soggetti coinvolti, a vario titolo e mandato, mira non solo alla gestione del percorso del soggetto, dal momento della presa in carico fino al suo reinserimento, ma anche a prevenire, risanare, rieducare, intervenendo nelle aree di criticità che stanno emergendo negli ultimi anni.

Le progettualità prese in esame, frutto di una co-progettazione tra Ministero di Giustizia, Regione Marche e Terzo Settore, si collocano in questo contesto operativo, proponendo la metodologia di intervento di prossimità, per offrire gli strumenti necessari a rafforzare le relazioni e la collaborazione tra tutti i soggetti chiamati ad intervenire nella progettazione ed implementazione dei percorsi individualizzati.

Questi interventi si caratterizzano per un approccio educativo centrato sulla persona, che integra attività di accompagnamento individuale, laboratori formativi, percorsi di orientamento e coinvolgimento della rete familiare e territoriale. Queste azioni sono agevolate da una presa in carico precoce del minore, accompagnata da una valutazione attenta dei suoi bisogni evolutivi. L'obiettivo principale è sostenere il minore nel riconoscimento delle proprie risorse e nella costruzione di un progetto di vita positivo, promuovendo competenze professionali, sociali e relazionali.

Il modello proposto dal progetto "Stiamo Lavorando per Voi 2", finanziato dalla Regione Marche, nello specifico, pone al centro dell'azione educativa il rafforzamento delle competenze personali e professionali. Attraverso percorsi di orientamento al lavoro, formazione e accompagnamento individualizzato, l'iniziativa mira a favorire l'autonomia e l'inclusione sociale, riducendo il rischio di emarginazione sociale e promuovendo una partecipazione attiva alla vita della comunità. La finalità è agevolare il reinserimento sociale mediante attività formative e lavorative che permettano di delineare percorsi strutturati, orientati all'indipendenza e all'integrazione, soprattutto nei soggetti sottoposti a misure penali a medio e lungo termine.

Un elemento distintivo di tali progetti è l'attenzione alla dimensione della prevenzione, che mira a intercettare precocemente situazioni di disagio e ad intervenire prima che si consolidino percorsi di marginalità. L'azione educativa si sviluppa quindi in stretta collaborazione con scuole, Servizi Sociali e comunità locali, aziende, configurandosi come un processo condiviso e partecipato.

## 5. Il progetto EQUilibrarsi: tutela della genitorialità

Nell'ambito dell'analisi del sistema penale, la tutela della genitorialità emerge come uno dei nodi più critici e sfidanti. È una questione delicata che guarda in due direzioni: da un lato, risponde all'esigenza primaria di salvaguardare l'interesse superiore del minore, proteggendolo dal trauma dell'istituzionalizzazione; dall'altro, rappresenta un pilastro fondamentale del trattamento penitenziario, agendo come potente fattore di risocializzazione e stimolo nel percorso di rieducazione del condannato.

### *“I figli invisibili”*

I figli di persone detenute rappresentano una popolazione spesso invisibile, esposta a rischi di natura emotiva, relazionale e sociale. Questi bambini vivono una condizione paradossale: scontano una pena non commessa, subendo lo stigma sociale e il trauma della separazione forzata. Le principali criticità emerse dall'analisi della casistica, riguardano:

- la rottura del legame affettivo: il rischio di alienazione e la difficoltà di mantenere una continuità relazionale in ambienti spesso non a misura di bambino;
- lo stigma e l'isolamento: il senso di vergogna può portare all'esclusione sociale e a difficoltà nel percorso scolastico;
- il trauma del luogo: l'impatto psicologico di perquisizioni e ambienti carcerari freddi e inadeguati;
- la mancanza di consapevolezza riguardo alla detenzione del genitore, che induce frequentemente all'idealizzazione della figura paterna o materna, con conseguenti ripercussioni sul benessere psicofisico.

Il progetto “EQUilibrarsi” si innesta in questo scenario perseguendo la finalità di accompagnare e favorire il processo di crescita e di integrazione sociale di 54 minori, di età compresa tra i 3 e i 17 anni, che vivono situazioni complesse a causa del coinvolgimento di uno dei genitori in provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria in forma detentiva o con misure alternative.

L'obiettivo di EQUilibrarsi è promuovere il benessere del minore e del nucleo familiare nel quale è inserito, ripristinando l'equilibrio dei legami familiari e contrastando le situazioni di disagio e di marginalità con nuove strategie e strumenti di coping che lo aiutino a convivere con il vissuto familiare della detenzione.

### *Modalità di intervento: modello di rete e azione pedagogica*

La progettualità propone la costruzione di un sistema integrato multilivello: un modello di rete che vede la cooperazione sinergica tra istituzioni del sistema di giustizia regionale, mondo accademico, Enti Locali e Terzo Settore. Nello spe-

cifico sono coinvolti i sei Istituti Penitenziari delle Marche, l'UEPE, l'USSM, l'Università "Carlo Bo" di Urbino e un partenariato del Terzo Settore costituito dalle cooperative sociali COOSS Marche, Opera, Polo 9, Ama Aquilone e dall'associazione Glatad.

La finalità generale dell'iniziativa consiste nel dimostrare come la co-progettazione tra attori diversi consenta di superare la frammentazione degli interventi, garantendo ai "figli invisibili" della detenzione il diritto a mantenere relazioni significative con entrambi i genitori, e promuovendo, al contempo, la funzione genitoriale come elemento imprescindibile del processo di riabilitazione del detenuto e di prevenzione della trasmissione intergenerazionale della devianza.

Il progetto adotta un approccio multidimensionale, realizzato attraverso la creazione di equipe multidisciplinari e interistituzionali, orientate al lavoro per Progetti Educativi Individualizzati. I percorsi educativi vengono implementati in Spazi di Accoglienza e Relazione realizzati dentro gli Istituti Penitenziari e nelle comunità di riferimento; particolare attenzione è rivolta alla formazione continua e alla supervisione di tutti gli operatori coinvolti, realizzata all'interno degli Istituti Penitenziari.

L'azione pedagogica non si limita al sostegno, ma si configura come una vera e propria architettura relazionale che si struttura attraverso interventi diversificati:

- creazione di 11 spazi di accoglienza e relazione negli Istituti Penitenziari e nelle comunità di riferimento per trasformare il luogo del colloquio da spazio burocratico a spazio ludico-relazionale;
- supporto alla genitorialità: percorsi di accompagnamento per il genitore detenuto, volti a preservare la consapevolezza del proprio ruolo educativo nonostante le restrizioni della libertà; il supporto è spesso rivolto anche all'altro genitore che sperimenta la fatica della genitorialità esclusiva;
- laboratori creativi: attività che fungono da mediatori comunicativi, permettendo ai genitori di "fare insieme" per costruire una memoria condivisa. Queste attività favoriscono inoltre la socializzazione e l'inserimento nella rete comunitaria;
- doti economiche, destinate alle esigenze del nucleo familiare in condizione di doppio svantaggio.

Queste azioni, incardinate nei Progetti Individualizzati, diventano forma di garanzia dell'esercizio del diritto alla genitorialità attiva, contribuendo a scardinare l'impostazione rigida delle istituzioni penali che considera il mantenimento dei legami familiari in un'ottica premiale, come beneficio subordinato a determinate condizioni.

In un'ottica di sensibilizzazione verso il paradigma della Giustizia Riparativa,

che riconosce la centralità dell'individuo come attore di un rapporto triadico tra persona autrice di reato, vittima e comunità, parte del progetto è dedicata alla formazione e alla supervisione degli operatori sociali e delle figure istituzionali che operano all'interno degli Istituti Penitenziari (polizia penitenziaria, funzionari giuridico pedagogici e mediatori culturali).

Le sessioni formative hanno la finalità di fornire competenze multidisciplinari e complementari agli operatori provenienti da background diversi, condividere strumenti operativi ed avviare una riflessione rivolta alla costituzione di una comunità educante generativa di opportunità di inclusione.

La supervisione sui casi è l'occasione per un confronto operativo tra gli operatori e la definizione di strategie comuni, rafforzando l'integrazione tra i diversi attori coinvolti nel progetto e favorendo la creazione di una rete di servizi e di una metodologia di intervento comune.

#### *Considerazioni sull'impatto progettuale*

Nella prima annualità sono stati presi in carico 40 minori e sono stati elaborati altrettanti Progetti Individualizzati.

Nel corso dei lavori si è registrata una significativa apertura da parte di tutti gli operatori del sistema di giustizia che, superando le resistenze e le rigidità proprie dell'istituzione penale, hanno affinato uno sguardo più attento al tema della genitorialità e collaborano attivamente nella costruzione dei percorsi.

La progettualità ha un buon impatto nelle famiglie che accolgono favorevolmente gli interventi proposti, sperimentando per la prima volta senso di accoglienza e di riconoscimento.

Laddove è stato possibile organizzare spazi ricreativi per la famiglia, attraverso gite e visite guidate, il legame genitore-figlio ha trovato un nuovo spazio di espressione, sperimentando una dimensione nuova e arricchente.

## 6. Prospettive future

L'analisi delle esperienze presentate evidenzia come gli interventi educativi rappresentino un elemento imprescindibile per la costruzione di un sistema della giustizia orientato all'inclusione e alla responsabilizzazione.

Le prospettive future si muovono lungo alcune direttrici principali:

- rafforzamento delle reti territoriali e della collaborazione interistituzionale;
- sviluppo di modelli di intervento sempre più personalizzati;
- maggiore attenzione alla dimensione familiare e ai diritti dei minori;
- investimento nella valutazione degli esiti e nella diffusione delle buone pratiche;
- integrazione tra politiche sociali, educative e del lavoro.

In questo scenario, il ruolo degli operatori educativi e delle comunità locali diventa cruciale per promuovere percorsi di cambiamento autentici e sostenibili.

## 7. Conclusioni

Il lavoro ha evidenziato la complessità e la ricchezza delle pratiche educative rivolte a persone sottoposte a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria.

Le esperienze presentate dimostrano come un approccio integrato, centrato sulla persona e sulla rete territoriale, possa contribuire in modo significativo alla promozione dell'inclusione sociale e del benessere familiare.

In particolare, il progetto EQUilibrarsi ha messo in luce l'importanza di riconoscere e sostenere la dimensione genitoriale, valorizzando il ruolo delle relazioni affettive come fattore di protezione e di cambiamento. Pertanto, la progettualità non è solo un intervento di welfare, ma una sfida culturale: riconoscere la genitorialità e il diritto all'infanzia non finiscono dove inizia un muro di cinta. Il sistema multilivello è la chiave per trasformare la pena da momento di frattura a occasione di resilienza comunitaria.

Nel complesso, il contributo conferma la necessità di continuare a investire in interventi educativi innovativi e sostenibili, capaci di coniugare tutela dei diritti, responsabilizzazione e coesione sociale, nella prospettiva di una giustizia sempre più orientata alla persona e alla comunità.

## II.7.27

# LA FUNZIONE RIEDUCATIVA NEL E OLTRE IL CARCERE. DALLA RIPARAZIONE ALLA RIGENERAZIONE

Flavia Stara  
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

*Voi non potete separare il giusto dall'ingiusto [...]  
Perché come il filo nero e il bianco vengono tessuti insieme.  
E quando il filo nero si spezzerà, il tessitore controllerà  
l'intera tela ed esaminerà anche il telaio.*  
Kahlil Gibran/Il Profeta

### 1. Sul senso del punire

Nella scelta di esercitare una punizione confluiscono profonde convinzioni culturali e ragioni giuridiche che emergono da sedimentazioni del sapere. Lo studioso Didier Fassin osserva come l'equivalenza tra un atto deviante e un dolore imposto sia un'invenzione della contemporaneità occidentale, dove il progresso sociale e economico non ha condotto a un temperamento della volontà punitiva (Fassin, 2018). Nelle società occidentali – precisa Fassin – si è passati da una logica della riparazione, si puniva per ricomporre una frattura sociale, per cui anche la vita umana poteva essere risarcita con il denaro, a quella della punizione, per cui la pena è pena solo se infligge sofferenza e redime il colpevole. Dalla riparazione alla redenzione. Occorre, quindi, comprendere bene ciò che implica l'instaurarsi di un'economia morale della sofferenza in sostituzione dell'economia morale della riparazione: da una parte, l'esercizio della vendetta al posto di una pratica di compensazione e, dall'altra, la responsabilità individuale, quella del colpevole, al posto della responsabilità collettiva.

Michel Foucault, in *Sorvegliare e punire*, si era posto il problema del perché nell'ordinamento penale europeo si fosse passati dalle pene spettacolari (i supplizi dei corpi dei colpevoli) a pene apparentemente meno crudeli e disumane, e ha spiegato come, in gran parte dell'Europa, la prigione venisse concepita come una pena adeguata al grado di civiltà e di progresso raggiunto dagli stati. Nella con-

temporaneità, la punizione carceraria si configura come imposizione e assottigliamento dello spazio-tempo del presente. Privare un soggetto del divenire, significa obbligarlo a insistere, a coincidere con sé stesso, senza possibilità di esistere/exstare. Si tratta di una punizione che provoca una angosciata coartazione: una mutilazione non corporea, ma psicologica, una pena dell'anima, prima ancora che del corpo. Foucault osserva che la pena detentiva si cala sulla persona come una disciplina incessante, ininterrotta che, provocandone l'isolamento e la solitudine, esercita una funzione individualizzante: al soggetto carcerato viene imposta una forma di vita fortemente individualizzata, rispetto a quella del soggetto libero (Foucault, 1976). Si tratta di una individualizzazione coercitiva, per comprendere la quale ci si può richiamare al concetto che gli esseri umani non sono individui (entità non divisibili), ma condividui (Remotti, 2021). La persona può essere definita come condividuale in quanto relazionale: essa consiste nelle e delle relazioni mediante le quali si collega al mondo. La punizione, pertanto, si esercita su condividui, segregandoli a individui. La detenzione carceraria, esasperando l'individuo, produce uno status contro natura, laddove il condividuo per natura diviene. In ciò consiste la ragione più profonda della pena retributiva che, rispetto ai supplizi, interessa meno i corpi, ma colpisce la natura più intima del condividuo costringendolo a restare uno, immobile, incatenato – per un certo numero di anni o per tutta la vita – al suo destino (Remotti, 2010). La punizione detentiva, fondamentalmente, istituisce un'esperienza di estrema separazione dalla società, nonché di auto-erosione del condannato per l'ipervicinanza e iperesposizione al male. La carcerazione manda in cortocircuito il carattere transazionale che contraddistingue il rapporto del soggetto con gli altri e col mondo (Dewey, 1949).

## 2. Lo spazio fecondo

Chi vive l'esperienza detentiva è portato col tempo ad amalgamarsi alla struttura fisica carceraria e, il riconoscersi sempre più invisibile agli occhi degli altri, lo conduce a persuadersi che l'esito finale del carcere, ma anche la sua pre-condizione, sia la progressiva destrutturazione della volontà del recluso. La prigionia, come luogo della compressione e della frammentazione, attiva una risposta di dipendenza, per la quale i reclusi nei loro stessi gesti quotidiani, nei tempi e nei ritmi, sono regolati da un controllo eteronomo. La progressiva contrazione dello spazio psico-fisico intensifica nel detenuto la convinzione che il proprio futuro è la diretta conseguenza del passato, nell'impossibilità di un cambiamento evolutivo della propria esistenza. Ne deriva che il presente, nella sua vischiosità, acquista per il detenuto un'importanza cruciale a livello esistenziale. In una simile posizione il tempo e il luogo della pena non possono esercitare una funzione afflittivo-retributiva pedagogicamente vuota. Troppo spesso il carcere funziona solo come di-

scarica dove precipitano espressioni varie di marginalità sociale, fallimenti familiari, disordine amministrativo, miseria, immigrazione, disoccupazione, abbandono. Altresì, si trasforma in scuola di violenza, cinghia di trasmissione di linguaggi e codici che perpetuano l'oltraggio dei sistemi sociali (Daraio, 2021).

Punire non produce quasi mai una reazione di rinnovamento/trasformazione, anche nel caso dell'inflizione di una sanzione retributiva ritenuta perfettamente giusta. Interrogarsi sul ruolo e gli effetti delle misure di punizione investe questioni giuridiche, culturali e politiche che includono anche la sostenibilità economica e ambientale, lo sgretolamento della coesione sociale, l'esigibilità dei diritti. Su questo sfondo va valutata criticamente la visione che la sofferenza, imposta dalla punizione, possa compensare il male commesso. Nella realtà attuale si consuma un contrasto, strutturale e trasversale ai vari contesti socio-politici, rispetto alle diverse interpretazioni, eccezioni, risoluzioni da adottare verso chi ha agito un reato. La sfida culturale risiede nel riflettere sull'efficacia delle misure di pena rispetto al loro valore di deterrenza. È difficile dimostrare in modo inequivocabile che una certa pena possa impedire a qualcuno di commettere un determinato crimine. Occorre incrementare le possibilità di costruire percorsi paralleli al carcere che consentano di aprire il tempo della reclusione a tempi di relazione/conflitto con la comunità civile, mettendo in discussione i paradigmi rigidi del sistema securitario.

In questa direzione si vanno rafforzando, a livello nazionale e internazionale, le istanze a favore di un carcere ri-socializzativo orientato verso proposte di giustizia riparativa, in cui è centrale la difficile correlazione con la vittima. Tali esperienze possono guidare il condannato a impegnarsi in un processo di coscientizzazione memoriale e condivisione di una pluralità di sofferenze (Mannozi, Lodigiani, 2015; Mannozi, 2020; Mannozi, Mancini, 2022; Pera 2016). Un progetto di rigenerazione responsabile delle relazioni che il reato ha drammaticamente deformato, il cui criterio è il dialogo stesso e i suoi interpreti sono gli stessi dialoganti. Il detenuto – a fronte della rilevanza della condanna – dovrebbe riuscire a maturare una libertà intenzionale/spirituale che gli consenta di scegliere, seppure in detenzione, di poter diventare una risorsa per la società. Diventare una risorsa sociale significa disinnescare l'adeguamento a un sé atrofizzato, significa dubitare e aprirsi un margine di oscillazione. Troppo spesso, infatti, il carcere restituisce alla società individui più desocializzati, aggressivi e vulnerabili di quanto non lo fossero prima dell'esperienza reclusiva, irreversibilmente frustrati dallo stigma sociale. Il trattamento penitenziario, pure calibrato e adattato alle specifiche condizioni di ciascun soggetto, non è sufficiente a garantire la qualità di un'eventuale ripresa di future forme di coabitazione civile del reo, o di prefigurazione di una loro persistenza. (Manconi, Torrente, 2014). L'esito dei percorsi rieducativi, proposti in carcere, dipende anche dal portare il recluso ad affrontare una rigenerazione di legami di consapevolezza con la comunità esterna. Una società che non

si senta solo società dei giusti, dovrebbe essere disposta ad attivare una prevenzione di tipo primario, al fine di intervenire sui fattori scatenanti la criminalità, dovrebbe sviluppare una diversa cognizione del contributo che si può dare e ricevere, nella complessa prova di recupero del condannato. Le opportunità formative, assistenziali, lavorative, possono favorire un ravvedimento operoso del reo nei confronti delle vittime e della collettività, per controbilanciare gli effetti distruttivi provocati dal comportamento criminoso (Daraio, 2021).

### 3. Gli orizzonti della responsabilità

In quest'ottica di assunzione di responsabilità, una delle azioni fondamentali che il detenuto deve intraprendere è la riparazione dei suoi legami familiari: l'ammissione del debito morale verso le persone gravemente danneggiate dalla punizione che deve affrontare. I soggetti più colpiti sono sempre i figli che, colpevolizzati dallo stato di detenzione dei genitori, affrontano il reato non tanto come una violazione della legge, ma come un evento che causa traumi e profonde vulnerazioni. In Italia ci sono oltre 100.000 minori che hanno un genitore in carcere. La Carta dei diritti dei figli di genitori detenuti, ha riconosciuto il diritto dei minorenni alla continuità del legame affettivo con i genitori incarcerati, patrocinando l'esercizio della genitorialità anche in situazioni di complessità<sup>1</sup>. Il documento ha ispirato reti di associazioni – a livello nazionale – a realizzare programmi per la tutela delle relazioni familiari per i figli dei detenuti, attraverso interventi che facilitano la vicinanza e la comprensione reciproca. Tali percorsi, volontari e protetti, possono aiutare a ricostruire il tessuto familiare lacerato dalla detenzione e assumono grande rilievo ai fini del recupero sociale del condannato. Una persona incapace di trovare il proprio ruolo nella famiglia non ha molte probabilità di trovare un posto nella comunità civile. I vissuti familiari progressivamente distrutti o alienati dalla carcerazione, spingono il detenuto sul bordo di nuovi abissi. Infatti, i legami familiari interrotti dalla detenzione sono all'origine del maggiore rischio di recidiva: l'impossibilità di sanare la frattura relazionale con la famiglia può dare origine a episodi di violenza, in particolare da parte dei padri, provocati dal disorientamento di sentirsi esclusi o rifiutati da un luogo in cui si credeva di appartenere. Spesso il detenuto, perdendo il senso di autostima, ribalta i ruoli di re-

1 La carta dei diritti dei figli di genitori detenuti, prima nel suo genere in Italia e in Europa, promuove il diritto alla continuità affettiva dei minorenni figli di genitori in stato di detenzione e il diritto alla genitorialità, con una particolare attenzione agli incontri periodici tra genitori e figli. Il documento nato nel 2014 da un protocollo d'intesa siglato dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, il Ministero della giustizia e l'associazione Bambinisenzasbarre Onlus, è stato rinnovato nel 2021.

sponsabilità tra genitore e figlio, indugiando in un rapporto distorto, che lo priva ulteriormente della propria dignità e, conseguentemente, del riconoscersi come cittadino. La famiglia del detenuto è, dunque, l'ambito più importante con cui mediare per una ipotizzabile ricollocazione e accettazione di un percorso di vita deragliato. Le misure extracarcerarie di riavvicinamento – seppure parziale e controllato – alle dinamiche del nucleo affettivo per eccellenza, favoriscono le condizioni per il consolidamento dei comportamenti positivi del condannato e per non compromettere la fiducia parentale.

La condotta di chi delinque, come declinazione degenerata dell'agire umano, non è la traduzione passiva di principi acquisiti, bensì è l'elaborazione attiva di un complesso di simboli, di spinte motivazionali, di alternative disponibili, secondo un gioco di possibilità e variabili che dipendono, in larga parte, dall'orizzonte di opportunità offerte dai contesti di interazione. Le logiche del delinquere si insinuano nel desiderio di affermazione sociale, nei bisogni indotti dalla costrizione alla ricerca del lavoro, nelle ambizioni di successo, mettendo in atto la profanazione della vita attraverso la coazione alla trasgressione e all'illegalità. La disposizione del soggetto a emanciparsi da vincoli di asservimento e di mutilazione è subordinata agli strumenti effettivi di cui si può disporre per dare slancio alla vita, soprattutto quando questa si configura come inevitabilmente pregiudicata. Riattivare la progettualità nei confronti del sé (e degli altri), implica decostruire le stratificazioni di senso in cui ci si è riconosciuti, accettare le frammentazioni, lacerare le aderenze psicofisiche.

L'universo carcerario, comunemente, si situa in una posizione di lontananza dall'attenzione della collettività che rileva solo le drammatiche emergenze che di volta in volta esso presenta. Quanto accade nella realtà dei penitenziari, i problemi più urgenti dei detenuti, ma anche le positività, le speranze, le risorse, i progetti, rimane per lo più estraneo alla società civile. Alimentare l'intenzione a un accostamento – seppur faticoso – proprio alle derive dell'umano, è l'apporto che società civile può offrire per realizzare una giustizia che intenda l'inflizione materiale di dolore, e la soddisfazione della richiesta di vendetta, come *extrema ratio* e *assuma*, invece, in sé, come proprie finalità, la comunicazione, la riconciliazione (Lombardi Vallauri, 2003). Una cultura pubblica che riesce a farsi carico di problematiche scomode sollecita le menti a reagire all'omologazione di parole e gesti, attivando un pensiero riflessivo, inteso come elaborazione di strumenti logici e semantici necessari al rafforzamento di reti di intermediazione. L'operato sinergico e trasversale di diversi soggetti, sia pubblici (magistratura di sorveglianza, servizi educativi, cooperative, enti locali, ecc.) che privati (figure della rete parentale o amicale) può elaborare soluzioni dialogicamente discusse – sovente osteggiate – che mettono in atto modalità concrete di un paradigma orizzontale di giustizia, dove i conflitti sono portati anche sotto il controllo diretto delle parti antagoniste e della collettività. Tale agire si fonda nella realtà delle cose – e non meramente

davanti all'idea delle cose o nell'universo dell'informazione – nel prendersi cura della realtà delle cose. La cura, nel suo carattere attivo, contrasta le espressioni reificate e inerti del vivere e implica il percepire in profondità la storicità dell'essere, evidenziando come il fondamento della conoscenza sia sempre aprirsi un varco nell'oscurità.

## Riferimenti bibliografici

- Daraio G. (2021). Le alternative al carcere tra riforme tradite e svolte annunciate: prime osservazioni sulle novità contenute nella “legge Cartabia”. *Archivio Penale*, 3, 1-27.
- Dewey J., Bentley A.F. (1949). *Knowing and the known*. Boston: The Beacon Press.
- Fassin D. (2018). *Punire. Una passione contemporanea*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Lombardi Vallauri L. (2003). Incontri. *Dignitas. Percorsi di carcere e di giustizia*, Novembre 03, 51-59.
- Manconi L., Torrente G. (2014) *La pena e i diritti. Il carcere nella crisi italiana*. Roma: Carocci.
- Mannozi G., Lodigiani G.A. (2015). *Giustizia riparativa. Ricostruire legami, ricostruire persone*. Bologna: Il Mulino.
- Mannozi G. (2020). Sapienza del diritto e saggezza della giustizia: l'attenzione alle emozioni nella normativa sovranazionale in materia di *restorative justice*. *DisCrimen, Criminalia*.
- Mannozi G., Mancini R. (2022). *La giustizia accogliente*. Milano: FrancoAngeli.
- Pera A. (2016). *Dialogo e modelli di mediazione*. Padova: Cedam.
- Remotti F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Remotti F. (2021). Condividuo. Prove di fruibilità antropologica. *L'Uomo*, 2, 61-86.

II.7.28  
INVISIBILI DUE VOLTE: DOPPIA DIAGNOSI  
E DETENZIONE PENITENZIARIA.  
TESTIMONIANZE DALLA CASA CIRCONDARIALE DI MONTACUTO

**Arianna Taddei**  
Università degli Studi della Repubblica di San Marino

**Sara Giordani**  
Università degli Studi di Macerata

1. Introduzione: la prospettiva pedagogica e la doppia invisibilità

Il sistema carcerario italiano si trova da tempo ad affrontare sfide complesse e multidimensionali, in una condizione che vari osservatori definiscono di “crisi permanente” (Pivetta, 2025; Tenore, 2025). All’interno di questo quadro critico, il presente studio si colloca in una prospettiva pedagogica che intende approfondire le dinamiche di inclusione ed esclusione delle persone più vulnerabili, interrogandosi in particolare sulla situazione specifica delle persone con disabilità nel contesto penitenziario. La ricerca si focalizza sul fenomeno della doppia diagnosi, definita dall’Organizzazione Mondiale della Sanità come la “coesistenza nel medesimo individuo di un disturbo dovuto al consumo di sostanze psicoattive e di un altro disturbo psichiatrico” (EMCDDA, 2004, p. 9). Questa condizione clinica, particolarmente complessa, rappresenta uno stato di estrema vulnerabilità che, all’interno del carcere, si traduce in una doppia invisibilità per il detenuto.

La prima invisibilità deriva dallo status stesso di detenuto, che comporta una sostanziale emarginazione sociale e istituzionale. La seconda origina dalla complessità del disagio psichico e della dipendenza, che spesso non viene adeguatamente riconosciuta, diagnosticata né affrontata dai percorsi trattamentali standard. L’indagine, condotta sul campo presso la Casa Circondariale di Montacuto, muove da un interrogativo centrale: come vive questa doppia condizione di marginalità il detenuto con doppia diagnosi, e quali risposte – o non risposte – riceve dall’istituzione che dovrebbe “custodirlo”, curare e rieducarlo?

## 2. La cornice normativa: un quadro giuridico avanzato

La condizione dei detenuti con disabilità è tutelata da una solida architettura giuridica, di respiro internazionale, europeo e nazionale, che enuncia principi di non discriminazione, inclusione e diritto alla salute. A livello internazionale, la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD), ratificata dall'Italia con la Legge 18/2009, costituisce il principale pilastro. Il suo scopo è “promuovere, proteggere e assicurare il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti e di tutte le libertà da parte delle persone con disabilità” (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2019, p. 1). Articoli chiave come quelli sull'uguaglianza (art. 5), sull'accessibilità (art. 9), sul diritto alla vita indipendente (art. 19) e alla salute (art. 25) dovrebbero trovare piena applicazione anche in contesti di privazione della libertà.

In ambito europeo, la Carta dei Diritti Fondamentali dell'UE (2000) proclama l'inserimento dei disabili (art. 26) e la protezione della salute (art. 35). La Strategia per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030 riconosce espressamente che, nonostante i progressi, “permangono molti ostacoli” (Commissione Europea, 2021). A livello nazionale, la Costituzione Italiana stabilisce il principio rieducativo della pena (art. 27) e il diritto alla salute come fondamentale (art. 32). La Legge 354/1975 – l'Ordinamento Penitenziario – dovrebbe tradurre questi principi in pratiche detentive e trattamentali. Questo quadro, all'avanguardia sulla carta, costituisce lo sfondo contro cui si staglia il divario, spesso abissale, tra teoria e pratica, tra diritto enunciato e diritto vissuto.

## 3. Dati e contesto: l'opacità del monitoraggio e la “crisi permanente”

Un primo, emblematico segnale della discrepanza tra quadro giuridico e realtà è rappresentato dalla carenza – se non l'assenza – di un monitoraggio sistematico e aggiornato sulla disabilità in carcere. L'unica rilevazione ufficiale risale all'agosto 2015 e contava 628 detenuti con disabilità (Osservatorio di Antigone, 2017). Come sottolinea Decembrotto (2024), “mancano dati aggiornati e studi specialistici sulla condizione delle persone con disabilità in carcere” (p. 45). L'assenza di un accordo specifico tra il Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (DAP) e il Servizio Sanitario Nazionale (SSN) per il tracciamento di questo fenomeno ne rende opaca l'entità e ne impedisce una programmazione di interventi adeguati. L'unico documento di riferimento operativo è una circolare del DAP del 2016 sulle disabilità motorie e le barriere architettoniche (Ministero della Giustizia, 2016).

Questo vuoto conoscitivo si inserisce in un contesto carcerario nazionale descritto come in “crisi permanente”. Il sovraffollamento è cronico e strutturale: a giugno 2025 si registravano oltre 60.000 detenuti, con un tasso di affollamento

pari al 134,3% (Pivetta, 2025). Le condizioni di vita sono degradanti, aggravate da carenze strutturali, igieniche e di personale. In questo scenario, la funzione rieducativa sancita dall'art. 27 della Costituzione viene sistematicamente compromessa. Secondo Tenore (2025), "tale obiettivo non venga adeguatamente perseguito nelle attuali strutture carcerarie, connotate da sovraffollamento, carenze strutturali e di personale, inadeguate attività lavorative e culturali" (p. 8). Il modello rieducativo storico è in crisi, sostituito da logiche di mero contenimento (Decembrotto, 2024).

#### 4. La ricerca: obiettivi, contesto e metodologia

La ricerca si è posta i seguenti obiettivi: (1) indagare la percezione dei detenuti riguardo alla propria condizione di vulnerabilità; (2) analizzare i servizi offerti dall'istituto penitenziario; (3) valutare il livello di partecipazione dei detenuti con disabilità alle attività proposte; (4) identificare barriere e proporre soluzioni.

Il campo di indagine è costituito dalla Casa Circondariale di Montacuto, un istituto con una capienza regolamentare di 256 posti che ospitava, al tempo della ricerca, 337 detenuti di genere maschile. La struttura comprende sezioni per detenuti comuni e di alta sicurezza, ma solo 3 celle sono attrezzate per disabilità fisiche. La popolazione detenuta mostra un'alta prevalenza di tossicodipendenza e doppia diagnosi spesso non certificata.

La metodologia adottata è di tipo qualitativo e si è articolata in: a) un'analisi normativa delle fonti giuridiche di riferimento; b) interviste semi-strutturate al Direttore dell'Istituto e a un campione di 4 detenuti; c) focus group con Funzionari Giuridico-Pedagogici (FGP), il Capo Area Trattamentale e rappresentanti dei Servizi Sanitari (Area Sanitaria Territoriale – AST).

Il processo autorizzativo è stato lungo e complesso – oltre due anni dalla richiesta iniziale all'avvio delle interviste – e ha comportato limitazioni significative, come l'impossibilità di intervistare detenuti con disabilità fisica o di accedere alle sezioni detentive.

#### 5. I "fili rossi" della doppia invisibilità: analisi dei risultati

Dall'analisi dei dati raccolti emergono sette sfide trasversali, o "fili rossi", che disegnano il quadro della doppia invisibilità.

##### *L'invisibilità della doppia diagnosi: la disabilità non certificata*

La disabilità psichica, soprattutto se correlata a tossicodipendenza, raramente viene ufficialmente certificata. Questa assenza di riconoscimento formale preclude

l'accesso a percorsi educativi e riabilitativi individualizzati. Come riportato da un FGP: “È difficile poter fare una diagnosi psichiatrica all'interno del carcere. C'è poca cooperazione tra area sanitaria e area trattamentale”. Il Direttore conferma: “Noi qui abbiamo dei detenuti tossicodipendenti a doppia diagnosi che però non sono riconosciuti come persone con disabilità dal Servizio Sanitario Nazionale”. Spesso, come nota Decembrotto (2024) in una ricerca simile, la disabilità viene “scoperta” in carcere, e l'iter di accertamento parte solo in un secondo momento, lasciando il detenuto in un limbo trattamentale.

### *Barriere architettoniche e limitazione dei diritti fondamentali*

Il diritto allo studio, pilastro del trattamento rieducativo (art. 15 dell'Ordinamento Penitenziario), è sistematicamente compromesso. L'area scolastica e la biblioteca sono ubicate in piani superiori privi di ascensore funzionante. Un FGP ha testimoniato il caso di un detenuto con gravi problemi alla schiena costretto a rinunciare alle lezioni. Il Direttore riassume: “La scuola si trova in un piano dove ci sono delle scale e non c'è l'ascensore”. Per far fronte a questa carenza, a volte si ricorre alla figura informale del “piantone”, un detenuto che assiste il compagno con disabilità, pratica che pur avendo un valore di mutuo aiuto non sostituisce un diritto strutturalmente garantito.

### *La scissione tra area sanitaria e area amministrativa penitenziaria*

Dal 2008, con il passaggio della sanità penitenziaria al SSN (DPCM 1° Aprile 2008), si è creata una frattura istituzionale. L'AST fornisce cure spesso discontinue e basate su visite esterne; il DAP deve garantire la riabilitazione con risorse scarse. La comunicazione è carente. Un operatore AST afferma: “La responsabilità è divisa: la riabilitazione è a carico dell'area trattamentale, non della sanità”. Il Direttore osserva: “Prima vi era più un unicum. Il fatto di scindere la parte sanitaria fa sì che la sanità ragioni con i propri linguaggi”. Il risultato è una frammentazione degli interventi a danno del detenuto.

### *Il “mercato nero” dei farmaci e la medicalizzazione del disagio*

In assenza di un supporto psicologico adeguato – “Il supporto psicologico vero non esiste”, dichiara un detenuto – gli psicofarmaci diventano l'unica risposta al disagio, medicalizzando la sofferenza e alimentando un pericoloso “mercato nero” interno. Un detenuto racconta: “Si vendono farmaci tra detenuti, persino a chi non ne ha bisogno. Rivotril, Xanax... c'è un mercato nero. È un circolo vizioso che alimenta le dipendenze invece di curarle”. Come nota Rondi (2023, <https://altreconomia.it/il-carcere-sedato-piu-di-due-milioni-di-euro-allanno-spesi-in-psicofarmaci/>), il carcere diventa un luogo dove “la soluzione più immediata e semplice è quella farmacologica” per gestire un “disagio diffuso”.

### *Condizioni detentive critiche: sovraffollamento e igiene*

Il sovraffollamento, identificato dal WHO (2024) come criticità primaria per la salute in carcere, è una realtà quotidiana e degradante. “Siamo in 5 in una cella di 20 metri quadri. Le condizioni igieniche sono terribili”, testimonia un detenuto. Questa situazione, come sottolinea Barzanò (2015, p. 320) ha “un impatto nefasto sulla salute fisica e mentale” e aggrava le patologie preesistenti.

### *Burocrazia paralizzante e carenza di progettualità*

Una burocrazia farraginosa soffoca ogni autonomia e progetto. “Aspetto da mesi un colloquio per la comunità terapeutica”, dice un detenuto. Un altro aggiunge: “Il 90% delle persone qui esce solo a fine pena, non con misure alternative”. La mancanza di progettualità educativa significativa rende il carcere quello che Benelli (2012) definisce un “non-luogo dell’educazione”, dove l’identità è sospesa e il reinserimento sociale diventa un’ipotesi remota.

### *Resilienza e desiderio di riscatto: un barlume di speranza*

Nonostante tutto, emergono testimonianze di una straordinaria forza trasformativa. “In carcere ho trovato me stesso”, confida un detenuto. Un altro progetta: “Mi piacerebbe diventare operatore di strada. So cosa significa cadere nella droga e voglio aiutare chi si trova dove ero io”. Questi spunti di riscatto aprono alla visione di un’educazione in carcere ripensata come “tempo dell’apprendimento e dei diritti” e come processo di “capacitazione” (Decembrotto, 2024, p. 112), che ridistribuisca potere e possibilità di scelta.

## 6. Discussione e conclusioni: il paradosso dell’inclusione e la sfida di un nuovo patto

La ricerca rivela un paradosso sostanziale: l’Italia possiede una normativa all’avanguardia per la tutela dei diritti dei detenuti con disabilità, eppure, nella pratica carceraria, queste garanzie restano largamente inapplicate. Le persone con doppia diagnosi incarnano in modo emblematico questo fallimento sistemico, vivendo una condizione di “doppia invisibilità” generata dall’interazione tra la loro complessa vulnerabilità e un’istituzione incapace di riconoscerla e affrontarla in modo integrato.

Il problema si sostanzia nella negazione concreta di una serie di diritti interdipendenti: alla salute (non solo farmacologica ma psicologica), a un sostegno educativo individualizzato, a una vita detentiva dignitosa, a un progetto futuro credibile. Alla privazione della libertà si aggiunge così la precarietà dell’esistenza.

La sfida che ne emerge è colmare il divario tra norma e realtà attraverso un rinnovato patto per l’inclusione. Questo patto dovrebbe coinvolgere in modo siner-

gico e con responsabilità chiare: l'Amministrazione Penitenziaria, il Servizio Sanitario Nazionale, gli Enti Locali e il Terzo Settore. È necessario superare la logica dell'emergenza e del contenimento per riaffermare, nelle pratiche quotidiane, la centralità della persona e del suo progetto di vita.

La visione che guida questa proposta è quella di un carcere che cessi di essere un mero “deposito di umanità sofferente” – come spesso oggi appare – per diventare un potenziale laboratorio di prossimità e giustizia riparativa. Un luogo dove, anche nella costrizione, sia possibile attivare processi educativi autentici, fondati sull'ascolto, sulla relazione e sulla costruzione di competenze per il reinserimento. Come ricorda Decembrotto (2024), in quanto apparato statale, il carcere “dovrebbe dare risposte istituzionali, migliorando la qualità della vita e il benessere delle persone private della libertà, in attuazione dei diritti di cittadinanza e per una maggiore coesione sociale” (p. 150).

Il percorso è lungo e irto di ostacoli, ma le testimonianze di resilienza raccolte dimostrano che, anche nel cuore dell'istituzione totale, il desiderio di riscatto e trasformazione personale non si spegne. Sta alle istituzioni e alla comunità pedagogica e sociale tutta, creare le condizioni perché questo desiderio non rimanga un'espressione individuale e eroica, ma diventi il fondamento di un trattamento penitenziario finalmente all'altezza dei suoi principi costituzionali e della dignità umana.

## Riferimenti bibliografici

- Agenzia per la Coesione Territoriale (2019). *Carta dei diritti fondamentali dell'UE: pubblicata la Relazione annuale*. Governo Italiano. [https://www.agenziacoesione.gov.it/news\\_istituzionali/carta-dei-diritti-fondamentali-dellue-pubblicata-la-relazione-annuale/](https://www.agenziacoesione.gov.it/news_istituzionali/carta-dei-diritti-fondamentali-dellue-pubblicata-la-relazione-annuale/)
- Barzanò P. (2015). Il sovraffollamento carcerario: un problema diffuso. *Osservatorio UNODC*.
- Benelli C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori.
- Cesaro A., Caldin R., Pasin F. (2013). Carcere e disabilità. Una ricerca tra sfide e possibilità educative. *Orientamenti Pedagogici*, 60(4), 681-694.
- Commissione Europea. (2021). *Diritti delle persone con disabilità: la strategia 2021-2030 per un'Unione dell'uguaglianza* [Comunicato stampa]. [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/ip\\_21\\_810](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/ip_21_810)
- Decembrotto L. (2024). *Educare in carcere: Elementi di critica pedagogica al paradigma ri-educativo*. Trento: Erickson.
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2004). *Rapporto annuale 2004: l'evoluzione del fenomeno della droga nell'Unione europea*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

- Ministero della Giustizia (2016, 10 marzo). *Circolare 10 marzo 2016 - La condizione di disabilità motoria nell'ambiente penitenziario. Le limitazioni funzionali.*
- Osservatorio di Antigone (2017). In G. Parisi, *XIII Rapporto sulle condizioni di detenzione. La pena nella pena.* Associazione Antigone. <https://www.antigone.it/tredicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/03-disabilita/>
- Pivetta, J. (2025). In Centro di Ateneo per i Diritti Umani, *Associazione Antigone: presentato il rapporto di metà anno. L'emergenza è adesso: le carceri italiane tra sovrappollamento e diritti negati.* Università degli Studi di Padova. <https://unipd-centrodirittiumani.it/it/temi/associazione-antigone-presentato-il-rapporto-di-meta-anno-lemergenza-e-adesso-le-carceri-italiane-tra-sovrappollamento-e-diritti-negati>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2019). *Convenzione Nazioni Unite.* Dipartimento per le pari opportunità. <https://disabilita.governo.it/it/convenzione-nazioni-unite/>.
- Repubblica Italiana (1947). *Costituzione della Repubblica Italiana.* Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Repubblica Italiana (1975). Legge 26 luglio 1975, n. 354. *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.* Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Repubblica Italiana (2008). Decreto del Presidente della Repubblica 30 maggio 2008, n. 134. *Regolamento di esecuzione dell'ordinamento penitenziario.* Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 126.
- Rondi L. (2023, 24 gennaio). Il Carcere sedato: oltre due milioni di euro all'anno in psicofarmaci. *Altreconomia.* <https://altreconomia.it/il-carcere-sedato-piu-di-due-milioni-di-euro-allanno-spesi-in-psicofarmaci/>
- Tenore V. (2025). *Brevi riflessioni sulla funzione rieducativa della pena nelle attuali strutture carcerarie.* Corte dei conti – Sezione centrale di controllo sulla gestione delle Amministrazioni dello Stato. <https://www.corteconti.it/Download?id=42e992b6-e53a-4eed-9alf-bab2d05c4bdb>
- Unione Europea (2000). *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000/C 364/01).* Gazzetta ufficiale delle Comunità europee. [https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_it.pdf](https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf)
- World Health Organization. Regional Office for Europe. (2014). *Prisons and health.* <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/bdffccc1-a5fd-411c-b4cd-4b1b317a9a44/content>

## II.7.29 LE ALI DELLA LIBERTÀ: Percorsi di reinclusione e comunità per persone "fuori norma"

Raffaele Tumino  
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

Non esiste punizione più terribile  
del lavoro inutile e senza speranza.  
A. Camus, *Il mito di Sisifo*.

### Preambolo

Nel 2012 Paolo e Vittorio Taviani vinsero l'Orso d'oro al Festival del Cinema di Berlino con "Cesare deve morire", opera cinematografica realizzata e interpretata da detenuti in regime di alta sicurezza presso il carcere di Rebibbia. Il film mette in scena il "Giulio Cesare" di William Shakespeare sotto la direzione di Fabio Cavalli, offrendo una rappresentazione paradigmatica del potenziale trasformativo delle pratiche artistiche in ambito penitenziario. In tale esperienza, il teatro non si configura soltanto come attività espressiva, ma come dispositivo capace di incidere sui processi identitari, aprendo spazi di senso all'interno di una condizione segnata dalla privazione e dalla sospensione del tempo sociale.

Alcuni dei detenuti coinvolti in quell'esperienza sono oggi liberi e continuano a recitare; altri sono ancora reclusi a Rebibbia e proseguivano tale attività. Proseguivano, appunto. Una circolare del Ministero della Giustizia, firmata da Carlo Nordio (DAP, 2025), ha infatti introdotto forti restrizioni, "disciplinando" le attività culturali: i detenuti in alta sicurezza non possono più accedere al teatro interno per le prove, ma soltanto per le rappresentazioni, e in assenza di pubblico. Come osserva con amara ironia Mattia Feltri è come consentire di giocare a tennis senza avversario (Feltri, 2026). Analoghe restrizioni hanno colpito esperienze consolidate, come il laboratorio di lettura del carcere di Saluzzo, realizzato in collaborazione con il Salone del Libro di Torino. Dopo ben ventiquattro edizioni, è stata vietata la partecipazione alla venticinquesima edizione.

In questa tensione tra ricerca di senso e condizione di limite si iscrive la riflessione di Albert Camus sull'assurdo posta ad epigrafe del presente contributo. Come noto, l'assurdo nasce dal confronto irriducibile tra il bisogno umano di significato e il silenzio del mondo (Camus, 1947). Lungi dal risolversi in una resa nichilistica, tale esperienza trova nella "rivolta" una possibilità etica: vivere senza appello, ma nella consapevolezza, trasformando la condizione data in spazio di

libertà (Camus, 1951). In questo senso, le pratiche culturali in carcere – teatro, cinema, scrittura – possono essere lette come forme di rivolta concreta, capaci di restituire la parola a soggetti altrimenti ridotti a mera esistenza amministrata. Ma la circolare ministeriale, si muove in direzione opposta. Tale misura, giustificata in nome di “esigenze securitarie”, producono di fatto una compressione degli spazi simbolici e relazionali entro cui può articolarsi un percorso rieducativo.

In questa prospettiva, l'assurdo non è più soltanto una categoria esistenziale, ma assume una dimensione politico-istituzionale: esso si manifesta nella contraddizione tra i principi normativi e le pratiche che li disattendono. L'articolo 27, comma 3, della Costituzione italiana stabilisce infatti che la pena deve tendere alla rieducazione del condannato, escludendo trattamenti contrari al senso di umanità; analogamente, l'articolo 1 dell'Ordinamento Penitenziario, L. n. 354/1975 (GU, 1975) prevede un trattamento orientato al reinserimento sociale, anche attraverso i contatti con l'ambiente esterno. La limitazione di tali contatti e la riduzione delle attività culturali rischiano di svuotare tali principi, trasformando la pena in una forma di mera gestione custodiale.

Di fronte a questo scenario, la “rivolta” evocata da Camus può essere reinterpretata e promossa come pratica sociale e culturale: non un gesto eclatante, ma una resistenza quotidiana che si esprime nella costruzione di spazi di significato, relazione e riconoscimento. Le esperienze teatrali e cinematografiche in carcere si configurano così come dispositivi liminali, capaci di mettere in comunicazione il “dentro” e il “fuori”, interrompendo la logica della separazione e aprendo possibilità di reinclusione. Il presente contributo si propone di analizzare tali pratiche alla luce di una prospettiva teorica che intreccia filosofia dell'esistenza e studi sul penitenziario, interrogandone la capacità di promuovere processi di soggettivazione, responsabilizzazione e ricostruzione del legame sociale. In conclusione, verranno avanzate alcune proposte per il rafforzamento delle politiche di reintegrazione, evidenziando la necessità di un approccio sistemico che coinvolga istituzioni, territorio e società civile.

## 2. Il carcere come istituzione totale: controllo, isolamento e identità

Occorre riprendere i “classici” della letteratura critica per analizzare le ricadute sul piano teorico e pratico, soprattutto per quanto concerne il percorso di ricerca tracciato e le finalità che si intendono perseguire. Nel dibattito sociologico e criminologico, il carcere è stato oggetto di molteplici analisi, che hanno messo in luce il suo ruolo non solo come luogo di punizione, ma come un dispositivo disciplinare capace di incidere profondamente sulla costruzione identitaria dei soggetti reclusi. Tra le principali chiavi interpretative del carcere, va sicuramente ricordata quella di “istituzione totale” elaborata da Erving Goffman. Secondo

Goffman, in questi contesti l'individuo è isolato dal mondo esterno e sottoposto a un controllo totale, dove la vita quotidiana è regolata da un'unica autorità e ogni sua azione è sorvegliata e definita da altre persone (Goffman, 1968). In tali ambienti, il processo di spersonalizzazione e di ridefinizione dell'identità risulta particolarmente intensificato. L'individuo non ha più il controllo sulla propria vita e, progressivamente, si adatta ai ruoli e alle funzioni imposte dal sistema. La sua identità, dunque, diventa un prodotto del sistema penale, che ne fa un soggetto disciplinato e conformato. In maniera complementare, Michel Foucault, il carcere moderno si iscrive all'interno di un più ampio dispositivo disciplinare che produce corpi docili e soggettività normalizzate attraverso pratiche di sorveglianza, classificazione e controllo (Foucault, 1975). In Sorvegliare e punire, il modello del "panopticon" – elaborato da Jeremy Bentham – diventa figura paradigmatica di una razionalità del potere fondata sulla visibilità asimmetrica: il soggetto è potenzialmente sempre osservato, senza mai sapere quando lo è effettivamente, e finisce per interiorizzare il controllo. In questo senso, la pena non è più soltanto afflittiva, ma si configura come un insieme di tecniche volte a governare l'individuo dall'interno, inducendolo all'autodisciplina.

Nel carcere, la separazione dal mondo esterno e la regola costante del controllo fisico e psicologico diventano condizioni strutturali di isolamento. Non si tratta solo di un'esclusione emotiva o relazionale, ma di una condizione imposta che toglie all'individuo non solo la libertà fisica ma anche quella sociale e simbolica. Il carcere, infatti, non rappresenta solo la privazione della libertà, ma un luogo in cui il soggetto perde le risorse simboliche e materiali che gli permetterebbero di costruire un'identità sociale riconosciuta al di fuori delle mura carcerarie.

Questo isolamento ha effetti devastanti sulle persone quando il detenuto lascia il carcere. In molti casi, la recidiva è innescata dalla difficoltà di reintegrarsi in una società che non riconosce l'individuo al di fuori della sua condizione di "carcerato". Al contrario, l'individuo si trova privo di risorse relazionali e materiali per ricostruire una vita, poiché la sua identità, nel corso del processo carcerario, è stata depauperata, riducendo la sua umanità al semplice ruolo di detenuto.

### 3. La costruzione sociale della devianza

Il concetto di devianza è centrale nel comprendere come il carcere non solo esclude, ma costruisce la criminalità. La devianza, infatti, non è una qualità intrinseca degli individui, come suggerisce la teoria tradizionale, ma un fenomeno che si radica in un processo sociale di "etichettamento", come sostiene Howard S. Becker nella sua teoria dell'etichettamento. Becker mostra come la devianza non sia un fatto oggettivo legato al comportamento, ma una costruzione sociale che avviene quando le norme vengono infrante e una determinata comunità de-

cide di etichettare un comportamento come deviato. L'individuo viene etichettato e, progressivamente, interiorizza questa etichetta, trasformandosi nella sua identità principale (Becker, 1963).

Nel contesto carcerario, questo processo è amplificato. L'etichetta di "delinquente" non solo è imposta dal sistema penale, ma viene stabilizzata dal contesto carcerario, dove il detenuto è costantemente sottoposto alla sorveglianza e alla normalizzazione. Il carcere diventa, quindi, un luogo in cui la devianza è creata e mantenuta, non risolta o superata. Gli individui sono trasformati in oggetti di controllo, senza che vengano mai offerte loro le opportunità per riscrivere la propria identità al di fuori dell'etichetta di "criminale".

Il sistema penale non solo etichetta la devianza, ma la "stabilizza" in modo che diventi una parte strutturale dell'identità del soggetto. Tale processo di etichettamento risulta particolarmente devastante nel contesto del carcere, dove le possibilità di rielaborazione della propria identità sono limitate. In questo modo, il sistema penale finisce per prolungare la devianza, invece di risolverla, alimentando un circolo vizioso di isolamento, stigmatizzazione e recidiva. Sopraggiunge da remote lontananze l'eco di Franz Kafka: la punizione s'abbatte sul criminale acuendo la colpa del reato, estendendosi nell'arco dell'esistenza (Kafka, 1973).

In questo contesto, è importante evidenziare la critica del criminologo norvegese Nils Christie al sistema penale, che considera il carcere come un luogo di appropriazione delle risorse sociali. Christie sostiene che il sistema penale non solo isola i detenuti dalla società, ma li sottrae anche dalla possibilità di rielaborare le proprie azioni e comportamenti in contesti sociali più ampi e meno coercitivi. Invece di risolvere i conflitti sociali, il sistema penale tende a costruire la criminalità come fenomeno separato e distaccato dalla società, negando le risorse che potrebbero essere utilizzate per affrontare la devianza in modo comunitario e decentrato (Christie (1985, pp. 13-27, pp. 30-45, 2012, pp. 39-51, pp. 115-195). In tale contesto, le comunità alternative si pongono come spazi di resistenza al processo di etichettamento imposto dal carcere. Questi spazi permettono alle persone di riallineare la propria identità in modo più profondo, rielaborando le esperienze passate e ricostruendo legami sociali che vanno oltre l'etichetta di "criminale".

L'analisi sulle esperienze e le pratiche di comunità condotte nell'arco di quasi trent'anni da Christie richiederebbe uno spazio molto ampio, ma ci sono fondati motivi sulla base di queste esperienze per ritenere che le esperienze delle comunità per persone "fuori dalla norma" indicano una direzione possibile: una giustizia orientata non solo alla sanzione, ma anche alla ricostruzione dei legami sociali e alla promozione della dignità umana (Christie, 2001, pp. 21-91, pp. 121-140).

#### 4. La "rivolta": teatro e cinema come dispositivi di trasformazione

Accanto alle esperienze comunitarie, negli ultimi decenni si sono sviluppate numerose pratiche artistiche all'interno degli istituti penitenziari, in particolare nel campo del teatro e del cinema. Tali esperienze si configurano come dispositivi privilegiati di espressione, rielaborazione identitaria e costruzione di legami sociali, contribuendo in modo significativo ai processi di reintegrazione (Migliori, 2007).

Il teatro in carcere rappresenta una delle forme più consolidate di intervento. Come evidenziato da Valenti e Taormina (2013), il teatro penitenziario in Italia ha conosciuto un significativo sviluppo a partire dagli anni Ottanta, configurandosi progressivamente come una pratica stabile e diffusa. Esperienze come quelle della Compagnia della Fortezza, attiva presso la casa di reclusione di Volterra sotto la direzione di Armando Punzo, o i laboratori teatrali sviluppati nel carcere di Rebibbia, mostrano come la pratica teatrale possa trasformare lo spazio detentivo in un luogo di produzione culturale e simbolica. In tali contesti, il detenuto non è più soltanto oggetto di controllo, ma diventa soggetto attivo di un processo creativo, capace di rielaborare la propria esperienza e di ridefinire il proprio ruolo sociale.

Dal punto di vista sociologico, il teatro può essere interpretato come uno spazio liminale, in cui le identità vengono sospese e rinegoziate. La possibilità di "mettere in scena" sé stessi e altri personaggi consente ai partecipanti di prendere distanza dal proprio vissuto e di esplorare nuove forme di espressione e relazione. In questo senso, la pratica teatrale contribuisce a contrastare i processi di stigmatizzazione, offrendo un contesto in cui l'individuo può essere riconosciuto per le proprie capacità e non ridotto al reato commesso. Le ricerche empiriche mostrano inoltre come tali attività favoriscano lo sviluppo di competenze relazionali e una maggiore consapevolezza di sé (Valenti, 2013, pp. 441-453).

Il cinema, tra documentario e finzione, entra nel carcere con una forza espressiva decisiva. Nella prospettiva esistenziale assunta in questo contributo, si richiamano alcune opere significative che hanno contribuito alla formazione di una coscienza critica sul tema. A partire da "Nella città l'inferno" di Renato Castellani (1959), fino a "Desirè" di Mario Vezza (2023) passando per "Mery per sempre" di Aurelio Grimaldi (1989) e "Ragazzi fuori" di Marco Risi (1990), così come per il già citato "Cesare deve morire" dei fratelli Paolo Taviani e Vittorio Taviani; "Ariaferma" di Leonardo Di Costanzo (2021), "Io spero paradiso" di Daniele Pignatelli (2023). Qui i protagonisti sono sempre loro: i detenuti. Uomini e donne, adolescenti e adulti, vite sospese. E la macchina da presa – anche quando racconta attraverso la finzione – non addolcisce, non protegge: osserva da vicino, mette a nudo, costringe a vedere, ma indica anche un percorso, una via, fosse pure l'accenno di un sentiero.

A questa dimensione rappresentativa si affianca, in modo sempre più significativo, una pratica cinematografica partecipativa, che trasforma il detenuto da

oggetto di narrazione a soggetto attivo del processo creativo. Sussiste infatti una stretta interrelazione – documentata anche sul piano storico, sebbene qui per ragioni di sintesi non è possibile approfondire – tra tali rappresentazioni e la nascita di docu-film legati a progetti concreti di reinclusione sociale. In queste esperienze, i detenuti prendono parte alla costruzione dell'opera, dalla regia alla scrittura fino all'elaborazione dei dialoghi, affiancati da professionisti del settore. In questa prospettiva si collocano alcune esperienze emblematiche: “Il viaggio della Corte” di Fabio Cavalli (2019), che documenta l'incontro tra i giudici della Corte Costituzionale e i detenuti del carcere di Rebibbia; “11 Giorni”, web-serie documentaria che restituisce uno sguardo intimo e verticale sulla vita detentiva presso il “Nerio Fischione”, progetto nato a Brescia da un laboratorio di scrittura condiviso; “Benvenuti in galera” ideato da Michele Rho (2023), che esplora la quotidianità all'interno di una sezione carceraria.

A queste produzioni si affiancano iniziative strutturate che fanno del cinema e della cultura strumenti di consapevolezza e trasformazione. Progetti come “Cinema dentro e fuori le mura” o i percorsi promossi da “Lanterne Magiche” utilizzano la visione filmica e il dibattito per sostenere il diritto alla cultura e i processi di riabilitazione, coinvolgendo attivamente i detenuti. Analogamente, il “Reggio Calabria Film Fest” ha promosso l'apertura di biblioteche negli istituti penitenziari, mentre la rassegna “Libri Liberi” della Fondazione De Sanctis impiega la cultura come leva per accrescere consapevolezza e senso critico. In questo intreccio tra rappresentazione e pratica, il cinema non si limita a raccontare il carcere, ma diviene esso stesso esperienza trasformativa: uno spazio in cui la narrazione si fa relazione, e in cui anche chi è recluso può tornare a essere soggetto di parola, di sguardo e di possibilità.

Teatro e cinema non devono essere considerati come attività accessorie o meramente ricreative, ma come pratiche dotate di una forte valenza trasformativa, in grado di incidere sui processi di reintegrazione sociale. Essi si collocano pienamente all'interno di un approccio che valorizza la dimensione relazionale e comunitaria della pena, contribuendo a ridefinire il significato stesso della libertà in contesto penitenziario. Sul piano individuale, favoriscono lo sviluppo di competenze espressive, relazionali ed emotive; sul piano collettivo, contribuiscono alla costruzione di comunità temporanee fondate sulla cooperazione e sulla fiducia; sul piano sociale, infine, rappresentano un ponte tra il “dentro” e il “fuori”, rendendo visibili esperienze e vissuti altrimenti esclusi dal discorso pubblico.

In questo passaggio – dallo sguardo sul carcere alla parola e alla visione che dal carcere emerge – si intravede una possibilità: quella di sottrarre la pena alla sua dimensione puramente afflittiva e di reinscriverla in un orizzonte umano, relazionale e trasformativo. Una possibilità fragile, certo, ma capace di incidere, perché restituisce ciò che il dispositivo penale tende a sospendere: la voce, il tempo e, in ultima istanza, la dignità della persona.

L'assurdo, riprendendo Camus, anche quando si presenta nelle vesti di una circolare del ministro Nordio, genera “la rivolta” affidata ancora all'educazione.

## Riferimenti bibliografici

- Becker H.S. (2017). *Studi di sociologia della devianza*. Milano: Meltemi.
- Camus A. (1947). *Il mito di Sisifo*. Milano: Bompiani.
- Camus A. (1951). *L'uomo in rivolta*. Milano: Bompiani.
- Christie N. (1985). *Abolire le pene*. Torino: Gruppo Abele.
- Christie N. (2001). *Oltre la solitudine e le istituzioni. Comunità per gente fuori norma*. Milano: Elèuthera.
- Christie N. (2012). *Una modica quantità di crimine. Società mono-istituzionale e cultura della pena*. Milano: Colibrì.
- DAP, Dipartimento Amministrazione Giudiziaria, circolare n. 454011, 21 ottobre 2025, pp. 954-961.
- Feltri M. (2026). I nuovi banditi. *La Stampa*. Retrieved April 13, 2026, from [https://www.lastampa.it/rubriche/buongiorno/2026/03/10/news/i\\_nuovi\\_banditi-15538169/](https://www.lastampa.it/rubriche/buongiorno/2026/03/10/news/i_nuovi_banditi-15538169/).
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Goffman E. (1968). *Le istituzioni totali*. Torino: Einaudi.
- GU, Gazzetta Ufficiale, Suppl. Ordinario, n. 212, legge 26 luglio 1975, pubblicata 9 agosto 1975, pp. 315-321.
- Kafka F. (1973). *Il processo*. Milano: Adelphi.
- Margara A. (2007). *La giustizia e il senso della pena*. Torino: Gruppo Abele.
- Migliori S. (2007). *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*. Roma: Carocci.
- Pavarini M. (2006). *Controllo sociale e sistema penale*. Bologna: Il Mulino.
- Taormina A., Valenti C. (2013). Per una storia del teatro carcere in Italia. Reti, contesti e prospettive. *Economia della cultura*, 4(XXIII), pp. 441-453.
- Valenti C. (2013). *Mappe ristrette. Due anni di Teatro Carcere in Emilia Romagna. 2011-2012*. Corazzano: Titivillus.

## Filmografia

- Nella città l'inferno* (1954) di Renato Castellani.
- Mery per sempre* (1989) di Aurelio Grimaldi.
- Ragazzi fuori* (1990) di Marco Risi.
- Cesare deve morire* (2012) di Paolo Taviani e Vittorio Taviani.
- Il viaggio della Corte* (2019) di Fabio Cavalli.
- Ariaferma* (2021) di Leonardo Di Costanzo.
- Io spero paradiso* (2023) di Daniele Pignatelli.
- Benvenuti in galera* (2023) di Michele Rho.

**II PARTE  
SESSIONI PARALLELE**

**Sessione 8  
Il lavoro e le sue potenzialità formative  
tra autoconsapevolezza, transizioni generative e libertà agentiva**



**II.8.30**  
**DALLA VOCAZIONE,**  
**ALL'IDENTITÀ PROFESSIONALE, AL CAMBIO DI PROFESSIONE:**  
**RIFLESSIONI SUGLI EDUCATORI SOCIO-PEDAGOGICI**

**Gigliola Paviotti**  
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

**1. La narrazione della crisi vocazionale delle professioni di cura**

Ormai da decenni la questione della crisi vocazionale dei professionisti di aiuto è alla ribalta della stampa nazionale: molto più accentuata negli ultimi anni sulla crisi delle professioni mediche e infermieristiche, comunque include anche professioni come quelle degli educatori, sia sociosanitari che socio-pedagogici. A differenza delle professioni sanitarie, le professioni di cura possiedono riferimenti statistici e numerici molto deboli, per tardiva istituzione dell'albo e per il fatto che nella maggioranza dei casi si tratta di professioni con un ventaglio molto ampio di posizioni lavorative, in grande misura gestite da organizzazioni del Terzo Settore.

Crisi demografica, declino del welfare e anche una prolungata crisi legislativa nell'ambito di queste professioni hanno impattato pesantemente sulla professione dell'educatore (Re, Ravera, 2024): per sua natura, il lavoro di cura è una professione che è spesso riferita a valori personali profondi (Pozzoli, Pasquinelli, 2022), in cui il senso della carriera è più legato alla motivazione intrinseca, più che alla motivazione estrinseca. In questo senso, anche il tipo di politiche economiche e l'impatto delle stesse sulla struttura valoriale e sociale non hanno contribuito al fiorire del settore.

Nonostante la mancanza di una sistematica raccolta e analisi dei dati, alcune indagini di settore, anche se geograficamente circoscritte, consentono di orientarsi nelle ragioni del fenomeno.

Il report Euricse del 2024, focalizzato sul turnover delle cooperative sociali di alcune province lombarde<sup>1</sup>, ha rilevato come il turnover nel campione considerato

1 L'indagine è stata effettuata nelle province di Lecco, Sondrio, Monza e Brianza.

era pari al 28,3% (anno 2022): di questi, sette organizzazioni sulle 24 del campione ha visto l'uscita di più del 50% di under 35. Sul totale del campione, il 53% dei lavoratori era uscito per dimissione volontaria, mentre casi di abbandono alla fine del contratto erano più numerosi tra giovani (53,6% rispetto al 31,7% degli over 35) (Euricse, 2024). Nonostante tutto, le cooperative analizzate erano relativamente "giovani", con una presenza del 16,1% nella fascia 18-24 e del 29% nella fascia 25-30: questo dato non è però confermato a livello nazionale nella economia sociale, laddove si evidenzia una forza lavoro nella fascia 15-29 anni del 13% (con il 47,8% dei lavoratori nella fascia 30-49 e del 39,2% di over 50) (Euricse, 2006). Il focus di analisi sui giovani non è casuale: in una crisi demografica come quella attuale, a fronte di una popolazione in rapido invecchiamento che richiede più lavoro di cura, è chiaro che il mancato ricambio generale rischia di rendere insostenibile l'erogazione dei servizi di base. La scelta di professioni diverse talvolta inizia già dalla scelta del percorso di studi, in particolare per gli educatori socio-sanitari: nell'anno accademico 2023-2024, le immatricolazioni hanno registrato un calo importante, con punte di fino a -35% dei posti disponibili; le iscrizioni al percorso per educatori socio-pedagogici, invece, risulta nello stesso anno stabile, anche se non in crescita rispetto agli anni precedenti (dati Almalau-rea), che sarebbero in grado, in termini numerici e in linea teorica, di rispondere ai fabbisogni territoriali (Palmieri, Lazzari, Simeone, 2024).

Comprendere la ragione per cui la professione è diventata così poco attrattiva, dovrebbe essere il punto di partenza per operare interventi mirati, ma, come detto, i dati disponibili sono troppo frammentati per consentire analisi sistematiche: si possono tuttavia formulare alcune ipotesi, oltre a quella già accennata della "crisi delle vocazioni". Il lavoro sociale è contraddistinto quantomeno da:

- contratti precari e frammentati nel corso della giornata (Animazione sociale, 2022);
- forme di lavoro instabili, per cui vengono retribuite esclusivamente le ore svolte, rilevante soprattutto per l'educativa scolastica o domiciliare – se il bambino non è a scuola, l'educatore non viene retribuito (Animazione sociale, 2022);
- contratti collettivi nazionali svantaggiosi rispetto ad altro tipo di contratto, per una professione che richiede come requisito di accesso la laurea triennale;
- alti tassi di burnout: la professione, oltre a richiedere di affrontare quotidianamente situazioni ad alto contenuto emotivo, che espongono alla *compassion fatigue* (Figley, 1995), spesso è associata ad alto stress (Cornacchia, Chianese, 2024) e difficile bilanciamento con la vita privata.

Per quanto a oggi si può affermare, quindi, si tratterebbe più di una crisi della professione che di una crisi di vocazione, peraltro tipica del panorama italiano,

poiché solo alcune delle motivazioni sopra esposte ricorrono nelle analisi del lavoro sociale di altri Paesi, come ad esempio il burnout e il mancato riconoscimento sociale di una professione che richiede molto (McLaughlin, 2014; Wilson, 2016).

## 2. L'identità professionale

L'identità professionale può essere descritta come “the attitude, values, knowledge, beliefs and skills that are shared with others within a professional group and relates to the professional role being undertaken by the individual, and thus is a matter of subjective self-conceptualization associated with the work role adopted” (Adams, Hean, Sturgis, Macleod Clark, 2006, p. 56). Anche, come sottolineato dal rapporto *Changing Lives* (2006) sul lavoro sociale, “What is distinctive about social work as compared with other professions, at least as based on its core principles and values, is that social work is more concerned with a person centred approach and locating the person in the context of his/her life experiences generally” (2006, p. 39). Con identità professionale si intende quindi il concetto del sé che nel lavoro si basa su convinzioni, valori, motivazioni ed esperienze, che si integra con il senso di appartenenza alla professione (Ibarra, 1999; Rothausen, Henderson, Arnold, Malshe, 2015) e che è particolarmente rilevante nelle professioni del sociale.

La componente vocazionale del lavoro sociale è centrale nella scelta nella scelta del corso di studi, in particolare nelle professioni sanitarie, di cura ed educative. Il concetto di “identità vocazionale” nel lavoro è stato introdotto da Savickas (2011) nel quadro della più ampia psicologia vocazionale, applicata in questo caso all'orientamento professionale. L'identità vocazionale, quale componente dell'identità professionale, si focalizza sulla costruzione del sé come un continuo progetto di ricostruzione, che riesca a dare “senso e prospettiva esistenziale nell'ambito lavorativo” (Pellerey, 2018, p. 48).

La formazione dell'identità professionale comincia durante gli studi ed è plasmata dalla loro percezione di sé, dall'ambiente di apprendimento, dalle esperienze pratiche e dalla struttura del programma di studi (Xiao, Rusdi, 2024): per meglio supportare gli studenti in questo processo, l'Università di Macerata ha inserito nell'ordinamento curricolare del percorso di L-19 due laboratori di orientamento relativi all'identità professionale, l'uno a inizio del primo anno, l'altro a inizio del secondo. Tra le attività di riflessione, viene richiesto agli studenti quello che cercano nel lavoro. Di seguito, vengono riportate le risposte fornite dagli studenti del primo anno alla domanda “Quale è la caratteristica più importante del lavoro per te?”, utilizzando le voci di questionario dell'*Annual Population Survey* (sezione “Young people's perceptions of the labour market”) del Regno Unito.

Graf. 1: La caratteristica più importante del lavoro (I anno Scienze dell'educazione e della formazione, Università di Macerata)

2024/25



49 risposte

2025/26



44 risposte

Si può notare dalle percentuali riportate di come l'identità vocazionale all'ingresso del percorso di studi sia molto alta: le due coorti comunque si presentano compatte, identificando la natura sociale e di aiuto della professione che intendono intraprendere. Questo elemento è del resto presente fin dall'istituzione del corso di laurea (Biasin, Clerici, Finotti, 2012) e, più di recente, confermato in altri studi, come nella ricerca di senso professionale tramite narrazione (Chianese, Bocchi, 2024).

### 3. La transizione al mondo del lavoro

Dal punto di vista del *matching* classico, ovvero dell'incontro tra domanda e offerta, la professione di educatore è tra quelle che assicura un inserimento al lavoro più veloce: secondo i dati Almalaurea (collettivo 2024<sup>2</sup>), i laureati di L-19 avevano un tasso di occupazione pari al 60% a un anno dalla laurea, con un inserimento alla prima occupazione pari a 3,2 mesi dalla laurea e una retribuzione media di 1.086 euro; il 49,2% era assunto part-time, di cui il 29,2% dichiarava part-time involontario. I dati, per essere compresi, devono essere confrontati con altre discipline: ad esempio, Ingegneria dell'informazione (L-8) presenta un primo inserimento al lavoro di 3,0 mesi dalla laurea, con un tasso di occupazione a un anno del 32,2%, ma una retribuzione media di 1.396,00 euro e contratti a tempo indeterminato per il 43,3% e una diffusione del part-time limitata al 29,6% (solo il 6,6% part-time involontario); un laureato in Lettere (L-10) d'altro canto ha una tempo di attesa per il primo inserimento pari a 4,0 mesi, un tasso di occupazione del 27,3%, diffusione del part-time del 60,5% (involontario al 19,2%) e una retribuzione media di 811,00 euro. Ne consegue che la laurea in Scienze dell'educazione e della formazione in effetti assicura il lavoro in tempi brevi e non vi è un problema di transizione in termini di mercato del lavoro, che è in grado di assorbire abbastanza facilmente i laureati triennali, con alcuni limiti contrattuali (tipo di contratto, tempo di lavoro e retribuzione).

La transizione è quindi, almeno in termini di entrata nel mondo del lavoro, piuttosto fluida. Diversa è la *retention*, ovvero la permanenza nel profilo e nel settore, come ricordato nel paragrafo precedente. Sarebbe interessante comprendere quale siano professione e settore di destinazione di coloro che cambiano carriera: anche in questo caso, non esistono dati raccolti con sistematicità. Tuttavia, affidandosi alla cosiddetta letteratura grigia, è possibile fare alcune ipotesi, che evidenziano come l'esodo avvenga soprattutto verso il settore scolastico, quindi un settore sempre educativo, ma contraddistinto da contratti più vantaggiosi. Lo spartiacque che ha sollecitato la categoria al ripensamento del proprio percorso è stato, come in molti casi (es. la ristorazione), la pandemia di Covid-19: la precarietà contrattuale soprattutto ha colpito molto gli educatori<sup>3</sup>.

La riapertura nel 2022 delle allora Messe A Disposizione (MAD, oggi Interpello) ha creato quello che è stato definito "un esodo" dalla professione (Guerra, Ferrante, Pepe, 2024): di nuovo la letteratura grigia conferma la ricerca di stabilità,

2 <https://www2.almalaurea.it/cgi-asp/classi/Scheda.aspx?codiceAggr=10018&tipoCorso=L&lang=it>

3 Vita (2023). Vita da educatore: 7,50 euro l'ora, precariato, scarsa considerazione. Articolo online.

di dignità professionale anche nella retribuzione, di riconoscimento sociale<sup>4</sup>, sicuramente più garantito dalla scuola.

#### 4. Considerazioni conclusive

Parlare di crisi vocazionale delle professioni di cura è probabilmente una forzatura della narrazione pubblica, che ben si inserisce in altre narrazioni (in negativo) relative al valore del lavoro, alle attitudini delle nuove generazioni o altro. Una crisi vocazionale intesa come mancanza di interesse o di spinta valoriale personale per la professione non pare confermata. Sul mercato del lavoro, rimane invece confermata la difficoltà a reperire professionalità adeguate alle necessità del sociale e rimangono valide, perlomeno in attesa di rilevazioni più sistematiche sull'entità e le caratteristiche del fenomeno, istanze già segnalate dalla stampa specializzata e dai soggetti del Terzo Settore.

Al fenomeno dell'esodo o fuga dalla professione si è risposto con rimedi emergenziali, laddove piuttosto sarebbe stato indispensabile ripensare strutturalmente il sistema educativo e di cura al di fuori del sistema scolastico. Non a caso, alcune regioni<sup>5</sup> hanno risposto con decreti di urgenza per consentire a figure professionali non in possesso dei requisiti da educatore socio-pedagogico (ovvero la laurea in Scienze dell'educazione e della formazione) di svolgere "in deroga" un ruolo che richiede una professionalità specifica, in un settore, quello sociale, che supporta minori e adulti in situazione di fragilità.

È chiaro che alla crisi della professione, invece, si può rispondere in un solo modo, sul piano del diritto a un lavoro dignitoso che allinei le competenze al riconoscimento, alla retribuzione, a una possibile progressione di carriera.

#### Riferimenti bibliografici

- Adams K.A., Hean S., Sturgis P., Macleod Clark J. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5.
- Biasin C., Clerici R., Finotti C. (2012). The identity and professional culture of the educator at the beginning of the university path in Italy. *European Journal of Social Work*, 15(3), 361-375.

4 Vita (2022). Dopo vent'anni come educatore mi sono licenziato: ecco perché. Articolo online.

5 Ad esempio: Regione Lombardia, DGR 6443/2022, dove si prevede l'accesso, tra gli altri, anche ai laureati Scienze e Tecniche psicologiche (L24 - LM-51) e in Sociologia (L40 - LM-88); Regione Friuli Venezia Giulia, Delibera 1213/2022, poi annullata dal TAR su ricorso dell'Associazione Pedagogisti Educatori Italiani (APEI).

- Chianese G., Bocchi B. (2022). L'identità professionale: percorsi di costruzione fra prefigurazioni e realtà. *Ricerche Pedagogiche*, LVI, 223, 75-89.
- Cornacchia M., Chianese G. (2024). Il benessere organizzativo degli educatori professionali socio-pedagogici: un'indagine nei servizi educativi territoriali del Friuli Venezia Giulia. *Civitas educationis*, XIII, 2.
- Figley C.R. (1995). *Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized*. NY: Brunner/Routledge.
- Guerra M., Ferrante A., Pepe A. (2024). Le traiettorie professionali di laureate e laureati in Scienze dell'Educazione: contraddizioni e prospettive a partire da un'indagine esplorativa. *Civitas educationis*, XIII, 2.
- Ibarra H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 764-791.
- McLaughlin K. (2014). Recognising Social Work: The Influence of the Politics of Recognition on Social Work. *Practice*, 26(5), 299-312.
- Palmieri C., Lazzari M., Simeone D. (2022). *Il ruolo delle Università per valorizzare il lavoro degli educatori*. *Portale Vita*. Retrieved February 28, 2026, from <https://www.vita.it/autore/c-palmieri/>.
- Pellerey M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna CNOS*, 1.
- Pozzoli F., Pasquinelli S. (2022). *Rimettiamo al centro le professioni d'aiuto*. Welforum – Osservatorio nazionale sulle politiche sociali. Retrieved February 28, 2026, from <https://www.welforum.it/rimettiamo-al-centro-le-professioni-daiuto/>.
- Re S., Ravera A. (2024). Educatori Professionali di Milano: una ricerca qualitativa intergenerazionale su motivazioni e incentivi alla scelta professionale. *Stadium Educationis*, XXV, 2.
- Rothausen T. J., Henderson K.E., Arnold J.K., Malshe A. (2015). Should I Stay or Should I Go? Identity and Well-Being in Sensemaking About Retention and Turnover. *Journal of Management*, 43, 7.
- Savickas M. (2011). *Career counselling*. American Psychological Association.
- Scottish Executive (2006). *Changing Lives. Report of the 21st Century Social Work Review*. Edinburgh.
- Webb S. (2017). *Professional identity and social work*. Routledge.
- Wilson F. (2016). Identifying, Preventing, and Addressing Job Burnout and Vicarious Burnout for Social Work Professionals. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 13(5), 479-483.
- Xiao H., Rusdi F.A.B. (2025). The relationship between procrastination and professional identity: the mediating role of self-efficacy and the moderating role of grades. *Acta Psychologica*, 261.

## II.8.31 TRANSIZIONE OCCUPAZIONALE: ORIENTARSI PER RICONOSCERSI PROFESSIONALMENTE E PERSONALMENTE

Cinzia Bonifazi  
Centro per l'Impiego di Macerata

Il contributo propone una riflessione sulla transizione occupazionale a partire dall'esperienza maturata nei servizi pubblici per l'impiego, con particolare attenzione all'orientamento specialistico.

Nella pratica quotidiana, la maggior parte delle persone si rivolgono al Centro per l'Impiego principalmente per adempiere a obblighi amministrativi: il riconoscimento dello stato di disoccupazione, l'accesso a sostegni economici o la partecipazione a misure di politica attiva. Le richieste iniziali riflettono bisogni immediati e sono spesso accompagnate da aspettative e stati d'animo molto diversi, talvolta segnati da sfiducia, rabbia, frustrazione o da un generale senso di smarrimento.

La transizione occupazionale può essere a seguito della perdita del lavoro che a volte arriva in modo brusco e inaspettato; oppure quando alla fine di un percorso di studi, a raggiungimento di un traguardo, vissuto a volte come una liberazione o magari con un senso di smarrimento sul futuro. Ci sono poi transizioni più silenziose, meno raccontate: la donna che rientra nel mondo del lavoro dopo una maternità prolungata; chi a causa di una malattia o di un cambiamento personale deve rivedere il proprio impegno professionale; chi riparte dopo un periodo di pausa forzata.

Non è solo un cambiamento esterno, ma un movimento interiore che attraversa l'identità e porta a ridefinire priorità, capacità e desideri. Può essere vissuto come liberazione o smarrimento, come opportunità o fatica. È un equilibrio delicato tra entusiasmo e fragilità, un percorso fatto di tappe, ostacoli e scoperte che richiede tempo, ascolto e consapevolezza; quando è accompagnato da strumenti di riflessione e progettazione, diventa un tempo fertile, capace di generare nuovi significati.

Per questo la transizione occupazionale va intesa come un percorso: un pro-

cesso che permette di cogliere la profondità dell'esperienza, valorizzarla e trasformarla. È un passaggio esistenziale che richiede cura e tempo per rendere possibile il cambiamento.

Ce lo ricorda molto bene Maira Luisa Pombeni nei suoi numerosi contributi, la transizione occupazionale è un processo dinamico che coinvolge aspetti cognitivi, emotivi e sociali. L'orientamento, in questo scenario, può aiutare la persona a leggere il proprio percorso in modo narrativo e riflessivo, a costruire un progetto professionale coerente con i propri valori e con le opportunità del contesto, e a sviluppare competenze di transizione come la capacità di adattarsi, apprendere e scegliere.

L'ecosistema in cui viviamo è segnato da pressioni culturali, economiche e istituzionali che influenzano in modo diretto le opportunità e le scelte delle persone. La cultura della performance e della velocità propone modelli rigidi di successo; la precarietà, le disegualianze e l'accesso non equo alla formazione limitano le possibilità; le politiche del lavoro e il sistema educativo possono sostenere o frenare i percorsi di transizione.

In questo contesto alla persona è richiesto un percorso evolutivo che la porti a rivedere la propria storia professionale e di vita, riconoscere competenze, valori e desideri e ridefinire la propria identità alla luce delle relazioni, del contesto culturale e delle dinamiche familiari e istituzionali. Questo processo permette di orientarsi con maggiore consapevolezza e coerenza.

Il lavoro non è solo sostentamento, ma uno spazio in cui si costruisce identità, significato e sviluppo umano.

Le persone che incontro in consulenza partono da posizioni diverse e hanno aspettative molto eterogenee. Le frasi di apertura più frequenti sono: "Devo trovare un lavoro!", "Dove trovo lavoro?", "Che tipo di lavori ci sono?". Sono richieste esplicite e concrete, che esprimono il bisogno di una direzione chiara e di indicazioni operative. Tuttavia, una risposta diretta a questi interrogativi rischia di essere insoddisfacente: il lavoro non è un prodotto che si consegna su richiesta, ma il risultato di un percorso di chiarificazione, scelta e costruzione.

Sarà molto più utile affrontare questi interrogativi partendo dalla narrazione della propria storia. È attraverso il racconto del proprio percorso professionale e lavorativo, dal vissuto concreto, che diventa possibile ricostruire significati, competenze e traiettorie; muovendo dal qui e ora, dall'esperienza più recente, per poi risalire lungo il filo delle tappe precedenti.

Capita che alcune persone si presentino attraverso la propria qualifica professionale, spesso in modo riduttivo o svalutante, come se quel titolo fosse l'unico elemento rilevante della loro storia. Quando però vengono invitate a raccontare più nel dettaglio le attività svolte, il contesto, ciò che accadeva concretamente ogni giorno, la narrazione cambia: si arricchisce, si amplia, prende vita. In questo racconto più profondo emergono mansioni, abilità e responsabilità che vanno

ben oltre la qualifica dichiarata, rivelando una ricchezza di esperienze spesso trascurate o non pienamente riconosciute. Oltre alla semplice descrizione delle azioni, iniziano a delinearci i significati attribuiti alle emozioni, ai valori e alle tensioni che hanno accompagnato il percorso. È proprio nell'intreccio tra fatti e vissuti che la storia professionale si rivela nella sua complessità, restituendo alla persona un'immagine più completa, articolata e consapevole di sé.

Attraverso domande stimolo, richieste di approfondimento, riformulazioni e restituzioni mirate, si costruisce una sorta di “radiografia” dell'esperienza. L'esplorazione delle attività avviene in modo accurato, mettendo a fuoco ciò che è stato svolto con efficacia e che spesso è stato riconosciuto anche dagli altri, colleghi, superiori, clienti. Si indaga ciò che, tra le molte mansioni, ha funzionato e ciò che invece ha generato difficoltà; si porta attenzione a ciò che ha suscitato piacere e coinvolgimento, evidenziando come non di rado ciò che appassiona coincida con ciò che si riesce a fare meglio.

In questo movimento di analisi e di ri-significazione, l'esperienza lavorativa si illumina di nuove sfumature: competenze date per scontate emergono con maggiore nitidezza, aspetti trascurati trovano finalmente un posto nella narrazione, e la persona può riconoscere la ricchezza del proprio percorso con uno sguardo più ampio e, al tempo stesso, più benevolo verso di sé.

L'obiettivo di questo lavoro è far emergere sia le competenze tecniche utilizzate sia quelle trasversali che si sono rivelate efficaci nei diversi contesti. In alcuni casi viene anche richiesto di elencare, per iscritto, tutte le competenze e di attribuire a ciascuna un valore di efficacia e un valore che indichi quanto è stato piacevole utilizzarla.

Lo stesso approccio narrativo viene esteso alla sfera personale: hobby, interessi, vita quotidiana. Anche in questi ambiti si esercitano competenze, si sviluppano abilità, si costruisce valore. Spesso, proprio lì dove la persona non si aspetta di trovare nulla di “rilevante”, emergono risorse preziose, modalità di funzionamento, inclinazioni e passioni che completano il quadro e restituiscono una visione più integrata della propria identità.

In questa fase, il racconto ha la funzione di costruire una mappatura biografica delle competenze e delle esperienze: un'esplorazione del proprio vissuto e dei significati attribuiti alle diverse tappe del percorso. Non si tratta, dunque, di classificare immediatamente ciò che si è fatto in base a ruoli, qualifiche o ambiti professionali, né di tradurre ogni esperienza in una funzione spendibile sul mercato del lavoro.

L'intento non è quello di funzionalizzare, ma di comprendere. Si tratta di ritrovare il filo della propria storia, di riconoscere continuità e fratture, di dare voce a ciò che spesso resta implicito o non nominato. È un lavoro che permette alla persona di riappropriarsi del proprio percorso, non come un semplice elenco di mansioni, ma come una trama di significati, scelte, apprendimenti e trasforma-

zioni. In questo processo, prende forma anche un rafforzamento del sé: la consapevolezza delle proprie risorse cresce, la fiducia nelle proprie capacità si consolida e la persona può riconoscersi come protagonista attiva della propria evoluzione.

È un'analisi che può risultare impegnativa, talvolta persino faticosa, ma ciò che emerge è spesso di grande valore. Molte persone incontrano difficoltà nel riconoscere il peso e la qualità delle proprie esperienze, nel sentirsi davvero competenti. Accade di frequente che si dia per scontato ciò che si fa nel proprio lavoro, come se fosse ovvio, quasi automatico: “se ricopri quel ruolo, è normale che tu svolga quella determinata attività”. Questa visione, però, rischia di appiattire l'esperienza, di ridurla a un elenco di compiti, ignorando il modo in cui quelle attività vengono realmente vissute, interpretate, rese proprie.

Non è solo una questione di mansioni, ma di qualità del gesto. Non conta soltanto che cosa si fa, ma come lo si fa: l'attenzione, la cura, l'intuizione, la capacità di adattamento, la sensibilità relazionale, la responsabilità con cui si affrontano le situazioni. È in questo “come” che si annida la competenza più autentica, quella che spesso non viene nominata ma che definisce il valore reale dell'esperienza.

Spesso il racconto dell'esperienza necessita di essere accompagnato, ricalibrato e riequilibrato, per evitare che si riduca a una semplice elencazione di fatti o ruoli, oppure che scivoli verso un'eccessiva idealizzazione o, al contrario, verso una svalutazione del proprio percorso. Queste distorsioni rischiano di offuscare la comprensione autentica dell'esperienza e di impedire alla persona di riconoscere ciò che realmente ha costruito nel tempo.

In questo cammino, diventa utile aiutare la persona a distinguere tra ciò che conosce, ciò che sa, ciò che sa fare e ciò che sa fare bene. Questa articolazione permette di chiarire la natura delle competenze, di valorizzarle nella loro specificità e di restituire una visione più precisa delle proprie risorse. È un passaggio che favorisce una consapevolezza più profonda e che orienta con maggiore lucidità verso ciò che si desidera davvero perseguire.

Attraverso questo passaggio, molte persone iniziano a ritrovare un senso di efficacia, valore e dignità personale. Riconoscere ciò che si sa fare bene permette di riappropriarsi della propria storia professionale e di restituirle significato. È un momento trasformativo, in cui la consapevolezza delle proprie risorse diventa una leva per scelte più autentiche e sostenibili.

Quando la persona riesce a vedere con chiarezza le proprie competenze, tecniche e trasversali, si apre uno spazio nuovo: il percorso non appare più come una sequenza di eventi subiti, ma come una trama di apprendimenti, capacità e valore. In questa lettura più essenziale di sé nasce la possibilità di immaginare direzioni future più coerenti con i propri desideri e con ciò che si vuole essere.

In questo percorso, possono rivelarsi particolarmente utili alcuni strumenti tecnici come il bilancio di competenze, test di orientamento e analisi del profilo. Tra questi, anche quelli adottati dalla Regione Marche: IVC (Individuazione e

validazione delle competenze), la SGA (Skill Gap Analysis) AppLI (Assistente Virtuale) piattaforma del Ministero sperimentale. I primi due usano di base l'Atlante delle Professioni e delle Qualificazioni che seziona le professioni in ADA - Aree di Attività - (Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni – Inapp/Ministero del Lavoro) e che aiutano a identificare il livello di presidio delle competenze, suggerendo anche percorsi formativi per colmare eventuali divari. Strumenti che rappresentano risorse preziose per comprendere meglio il proprio profilo professionale e i possibili percorsi di crescita, pur non essendo sempre di facile utilizzo e senza la pretesa di essere completamente esaustivi.

Essere competenti significa anche riconoscere ciò che ci rende tali. Raccontare e raccontarsi la propria storia, collegare le esperienze e far emergere le connessioni permette di dare forma e senso al proprio percorso. Così si genera apprendimento. In questa prospettiva, l'orientamento non è solo informativo, ma formativo: aiuta a mettere in relazione abilità e competenze, a individuare ambiti professionali prima non considerati e a scoprire nuove possibilità. È un accompagnamento nella comprensione di sé e del proprio contesto, che apre lo sguardo su orizzonti possibili e sostiene la costruzione di un progetto di vita coerente e sostenibile.

Nel dialogo consulenziale le contingenze personali sono centrali: possibilità effettive, carichi familiari, valori, risorse e limiti. L'intervento, oltre che efficace, deve essere profondamente rispettoso della realtà della persona. Restare ancorati al piano di realtà non significa frenare le ambizioni, ma trasformarle in una progettualità concreta e sostenibile, cioè in ciò che è davvero sostenibile per sé in quel momento.

Lungo il percorso è utile distinguere tra adeguamento e apprendimento: il primo riguarda l'adattarsi a nuove condizioni, mentre il secondo nasce da esperienze emotivamente significative che trasformano il modo di vedere e agire. Spesso la professione desiderata affonda le radici nel proprio vissuto identitario, in ciò che ha lasciato un segno e motivato il cambiamento. Riconoscere questi passaggi permette di dare senso alle scelte future.

In questo contesto è naturale richiamare la motivazione, intesa come elemento personale e fondamentale, non soggetto a giudizio. Non può essere definita giusta o sbagliata, ma va compresa nella sua intensità e nel significato che assume per ciascuno, in relazione alla propria storia e al momento che sta vivendo. Ciò che conta è che sia autentica, valida e sostenibile nel presente.

Questo riporta al dato individuale: la persona si sente protagonista del proprio percorso, più sicura delle proprie considerazioni, più sollevata e ottimista, consapevole che, pur non potendo controllare gli eventi, può scegliere come posizionarsi e come viverli.

Delicato è poi il tema della scelta, spesso vissuta con disillusione. Molte persone percepiscono di non avere davvero possibilità di scegliere, schiacciate da vincoli esterni, necessità economiche o responsabilità familiari. In questi casi la scelta

non appare come un atto libero, ma come un adattamento obbligato. Per questo, nel percorso di orientamento, è fondamentale riconoscere e legittimare questa percezione, aiutando la persona a ritrovare margini di autonomia e a costruire scelte sostenibili, anche entro i limiti imposti dalla realtà.

In linea con il pensiero di Amartya Sen, la libertà non va intesa solo come assenza di vincoli, ma come capacità effettiva di scegliere e realizzare una vita cui si attribuisce valore. Nel suo approccio delle capacità (*capability approach*), Sen sottolinea che lo sviluppo umano consiste nell'ampliare le libertà sostanziali delle persone, ovvero le reali opportunità di fare e di essere ciò che desiderano. (Sen, 1999).

L'orientamento non si limita a proporre opzioni, ma rafforza le capacità individuali affinché le scelte siano autentiche, consapevoli e praticabili. Anche in condizioni esterne complesse è possibile ampliare lo spazio di libertà, valorizzando risorse personali, esperienze e desideri. In questa prospettiva, la pedagogia, e in particolare l'educazione al lavoro, promuove la capacità di scegliere in modo consapevole e di costruire percorsi di vita significativi. Il lavoro non è solo mezzo di sostentamento, ma spazio di libertà in cui esprimere potenzialità e realizzare sé stessi, come ricorda Sen, che vede nel lavoro uno strumento di emancipazione e costruzione identitaria. La libertà di scegliere una vita che si ha motivo di valorizzare è il cuore di un percorso professionale capace di generare autoefficacia, fiducia e dignità. La fiducia permette di riconoscere le proprie risorse, valutare le possibilità reali e creare opportunità in cui le competenze possano trovare spazio e riconoscimento. Educare al lavoro significa quindi promuovere consapevolezza, potenzialità e libertà di immaginare percorsi coerenti con valori, desideri e condizioni di vita, restituendo al lavoro il suo significato più autentico: crescita, relazione e libertà

Durante la transizione occupazionale, la relazione educativa deve rafforzare l'autoefficacia, la fiducia in sé e la capacità di valutare ciò che è davvero sostenibile. Questa fiducia nasce non tanto dal mondo esterno, quanto dalla consapevolezza delle proprie risorse, possibilità e limiti. Il lavoro diventa così un luogo in cui sperimentarsi, apprendere e costruire senso.

L'orientamento e la transizione occupazionale hanno una forte valenza pedagogica perché aiutano le persone a conoscersi, a costruire progetti di vita realistici e a vivere il lavoro come spazio di crescita. Favoriscono scelte autentiche, sostengono l'autoefficacia e permettono di riconoscere risorse, limiti e possibilità, ampliando la libertà anche in contesti complessi.

L'educazione al lavoro, in questa prospettiva, sviluppa consapevolezza di sé e capacità progettuale, integrando libertà, responsabilità e sviluppo umano. Il lavoro diventa un luogo in cui esprimere potenzialità, costruire identità e valorizzare esperienze e desideri.

Oggi le scale di valori legate al lavoro sono cambiate: oltre a retribuzione e sta-

bilità, contano identità, relazioni e qualità della vita. Le nuove generazioni attribuiscono grande importanza all'equilibrio vita-lavoro, e molta importanza al benessere e al tempo personale.

In questo scenario, la transizione è un processo educativo trasformativo: non solo informazione, ma accompagnamento nella lettura delle esperienze, nella definizione di obiettivi e nella scelta di percorsi sostenibili. Mira a sostenere l'auto-determinazione e la costruzione di progetti di vita coerenti con aspirazioni, risorse e condizioni di contesto, offrendo alle persone la possibilità di dare forma a una vita che ritengano significativa.

L'orientamento, così inteso, diventa uno spazio di consapevolezza, libertà e possibilità.

### Riferimenti bibliografici

- Bresciani P.G. (2022). *La competenza. Appunti di viaggio, oltre l'orizzonte*. Milano: FrancoAngeli
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pombeni M.L. (1996). *Il colloquio di orientamento*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Sani F. (2022). *Maieutica Orientativa*. Fano: Aras.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

## II.8.32 I PROTAGONISTI DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

**Carmela Somelli**  
IAL Marche s.r.l. Impresa Sociale

Nel quadro dei processi contemporanei relativi all'istruzione e alla formazione professionale, la crescente complessità dei sistemi territoriali e l'ibridazione dei molteplici contesti di apprendimento esistenti hanno reso necessario un ripensamento profondo delle figure professionali coinvolte nel sistema che sorregge l'offerta formativa. I processi formativi possono essere esemplificati come un insieme di dispositivi complessi, entro cui si articolano funzioni di analisi, progettazione, erogazione, monitoraggio, accompagnamento e valutazione. In questa prospettiva, il sistema si configura come un ecosistema multilivello, caratterizzato dalla co-presenza di attori specialistici, che sono chiamati ad interagire con i sistemi produttivi e con il mercato del lavoro, e con enti finanziatori di natura pubblica o privatistica. La mappatura delle figure professionali che operano nella formazione professionale consente di comprendere la natura sistemica dell'offerta formativa contemporanea.

Un primo nodo riguarda la funzione svolta dagli analisti dei fabbisogni formativi, professionisti incaricati di individuare le competenze emergenti in relazione ai processi di trasformazione economica, tecnologica e organizzativa nei diversi settori produttivi. Il loro lavoro non si limita a una semplice raccolta di dati, ma consiste in una vera e propria attività di osservazione sistemica del mercato del lavoro e dei contesti professionali. Per svolgere questa funzione, l'analista deve padroneggiare metodologie di ricerca sia qualitativa sia quantitativa, conoscere le principali fonti statistiche e documentali, saper condurre interviste, focus group, indagini campionarie e analisi di documentazione settoriale. Parallelamente, deve essere in grado di leggere i trend macroeconomici, comprendere le esigenze delle imprese e analizzare le trasformazioni organizzative in atto.

Tale funzione richiede inoltre l'elaborazione e l'interpretazione di dati provenienti da osservatori territoriali e banche dati nazionali e internazionali, nonché il confronto con attori chiave del sistema socio-economico, come imprese, asso-

ciazioni di rappresentanza, camere di commercio, centri per l'impiego e organismi bilaterali. Ne emerge una figura dotata di competenze analitiche, statistiche, comunicative e di networking territoriale, capace di tradurre informazioni complesse in evidenze utili a orientare le decisioni formative. L'analisi dei fabbisogni rappresenta infatti una fase preliminare essenziale, poiché consente di definire obiettivi formativi coerenti, di evitare la produzione di percorsi slegati dalla realtà e di agganciare la formazione ai reali processi di cambiamento del lavoro.

Sulla base delle evidenze prodotte dall'analisi interviene la figura del progettista della formazione, il cui compito è tradurre i fabbisogni individuati in dispositivi formativi strutturati e realizzabili. Il progettista necessita di competenze pedagogiche, tecniche e normative per definire obiettivi didattici e professionali, individuare gli standard di competenza attesi, progettare l'articolazione temporale e modulare dei percorsi, selezionare metodologie didattiche adeguate, stabilire criteri di valutazione e forme di attestazione coerenti. La progettazione didattica si configura dunque come una pratica complessa che integra dimensioni educative, amministrative e organizzative. Il progettista deve tenere insieme diverse logiche: da un lato quella pedagogica, che garantisce la qualità dell'apprendimento e la trasferibilità delle competenze; dall'altro quella regolativa, che impone il rispetto delle normative regionali e nazionali, dei sistemi di finanziamento pubblico, dei criteri di accreditamento e degli standard di trasparenza e riconoscimento delle qualificazioni previsti a livello europeo. A ciò si aggiunge una dimensione gestionale, che riguarda la definizione dei costi, la programmabilità delle attività, la reperibilità delle risorse e la sostenibilità dell'intero dispositivo formativo.

In questo modo, la progettazione diventa un punto di raccordo fondamentale tra analisi dei bisogni, pedagogia, regolazione istituzionale e dinamiche del mercato del lavoro, contribuendo a rendere i percorsi formativi pertinenti, certificabili e spendibili per le persone e per i sistemi produttivi.

La fase attuativa è presidiata dai coordinatori di percorso, responsabili della gestione operativa e amministrativa dei dispositivi formativi. Essi svolgono funzioni di raccordo tra direzione, docenza, tutorato, servizi aziendali e utenza, garantendo la coerenza tra il progetto formativo e la sua implementazione concreta. Il loro ruolo richiede un set articolato di competenze che spaziano dall'ambito gestionale a quello amministrativo, relazionale e valutativo.

Da un lato, sono necessarie competenze gestionali e organizzative, indispensabili per pianificare le attività, programmare i calendari delle lezioni, allocare risorse materiali e umane, monitorare l'avanzamento delle attività e presidiare tempi e scadenze. A queste si affiancano competenze amministrative e normative, fondamentali per garantire il rispetto delle procedure previste dagli enti finanziatori, dagli organismi di controllo e dai sistemi di accreditamento, oltre che per gestire la documentazione amministrativa, didattica ed economica legata ai percorsi.

Sul piano comunicativo e sociale, al coordinatore sono richieste competenze

relazionali e comunicative, che permettono di facilitare il dialogo tra i diversi attori coinvolti (direzione, docenti, tutor, aziende, utenti), gestire riunioni e briefing operativi, mediare eventuali criticità e favorire la costruzione di un clima collaborativo. Un aspetto cruciale del ruolo riguarda anche le competenze di problem solving e gestione dell'imprevisto, che consentono di intervenire tempestivamente in presenza di disguidi organizzativi, difficoltà tecniche, ritardi, criticità didattiche o esigenze specifiche degli utenti, individuando soluzioni praticabili e sostenibili.

Infine, risultano importanti le competenze di monitoraggio e valutazione, utili per raccogliere dati sull'andamento del percorso, sulle presenze, sugli apprendimenti, sulla soddisfazione degli utenti e sull'interazione con il mondo del lavoro, così da contribuire all'eventuale attivazione di azioni correttive in corso d'opera. In molte realtà, al coordinatore è inoltre richiesta una conoscenza approfondita del mercato del lavoro e dei fabbisogni professionali, così da favorire il raccordo tra formazione e contesti produttivi, facilitare stage, tirocini e inserimenti e dialogare in modo competente con referenti aziendali e reti territoriali.

Accanto alle figure citate si collocano i tutor, attivi sia sul piano didattico sia sul piano organizzativo. Il tutor d'aula opera come facilitatore dell'apprendimento, monitora la partecipazione, supporta la gestione del gruppo e coadiuva i docenti nell'implementazione delle metodologie formative. Per svolgere questo ruolo è necessario disporre di solide competenze didattico-metodologiche, che consentano di comprendere le dinamiche di apprendimento individuali e collettive, applicare tecniche per la gestione efficace del gruppo classe, sostenere il coinvolgimento degli allievi e rilevare eventuali difficoltà didattiche. Sono inoltre richieste competenze comunicative e relazionali, utili per instaurare un dialogo costruttivo con i discenti, facilitare la partecipazione, mediare conflitti e favorire un clima formativo positivo.

Il tutor organizzativo, invece, si occupa della gestione documentale, logistica e burocratica, assicurando il rispetto delle normative vigenti e il corretto svolgimento delle procedure. Tale ruolo comporta competenze amministrative e di gestione dei processi, necessarie per curare registri, presenze, attestazioni, pratiche relative a tirocini e stage, nonché la gestione degli spazi, delle attrezzature e dei materiali. A ciò si aggiungono competenze digitali operative, oggi essenziali per presidiare piattaforme formative, sistemi informativi, modulistica digitale e strumenti di rilevazione delle presenze o del gradimento formativo.

Negli ultimi anni, il tutorato si è progressivamente ampliato, includendo funzioni di orientamento personalizzato e accompagnamento socio-professionale, soprattutto nei percorsi rivolti a soggetti fragili o a rischio di marginalità. In tali contesti, al tutor è richiesto di disporre anche di competenze di ascolto attivo, analisi dei bisogni, counselling di base e networking territoriale, così da valutare la situazione personale e formativa dei destinatari, progettare interventi indivi-

dualizzati, attivare servizi sul territorio (es. servizi sociali, centri per l'impiego, enti del terzo settore) e favorire l'inclusione.

La qualità dei processi e degli esiti formativi è monitorata dagli esperti in valutazione e monitoraggio, che operano con l'obiettivo di verificare l'efficacia, l'efficienza, la coerenza e la sostenibilità dei percorsi. Tali professionisti realizzano valutazioni in itinere ed ex post, producono report di avanzamento, raccolgono indicatori di performance e rispondono alle richieste di trasparenza e accountability richieste dagli enti finanziatori. Questa funzione assume particolare rilevanza nei dispositivi finanziati attraverso risorse pubbliche, nei quali la misurazione degli esiti occupazionali e di inclusione costituisce un criterio centrale di valutazione.

Un ruolo specifico e di crescente rilevanza è svolto dagli esperti dei processi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze (IVC). Tali figure intervengono nell'ambito dei servizi rivolti al riconoscimento formale delle competenze acquisite in contesti non formali e informali, quali esperienze lavorative, di volontariato o autodidattiche. La funzione IVC consente di dare visibilità a competenze altrimenti non formalizzate, contribuendo alla mobilità professionale e al rafforzamento delle pratiche di apprendimento permanente. Le procedure IVC si fondano su metodologie di valutazione basate su evidenze, prove standardizzate, dossier delle competenze e colloqui valutativi condotti da esperti certificati.

In questo contesto, è utile ricordare che l'inquadramento normativo di riferimento in Italia è rappresentato dal Decreto Legislativo n. 13/2013, che definisce le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni relativi ai servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze acquisite in contesti formali, non formali e informali. Il decreto costituisce una svolta significativa nel riconoscimento istituzionale del valore delle competenze, introducendo il Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali e dando avvio alla costruzione dell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni. Quest'ultimo rappresenta uno strumento di classificazione e descrizione dei processi produttivi, dei profili professionali e delle corrispondenti competenze, con evidenti ricadute sui sistemi di progettazione, orientamento e certificazione. Sempre il Decreto Legislativo 13/2013 istituisce il Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze, il cui obiettivo è garantire omogeneità, trasparenza e spendibilità delle certificazioni a livello nazionale ed europeo. Tale Sistema si colloca in continuità con le raccomandazioni europee in materia di apprendimento permanente, con i dispositivi ECVET e con il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), contribuendo così a favorire la mobilità geografica e professionale dei cittadini.

A supporto delle funzioni che sono state esplorate, operano inoltre le figure amministrative, responsabili della gestione dei bandi, della rendicontazione economico-finanziaria, dei contratti, degli archivi e della documentazione obbliga-

toria. Sebbene collocate in un'area non strettamente didattica, esse rappresentano un elemento essenziale del funzionamento del sistema, poiché garantiscono la sostenibilità economica e la conformità normativa degli interventi.

In sintesi, la formazione professionale deve essere interpretata come un sistema complesso, nel quale coesistono funzioni e professionalità differenziate e interconnesse, sempre più permeato dalla necessità di attuare processi di validazione e certificazione delle competenze. Tale sistema non agisce in modo lineare, ma è di natura circolare: le diverse fasi – dalla rilevazione dei fabbisogni alla progettazione, dall'erogazione alla valutazione, fino alla certificazione e al miglioramento continuo – si influenzano reciprocamente e richiedono un confronto costante tra gli attori coinvolti.

In questo modello, la formazione non è il risultato dell'azione isolata di singoli professionisti, ma l'esito del lavoro di team e dell'interazione sistemica tra più funzioni. I protagonisti non sono dunque solo i docenti o i discenti, ma l'insieme delle figure che contribuiscono in modo coordinato alla progettazione, all'attuazione, al monitoraggio, all'accompagnamento dei percorsi, alla valutazione e alla certificazione degli esiti. Solo attraverso tale cooperazione multidisciplinare e circolare è possibile garantire percorsi formativi coerenti con i bisogni del mercato del lavoro, capaci di valorizzare le competenze individuali e di alimentare un meccanismo virtuoso di apprendimento continuo.

## II.8.33 PROFESSIONI E COMPETENZE DELLA FORMAZIONE AZIENDALE

Lorena Patacchini, Alessandra Scapati  
Skilla – Amicucci formazione s.r.l.

### 1. La formazione aziendale come leva strategica nella complessità contemporanea

Il contesto organizzativo contemporaneo è caratterizzato da un'elevata complessità sistemica, determinata dall'intreccio di fattori economici, tecnologici, normativi e culturali che rendono instabili gli assetti organizzativi e accelerano l'obsolescenza delle competenze. In questo scenario, la capacità di apprendere in modo continuo e intenzionale rappresenta una condizione di sopravvivenza per le organizzazioni (Noe, Clarke, Klein, 2014; Senge, 2006).

La formazione aziendale non può più essere interpretata come un insieme di interventi episodici finalizzati al trasferimento di conoscenze, ma deve essere letta come una leva strategica capace di sostenere l'adattamento organizzativo, l'innovazione e la competitività. La letteratura sull'apprendimento organizzativo evidenzia come il valore prodotto da un'organizzazione sia il risultato del contributo delle persone, inteso non solo come prestazione tecnica, ma come comportamento competente situato nei contesti di azione (Boyatzis, 2008; Le Boterf, 2008).

La competenza emerge infatti dall'integrazione dinamica di conoscenze, capacità operative, motivazione e disponibilità all'apprendimento. In tale prospettiva, la learning agility assume un ruolo centrale come meta-competenza, ovvero come capacità di apprendere dall'esperienza, trasferire apprendimenti tra contesti diversi e agire efficacemente in situazioni nuove e ambigue (DeRue, Ashford, Myers, 2012). Investire in formazione significa quindi creare le condizioni affinché le persone possano sviluppare tale capacità, contribuendo alla resilienza e all'evoluzione dell'organizzazione.

Questo contributo si colloca in tale cornice teorica e si propone di analizzare le professioni e le competenze della formazione aziendale come elementi chiave per rendere la formazione una leva strategica effettiva. L'obiettivo è offrire una lettura che integri prospettiva accademica e pratica professionale, valorizzando il ruolo dei professionisti della formazione nei processi di progettazione, erogazione e valutazione degli interventi formativi.

## 2. Competenza, apprendimento adulto e learning agility

Nel dibattito scientifico, la competenza viene sempre più interpretata come una costruzione complessa e contestuale, che non può essere ridotta alla semplice somma di saperi e abilità. Le Boterf (2008) sottolinea come essere competenti significhi saper mobilitare risorse diverse in modo pertinente rispetto alle situazioni, mentre Boyatzis (2008) evidenzia la dimensione comportamentale e intenzionale della competenza.

In ambito formativo, questa prospettiva implica un ripensamento dei modelli di apprendimento, in particolare quando i destinatari sono adulti inseriti in contesti organizzativi. I contributi sull'andragogia (Knowles, Holton, Swanson, 2008) mettono in evidenza come l'apprendimento adulto sia orientato al significato, all'esperienza e alla trasferibilità, richiedendo approcci didattici attivi e riflessivi. In questa direzione si collocano anche i modelli di apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) e trasformativo (Mezirow, 1991), che sottolineano il ruolo dell'esperienza e della riflessione critica nei processi di cambiamento.

La learning agility si innesta in questo quadro come competenza trasversale che consente agli individui di apprendere in condizioni di incertezza e di adattare i propri comportamenti a contesti in evoluzione. Per le organizzazioni, sviluppare learning agility significa investire non solo sui contenuti formativi, ma anche sulla qualità delle esperienze di apprendimento progettate. Ne deriva una crescente responsabilità per i professionisti della formazione, chiamati a progettare percorsi capaci di attivare apprendimento significativo e duraturo.

## 3. Il modello ADDIE come riferimento metodologico

La complessità dei processi formativi richiede modelli di progettazione capaci di garantire coerenza e rigore senza irrigidire l'azione. In questo senso, il modello ADDIE rappresenta un riferimento metodologico ampiamente riconosciuto nella letteratura sull'instructional design (Branch, 2009; Morrison, Ross, Kalman, Kemp, 2013).

Il modello articola il processo formativo in cinque fasi – Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation – che consentono di strutturare l'intervento a partire dall'analisi dei fabbisogni fino alla valutazione dell'efficacia. Pur essendo spesso rappresentato in forma lineare, ADDIE va inteso come un framework flessibile, iterativo e adattabile ai contesti organizzativi specifici (Molenda, 2003).

Assumere ADDIE come riferimento di sfondo consente di leggere le professioni della formazione in relazione alle diverse fasi del processo formativo, evidenziando come competenze e ruoli si distribuiscano lungo l'intero ciclo di vita

del progetto. In questa prospettiva, la progettazione sistematica non limita la creatività, ma ne rappresenta la condizione di possibilità, rendendo gli interventi formativi sostenibili, valutabili e coerenti con gli obiettivi organizzativi.

#### 4. Provider di formazione e academy aziendali: modelli organizzativi a confronto

Nel panorama della formazione aziendale contemporanea è possibile individuare due grandi ambienti professionali che, pur condividendo linguaggi, metodologie e competenze, rispondono a logiche organizzative e strategiche differenti: i provider di formazione e le academy aziendali. Comprendere le specificità di questi due contesti è fondamentale per interpretare correttamente l'evoluzione delle professioni della formazione e delle competenze richieste a chi vi opera.

I provider di formazione sono organizzazioni, pubbliche o private, che offrono servizi formativi a soggetti terzi. In questa categoria rientrano realtà molto eterogenee: dalle aziende formative tradizionali alle società edtech, dagli enti del terzo settore alle università e scuole di specializzazione professionale. Ciò che accomuna questi soggetti è l'orientamento al mercato e la necessità di progettare interventi formativi efficaci, sostenibili e adattabili a contesti organizzativi differenti. Il provider opera quindi in un ambiente competitivo, in cui la qualità della progettazione, la capacità di innovare format e metodologie e l'efficacia percepita degli interventi diventano fattori critici di successo.

Le academy aziendali, al contrario, sono strutture interne alle organizzazioni che investono nella formazione delle proprie persone come leva strategica di sviluppo. Il loro obiettivo non è la vendita di servizi, ma la creazione di valore interno attraverso lo sviluppo delle competenze, l'allineamento culturale e il supporto ai processi di cambiamento organizzativo. In questo senso, la formazione non è un'attività accessoria, ma un elemento integrato nelle strategie di gestione delle risorse umane e di sviluppo organizzativo (Meister, 1998; Prince, Stewart, 2002).

Le academy possono presentare livelli di strutturazione molto diversi. Nei modelli meno evoluti, esse operano prevalentemente come “distributori di formazione”, limitandosi a coordinare l'erogazione di corsi e a gestire cataloghi formativi. Nei modelli più maturi, invece, l'academy assume il ruolo di vero e proprio partner strategico, capace di analizzare i fabbisogni emergenti, progettare percorsi coerenti con le priorità organizzative e valutare l'impatto della formazione in termini di comportamenti e risultati. Questa evoluzione implica un cambiamento significativo anche nelle competenze richieste ai professionisti che vi operano, chiamati a integrare visione sistemica, capacità progettuale e competenze relazionali.

Nonostante le differenze strutturali e di mandato, provider e academy condividono un medesimo ecosistema professionale. Le stesse figure – instructional designer, formatori, project manager, sviluppatori multimediali, data learning analyst

– possono operare in entrambi i contesti, adattando il proprio ruolo alle specificità organizzative. Questa continuità rafforza l’idea di una “famiglia professionale” della formazione aziendale, caratterizzata da competenze trasversali e da una forte interdipendenza tra ruoli.

## 5. La famiglia professionale della formazione aziendale: ruoli e interdipendenze

L’analisi delle professioni della formazione aziendale evidenzia come esse non possano essere comprese isolatamente, ma vadano lette come elementi di un sistema interconnesso che presidia l’intero ciclo di vita dei progetti formativi. In questa prospettiva, il modello ADDIE rappresenta una chiave di lettura utile per comprendere come i diversi ruoli contribuiscano, con responsabilità differenti, alle fasi di analisi, progettazione, sviluppo, erogazione e valutazione della formazione.

L’Instructional Designer svolge una funzione centrale di regia progettuale. È la figura che presidia il disegno complessivo dell’esperienza formativa, traducendo i fabbisogni organizzativi in obiettivi di apprendimento e scegliendo metodologie, format e strumenti coerenti. La sua competenza non è solo tecnica, ma profondamente sistemica: deve saper integrare vincoli organizzativi, esigenze dei destinatari, risorse disponibili e criteri di valutazione, mantenendo una visione d’insieme del progetto formativo.

Il Formatore, dal canto suo, rappresenta il punto di contatto diretto tra il progetto formativo e i partecipanti. Il suo ruolo non si esaurisce nella trasmissione di contenuti, ma si configura come mediazione pedagogica e facilitazione dei processi di apprendimento. In linea con i principi dell’andragogia (Knowles, Holton, Swanson, 2008), il formatore è chiamato a valorizzare l’esperienza dei partecipanti, stimolare la riflessione critica e sostenere il trasferimento degli apprendimenti nei contesti di lavoro. La qualità della sua azione ha un impatto diretto sull’efficacia percepita della formazione e sulla sua capacità di generare cambiamento.

Accanto a queste figure, lo *Sviluppatore Multimediale* assume un ruolo sempre più rilevante nei contesti di digitalizzazione della formazione. La progettazione di contenuti multimediali efficaci richiede non solo competenze tecniche avanzate, ma anche una profonda comprensione dei processi cognitivi coinvolti nell’apprendimento. I principi del multimedia learning (Mayer, 2009) offrono un riferimento teorico essenziale per evitare soluzioni tecnologicamente sofisticate ma pedagogicamente inefficaci.

Il *Project Manager* della formazione coordina le diverse professionalità coinvolte, garantendo il rispetto di tempi, budget e obiettivi. In contesti complessi, questa figura assume una funzione di integrazione e di governo del processo, rendendo possibile la collaborazione tra competenze diverse. Il *Data Learning Analyst*, infine, rappresenta una professionalità emergente che consente di superare

una visione intuitiva della formazione, supportando la valutazione dell'efficacia attraverso l'analisi dei dati di apprendimento e degli indicatori di impatto organizzativo.

La lettura sistemica di queste figure consente di superare una visione frammentata delle professioni della formazione e di riconoscere il valore della collaborazione interdisciplinare. La qualità degli interventi formativi non dipende dall'eccellenza del singolo ruolo, ma dalla capacità del sistema professionale di funzionare in modo coerente e integrato.

## 6. Multidisciplinarietà, continuità e sistematicità progettuale

L'analisi delle professioni della formazione aziendale mette in evidenza tre principi trasversali che caratterizzano il lavoro formativo contemporaneo e che ne definiscono la qualità e l'impatto: multidisciplinarietà, continuità e sistematicità progettuale. Tali principi non rappresentano semplici requisiti operativi, ma veri e propri presupposti epistemologici per interpretare la formazione come leva strategica nei contesti organizzativi complessi.

Il primo principio è la *multidisciplinarietà*. La formazione aziendale si colloca all'intersezione di ambiti di conoscenza differenti: pedagogia e scienze dell'educazione, psicologia dell'apprendimento, organizzazione e gestione delle risorse umane, tecnologie digitali, analisi dei dati. Nessuna di queste dimensioni, presa singolarmente, è sufficiente a garantire l'efficacia degli interventi formativi. Al contrario, è la loro integrazione a generare valore. Le professioni della formazione sono quindi chiamate a operare in team eterogenei, nei quali competenze diverse si incontrano e si completano reciprocamente (Clardy, 2008). Questa multidisciplinarietà richiede non solo competenze tecniche, ma anche capacità di dialogo, di traduzione tra linguaggi specialistici e di costruzione di senso condiviso.

Il secondo principio è la *continuità dell'apprendimento*. In un contesto caratterizzato da rapida obsolescenza delle competenze, i professionisti della formazione non possono limitarsi a padroneggiare strumenti e metodologie consolidate, ma devono aggiornarsi costantemente per rispondere a bisogni emergenti e anticipare trend futuri. Il paradosso della formazione aziendale risiede proprio in questo: per continuare a far apprendere gli altri, chi opera nella formazione deve essere esso stesso in una condizione permanente di apprendimento. Le analisi prospettive sulle competenze future evidenziano come la capacità di apprendere lungo tutto l'arco della vita rappresenti una competenza chiave, non solo per i lavoratori, ma anche per chi progetta e governa i sistemi formativi (Cedefop, 2012). In questo senso, la learning agility diventa una meta-competenza essenziale anche per i professionisti della formazione.

Il terzo principio è la *sistematicità progettuale*. In contesti complessi, progettare

in modo sistematico non significa irrigidire i processi o limitare la creatività, ma creare le condizioni affinché le intuizioni possano tradursi in interventi formativi efficaci, coerenti e valutabili. Il riferimento a modelli di progettazione come ADDIE consente di dare struttura all'azione formativa, garantendo allineamento tra fabbisogni, obiettivi, metodologie e criteri di valutazione. La sistematicità progettuale diventa così una risorsa per la qualità e la sostenibilità della formazione, contrastando approcci estemporanei o meramente reattivi.

## 7. Conclusioni

Il contributo ha proposto una lettura articolata delle professioni e delle competenze della formazione aziendale, collocandole all'interno di una cornice teorica che valorizza apprendimento organizzativo, competenza e learning agility. L'analisi ha mostrato come la formazione aziendale non possa più essere interpretata come un insieme di interventi isolati, ma come un sistema complesso che richiede progettualità, integrazione di competenze e visione strategica.

Le professioni della formazione emergono come attori chiave nei processi di adattamento e sviluppo delle organizzazioni. Instructional designer, formatori, sviluppatori multimediali, project manager e figure emergenti legate all'analisi dei dati contribuiscono, ciascuno con il proprio ruolo, alla costruzione di esperienze di apprendimento capaci di generare cambiamento. La loro efficacia dipende meno dall'eccellenza individuale e più dalla capacità di operare in modo coordinato lungo l'intero ciclo di vita dei progetti formativi.

Dal punto di vista delle scienze della formazione, il framework proposto intende offrire una chiave interpretativa utile a leggere le trasformazioni in atto nel campo della formazione aziendale, evidenziando la necessità di superare dicotomie semplicistiche tra teoria e pratica. Il dialogo tra ricerca accademica ed esperienza professionale rappresenta una condizione fondamentale per sviluppare modelli formativi capaci di rispondere alla complessità dei contesti organizzativi contemporanei.

Investire nella qualità delle professioni della formazione significa, in ultima analisi, investire nella capacità delle organizzazioni di apprendere, innovare e affrontare l'incertezza. In questa prospettiva, la formazione si configura non solo come strumento di sviluppo delle competenze, ma come infrastruttura strategica per la sostenibilità e la competitività delle organizzazioni nel lungo periodo.

## Riferimenti bibliografici

- Barbazette J. (2006). *Training needs assessment: Methods, tools, and techniques*. San Francisco: Pfeiffer.
- Boyatzis R.E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27, 5-12.
- Branch R.M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. New York: Springer.
- Cedefop (2012). *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Clardy A. (2008). The strategic role of Human Resource Development in managing core competencies. *Human Resource Development International*, 11 (2), 183-197.
- DeRue D.S., Ashford S.J., Myers C.G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5 (3), 258-279.
- Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. (2008). *The Adult Learner* (6th ed.). Burlington: Elsevier.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Le Boterf G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Mayer R.E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Meister J.C. (1998). *Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Molenda M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42, 34-37.
- Morrison G.R., Ross S.M., Kalman H.K., Kemp J.E. (2013). *Designing Effective Instruction* (7th ed.). Hoboken: Wiley.
- Noe R.A., Clarke A.D.M., Klein H.J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 245-275.
- Prince C., Stewart J. (2002). Corporate universities: An analytical framework. *Journal of Management Development*, 21 (10), 794-811.
- Senge P.M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (2nd ed.). New York: Doubleday.

## II.8.34 LA PEDAGOGIA IN AZIENDA PER UNA CONOSCENZA INCLUSIVA

Fabrizio d'Aniello  
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

### 1. Rivoluzione digitale e formatività in azione

Digitale, intelligenza artificiale, macchine intelligenti. Le nuove tecnologie applicate al lavoro stanno velocemente rivoluzionando il modo di produrre e l'organizzazione del lavoro stesso, sostituendo il paradigma dell'uomo appendice della macchina (fordismo), o suo semplice sorvegliante ("neotaylorismo informatizzato", Bonazzi, 1997, p. 188), con quello dell'uomo e della macchina che collaborano (Rullani, Rullani, 2018)

Scendendo nel dettaglio di questa rivoluzione, il lavoro nelle *smart factory* odierne e, più ampiamente, negli ecosistemi digitali e robotici è un lavoro densamente popolato dall'acronimo v.u.c.a., così come lo sono, del resto, il sistema economico in generale e l'intero sistema-mondo, caratterizzati dalla globalizzazione e dall'interconnessione digitale. Ne consegue che ad azioni ineluttabilmente non lineari, in quanto connesse con volatilità (*volatility*), incertezza (*uncertainty*), complessità (*complexity*) e ambiguità (*ambiguity*), si associano feedback di varia origine altrettanto imprevedibili e riqualificanti l'agire organizzativo.

Input rimodulativi e correttivi, poi, emergono continuamente dalle operazioni algoritmiche di selezione/ricombinazione delle opzioni generate dall'I.A. e continuamente retroagiscono sulla scelta/azione dei lavoratori (Floridi, Cabitza, 2021), calandoli in una situazione di indeterminatezza che esige ricorsività adattiva e creativa dell'apprendimento e rapida dismissione/ricostruzione di abiti mentali situati (Costa, 2019).

Come evidenziano Rivoltella e Rossi (2019), c'è da aggiungere che l'artefatto-processo non si frappone più e limitatamente tra uomo (nella produzione) e prodotto: la stessa natura omeostatica del digitale fa sì che all'interpretazione e rielaborazione degli output ricevuti nelle fasi di produzione seguano altri feedback anche quando il prodotto è fuoriuscito dall'azienda.

Inoltre, in questa circolarità senza sosta, che alimenta dinamiche di apprendimento continuo, ulteriormente complicate dall'ermeneutica soggetta a tre "comunità linguistiche" differenti (uomo-uomo, macchina-macchina e uomo-macchina) (Mari, 2019, p. 62), la co-generazione di una conoscenza sempre in divenire non avviene solo a livello mentale, sia che riguardi la co-generazione inter-umana sia quella umano-macchinica. Non di meno, avviene a livello di esperienza corporea. O meglio, avviene sulla base di un rapporto costante tra percezione e azione che investe il corpo in un certo ambiente dando luogo a un'esperienza multisensoriale in grado di stimolare una conoscenza incarnata. Si parla, in effetti, di *embodied cognition*, o apprendimento enattivo.

In altre parole, nelle interazioni tra soggetti agenti e realtà contestuale produttiva la corporeità non va sottovalutata. È ugualmente imprescindibile nei processi di costruzione della conoscenza (Maturana, Varela, 1985, 1992; Varela, Rosch, Thompson, 2024). E l'apprendimento enattivo, se assistito, può migliorare l'attività lavorativa sotto il profilo delle relazioni fisiche, della ricezione dei feedback, dell'apprendimento collaborativo, dell'uso efficace delle tecnologie e della flessibilità cognitivo-emotiva. Il discorso vale per le interazioni con gli umani e, tanto più, con i robot (e gli strumenti tecnologici) (Baldassarre, Mirolli, 2013; Semeraro, Griffiths, Cangelosi, 2023).

La formatività che affiora da questo scenario – in cui appare peraltro evidente che saper fare ed essere con gli altri diventi fondamentale per affrontare e gestire quanto descritto – è chiara e assume morfologie multiprospettiche, riguardanti molteplici potenzialità individuali e risorse enucleabili, e si articola attraverso la compresenza di prassi e *poiesis*, laddove "la prassi si riferisce all'agire in sé, all'azione intenzionale e consapevole che porta a un risultato desiderato" e "la *poiesis* [...] si riferisce all'azione creante o produttiva, tradizionalmente associata all'atto di fare qualcosa o di creare qualcosa di tangibile" (Costa, 2023, p. 60).

Tuttavia, il rinvio all'importanza del fare/essere con gli altri e la disponibilità di apprendimenti vari che contribuiscano a risolvere problemi complessi, tendendo a una innovazione creativa e al miglioramento continuo, non sono sufficienti a decretare il profilarsi certo di una educabilità genuina. Ossia un'educabilità che sia scevra da strumentali e funzionalistici riduzionismi economici, dunque affrancata da logiche sostanzialmente individualistiche e concorrenziali-prestazionali come quella neoliberista (Chicchi, Simone, 2017) e, perciò, atta a valorizzare altrimenti ed estensivamente il fattore umano/sociale al lavoro.

Allora, come sostiene Costa (2023, pp. 60-61) sulla scia di Ciappei (2003), tra prassi e *poiesis* occorrerebbe inserire una "*pragma*" intrisa di "*metis*" ("la virtù che guida l'azione") che armonizzi l'orientamento teleologico della prassi e le regole tecniche di efficienza poietica, componendole e ordinandole verso un fine superiore che sia in grado di accogliere e comprendere (nel senso etimologico) le sfide tecnologiche e socio-relazionali proprie del lavoro in discussione, andando

oltre l'efficacia della performance, in direzione dell'affermazione della centralità del valore-persona.

Nella visione del sottoscritto, la *pragma*, intesa come “pratica” che colma lo scarto tra prassi e *poiesis* e “facilita [...] il coordinamento delle azioni” (Costa, 2023, p. 60), assurge a pratica etico-educativa di riconoscimento reciproco che fonda la competenza ad agire insieme. Una competenza finalizzata a inscrivere l'azione in un orizzonte di senso pienamente umano. Quindi, che conduce a una significazione inclusiva del vissuto lavorativo, generando una conoscenza inclusiva e una crescita in umanità che non escludono positivi risvolti produttivi. Questa significazione e la conoscenza/crescita che ne deriva rappresentano il fine superiore dal punto di vista di una pedagogia chiamata giustappunto a promuovere le condizioni dell'educabilità suddetta. D'altronde, lo stesso Costa afferma che la *pragmal metis* è propedeutica a un *sensemaking* irrinunciabile.

## 2. Competenza ad agire insieme, significazione e conoscenza inclusiva

Secondo Sen (2001), la libertà di agire coincide con il potere non condizionato (in primis da ingerenze prettamente economiche) di incidere sulle proprie scelte/decisioni/azioni e serve a conseguire obiettivi che si ritengano meritori a partire dalle risorse e dai mezzi a disposizione.

Interpretando pedagogicamente il pensiero dell'economista, tali risorse e mezzi possono corrispondere alle potenzialità personali e possono essere estesi e potenziati partecipando/interagendo attivamente all'interno di compagini socio-collaborative, così come, allo stesso modo, può essere allargato il ventaglio informativo, conoscitivo e valutativo che dà forma alle scelte e alle decisioni agentive.

L'aggettivo valutativo ha una sua importanza, perché Sen sostiene che la libertà di agire non solo abbia a che vedere con la rimozione delle ingerenze economiche, ma, con essa, possa (e debba) anche marginalizzare risultati egoistici (il proprio vantaggio, il proprio benessere, la massimizzazione della propria utilità insomma) collegati all'arbitrarietà soggettiva delle scelte/decisioni/azioni. Poiché la nostra facoltà di agire si arricchisce nella significatività dell'incontro/confronto con gli altri e poiché il nostro agire ricade sugli altri, il merito degli obiettivi e i valori che informano l'azione non dovrebbero rimandare a criteri autoreferenziali, ma dipendere dall'avvertimento dell'interconnessione tra le libertà in gioco, tenendo conseguentemente conto di considerare attentamente priorità, scopi e il concetto stesso di bene (Sen, 2010).

Nella sana interdipendenza si nutrono le potenzialità personali/possibilità effettive (*capabilities*) che permettono di agire per raggiungere dei *functionings* identificabili con stati evolutivi di sviluppo umano. Parimenti, nel rispetto della “presenza” dell'altro e della sana interdipendenza si delineano il senso e il fine del-

l'agire. Per questo, la libertà di agire non è disgiunta dall'"impegno" (Sen, 2001, p. 269) o "obbligazione" etica (Sen, 2006, p. 61).

In breve, la libertà di agire è la libertà sostanziale di svilupparsi nel segno di una prosperità antropologica e il suo esercizio in ambito lavorativo può diventare competenza ad agire insieme. Vale a dire una competenza avversa alla possibile persistenza di una totalizzazione produttiva di sé che escluda competitivamente l'altro dal progetto neoliberalisticamente auto-imprenditoriale della propria affermazione (Han, 2017). Quindi, agire insieme con padronanza consapevole del rispetto/riconoscimento vicendevole, intessendo relazioni utili a un lavoro che serva anche le persone e il loro incremento d'essere.

Detto altrimenti, è la competenza ad agire per propositi che trascendono la sola sfera tecnico-professionale, co-generando apprendimenti la cui rilevanza educativa per la crescita in umanità è indissociabile dalla rilevanza che assume il rapporto con l'alterità. Infatti, in esso si svolge il compito di significare responsabilmente questi apprendimenti e l'interazione stessa (tra persone e con le macchine), producendo una conoscenza inclusiva: similmente, Donati (2021, p. 23) la chiama "conoscenza sapienziale".

Per comprendere e affinare la propria opera, il soggetto al lavoro è chiamato a cimentarsi in situazione sul circolo azione-riflessività-azione per dare significato performante alla complessità in itinere. A sua volta, questo significato viene necessariamente condiviso con i co-agenti. Il passo in più che richiede la pedagogia del lavoro è una riflessività collegiale sull'azione complessiva (compresi i suoi oggetti, il contesto e le relazioni instaurate) in grado di rispondere (responsabilità) anche alle domande sensoriali, corporee, emotivo-affettive, morali, simboliche, valoriali, meta-apprenditive e relazionali che emergono dall'azione in relazione in un preciso ambiente. Risposte che espandano l'apprendere e la capacità di apprendere al di là del recinto economico-produttivo e includano il vissuto di ciascuno, per l'umanizzazione di ciascuno e di tutta l'organizzazione. Il risultato che si ottiene è un sapere teorico-pratico e produttivo-improduttivo indefinitivamente integrabile: la conoscenza inclusiva.

In definitiva, nella conversazione riflessiva si attualizzano compiutamente quelle relazioni educativamente significative che principiano con una cooperazione eticamente improntata e rivolta al farsi più uomini attraverso il lavoro, dipanando questioni umane mentre si risolvono questioni tecniche legate alla processualità dell'azione.

Questa è la significazione inclusiva a cui porta la competenza ad agire insieme, trasformando l'avvertimento dell'interdipendenza in un interagire disinteressato, oblativamente collaborativo e sostenuto da una responsabilità co-educante, teso a restituire al lavoro un senso propriamente umano.

Tuttavia, non può verificarsi una simile competenza se prima non si avverte il valore dell'interdipendenza promuovendo relazioni significative. E qui entra in

gioco la *pragma* vista come pratica di riconoscimento reciproco, la quale ha da centrarsi eminentemente su attività formative dedite all'eticità della comunicazione e alla dimensione emotiva.

### 3. Pratiche pedagogiche di riconoscimento reciproco

Si è detto che il sapere teorico-pratico appena descritto (la conoscenza inclusiva) non esclude vantaggi per le imprese. Infatti, crea un clima positivo, benessere personale e organizzativo, *empowerment* personale e organizzativo. Inoltre è un sapere non riproducibile dall'I.A., perché non riesce a semantizzare parole, gesti e azioni se non con una semantica imitativa, acritica e non relazionale (Donati, 2021).

In proposito, è ancora attuale il pensiero di Laneve (1987, pp. 70, 96, 109-110) quando osserva che la persona resta l'unico "agente di semantizzazione" e il "*centro dinamico di significazione*" e, altresì, che prima della significazione viene la "*competenza discorsiva*", orientata al confronto dialettico con gli altri e, prima ancora, al partecipare democraticamente "*con e attraverso gli altri*".

Posto che una pratica di riconoscimento reciproco mira a favorire il discernimento progressivo della comune essenza, della pari significatività umana in termini di valore e fine, delle comuni istanze realizzative, imponendosi come base di dono co-educativo e della costruzione di un noi al lavoro, e posto che può radicarsi con un approccio umanistico al management (Minghetti, Cutrano, 2004), per l'attenzione che questo riserva all'espressività individuale, all'intesoggettività e all'impegno etico, la comunicazione è il primo terreno del suo attecchimento. In questa sede, non ci riferiamo all'efficacia tecnica della comunicazione, ma proprio alla partecipazione democratica che apre il potenziale relazionale.

È, quindi, un ritorno all'etimologia del termine, cioè al rendere partecipi, al mettere in comune, al condividere (Broccoli, 2008). Non a caso, Mari (2019, p. 62) parla di una "*comunicazione complessa*" (dal latino *complexor*: comprendo, abbraccio) necessaria al lavoro della quarta rivoluzione industriale, invocando un'etica applicata che consenta: di porre sullo stesso piano le finalità di capitale e lavoro e, da qui, di partecipare pienamente, *inter pares*, al discorso organizzativo; di esercitare la libertà di parola e il diritto di esprimere il proprio punto di vista; di esprimere il proprio modo di vedere le cose e di essere, accogliendo quello altrui secondo una costante tensione al riconoscersi entro una dimensione relazionale in crescita graduale. Coerentemente, tale libertà può verificarsi solo se i soggetti sono posti nella condizione di comprendere chiaramente i linguaggi e i flussi informativi delle comunità linguistiche citate poco fa.

Ancorché connesso al primo, l'altro versante che bisogna percorrere per una pratica di riconoscimento reciproco è quello emotivo. Non solo perché "le emozioni influenzano quotidianamente il senso di auto-efficacia", o perché, da ele-

mento perturbante nel passato, siano divenute “una forza ispiratrice dell’agire” o permettano, se ben gestite, di farsi resilienti di fronte a eventi stressanti. Ma perché la formazione emotiva è imprescindibile attivatrice della reciprocità di riconoscimento e “uno dei principali fattori predittivi del successo nelle relazioni [...] nel lavoro” (Buccolo, 2022, pp. 129, 133-134).

La formazione emotiva permette di esplorare il traffico interiore e di saperlo dirigere con maggiore padronanza, reagendo con la saggezza del sentirsi agli stati affettivi propri e altrui. Rende possibile l’empatia senza perdere di vista il proprio centro, a discapito della fusione e del contagio emotivo. In essa trova ristoro un’intelligenza emotiva che porta all’autenticità della relazione di dono (Serrelli, 2025).

Conoscersi, riconoscersi e sentire insieme sono le parole chiave di una competenza affettiva quale mezzo di una “relazionalità individuale e organizzativa adulta”, dove la convivialità si afferma sulla solitudine e “le differenze gerarchiche sono sostituite dalle differenze paritetiche, le soluzioni verticistiche fanno spazio alle soluzioni condivise, l’individualismo è espulso a favore di una solidarietà comunicativa” (Rossi, 2012, p. 155).

Riteniamo che queste due dimensioni (comunicativa ed emotiva), improntate alla virtù dell’apertura ontologica e dedite a ridurre l’etero-determinazione contestuale, possano coordinare e dirigere al meglio prassi e *poiesis* verso la significazione inclusiva, ampliando i fini circoscritti della prima e dando un volto umano alle regole della seconda.

Infine, riteniamo che, oltre ad agevolare la conversazione riflessiva, il compito precipuo del pedagogo in azienda, o del sapere pedagogico in azienda, sia predisporre queste pratiche di riconoscimento reciproco. Affidandosi segnatamente ad attività ludiche, ricreative, di animazione socio-educativa (e non formalmente formative) che fluidifichino le dinamiche comunicative, supportandone la configurazione etica e democratica, e rafforzino la comprensione emotiva, trasformando il lavoro in un microcosmo di cura a vantaggio delle persone in sé, della motivazione lavorativa e della maturità organizzativa.

Invece, per quanto riguarda il processo di significazione, si rimanda all’*artistry* della riflessione di Schön (2006): all’adozione di punti di vista alternativi che fanno leva sull’intelligenza artistica; all’impiego della metafora e dell’immaginazione per l’incontro sinergico tra confronto dialogico e riflessione consensuale (Mezirow, 2003); e alle due prime fasi (*analysing* e *questioning*) del ciclo di apprendimento espansivo di Engeström (2004).

## Riferimenti bibliografici

Baldassarre G., Mirolli M. (Eds.) (2013). *Computational and robotic models of the hierarchical organization of behavior*. Springer-Verlag: Berlin Heidelberg.

- Bonazzi G. (1997). *Storia del pensiero organizzativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Broccoli A. (2008). *Educazione e comunicazione*. Brescia: La Scuola.
- Buccolo M. (2022). Resilienza, agilità emotiva e lavoro ibrido: nuovi scenari nella formazione nelle organizzazioni. In A. Galimberti, A. Muschitiello (Eds.), *Pedagogia e lavoro: le sfide tecnologiche* (pp. 129-147). Fano: Aras.
- Ciappei C. (2003). *Il governo imprenditoriale. La governance politica di impresa. Consenso, identità, interessi e potere nel governo imprenditoriale* (Vol. 2/1). Firenze: Firenze University Press.
- Chicchi F., Simone A. (2017). *La società della prestazione*. Roma: Ediesse.
- Costa M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2023). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Donati P. (2021). L'unità del sapere: la conoscenza come bene comune relazionale. In P. Donati, L. Alici, G. Gabrielli, *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna* (pp. 13-66). Milano: FrancoAngeli.
- Engeström Y. (2004). The new generation of expertise: seven theses. In H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 145-165). London-New York: Routledge.
- Floridi L., Cabitza F. (2021). *Intelligenza Artificiale. L'uso delle nuove macchine*. Milano: Bompiani.
- Han B.-C. (2017). *L'espulsione dell'altro*. Milano: Nottetempo.
- Laneve C. (1987). *Lingua e persona*. Brescia: La Scuola.
- Mari G. (2019). *Libertà nel lavoro. La sfida della rivoluzione digitale*. Bologna: Il Mulino.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1992). *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*. Roma: Astrolabio.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Minghetti M., Cutrano F. (Eds.). (2004). *Le nuove frontiere della cultura d'impresa. Manifesto dello humanistic management*. Milano: Etas.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.
- Rossi B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Rullani F., Rullani E. (2018). *Dentro la rivoluzione digitale. Per una nuova cultura dell'impresa e del management*. Torino: Giappichelli.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Semeraro F., Griffiths A., Cangelosi A. (2023). Human-robot collaboration and machine learning: A systematic review of recent research. *Robotics and Computer-Integrated Manufacturing*, 79. Retrieved December 16, 2025, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0736584522001156>.
- Sen A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Oscar Mondadori.

Sen A.K. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.

Sen A.K. (2010). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.

Serrelli E. (2025). *Inside out. La dimensione socio-emotiva dell'educazione e della formazione tra abilità, pratiche e linguaggi*. Milano-Udine: Mimesis.

Varela F.J., Rosch E., Thompson E. (2024). *La mente nel corpo. Scienze cognitive ed esperienza umana*. Roma: Astrolabio.

**II PARTE  
SESSIONI PARALLELE**

**Sessione 9**

**Sistemi e relazioni familiari tra criticità e risorse.  
Il contributo della pedagogia e della consulenza pedagogica**



## II.9.35 DALLA FAMIGLIA ALLE FAMIGLIE: NUOVE OPPORTUNITÀ E NUOVI "RISCHI"

Michele Corsi

Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

### 1. Famiglia e famiglie

L'istituto familiare è cambiato nel nostro Paese, in Europa e nel mondo, perché sono cambiate, a monte, la cultura della persona, dell'uomo e della donna, e le condizioni sociali, economiche e occupazionali a contorno (Corsi, Stramaglia, 2009).

Non si dà più oggi infatti, in Italia e nel mondo, un solo modello di famiglia al singolare, ma si danno più modelli di organizzazioni famigliari al plurale, quali: le famiglie patriarcali e nucleari variamente organizzate; le famiglie separate, divorziate e ricostituite (o religiosamente o civilmente oppure secondo entrambi gli "istituti"); le famiglie mono-personali (con i *single* che sono in costante aumento, con percentuali più o meno pari fra i due sessi); le convivenze protratte o meno nel tempo ecc. (Corsi, 2020).

Mentre i matrimoni religiosi e civili sono in calo, in Italia.

Sicché, nel nostro Paese, si sono celebrati, di recente, circa 250.000 matrimoni: un numero in costante diminuzione dal 1972 (anno nel quale se ne erano registrati circa 419.000).

Un lieve recupero si era avuto nei primi anni '90.

E ci si sposa più tardi rispetto al passato: le prime nozze interessano sposi di circa 32 anni e spose di quasi 30. Con un fenomeno che è più esteso al Sud e nelle isole, e maggiormente in Campania e di meno in Emilia Romagna.

Sono invece aumentati i matrimoni civili: oggi un matrimonio su 3 è celebrato in Municipio, mentre, solo fino a 10 anni fa, l'incidenza di queste unioni non arrivava al 20% sul totale dei matrimoni. E dove le percentuali più elevate di matrimoni civili si hanno a Bolzano, Siena e Firenze.

Nondimeno, in quasi il 10% di tali matrimoni uno dei coniugi è, attualmente, alla sua seconda esperienza.

E parte dell'aumento dei matrimoni civili è anche da attribuire alla crescente diffusione dei matrimoni misti e delle seconde nozze.

In particolare, per quanto riguarda i matrimoni misti: nel 12,5% di queste celebrazioni uno degli sposi è straniero. Col 78%, peraltro, di loro fallimento, e con un dato che è cresciuto del 76,7% negli ultimi anni.

Da qui, due domande non banali al riguardo: con quale competenza culturale? E con quale pedagogia e quali servizi educativi a monte?

A lato, sono sempre più numerose le coppie (oltre 500.000) che scelgono la via della convivenza, come modalità di formazione della famiglia alternativa al matrimonio. Con la conseguenza che il fenomeno dei figli nati fuori dal matrimonio si attesta, al presente, intorno al 15%, pari a circa 80.000 bambini l'anno: quasi il doppio rispetto a dieci anni fa.

Di contro aumentano, e non per poco nel nostro Paese, le separazioni e i divorzi.

Con le separazioni, sempre in Italia, che si attestano, oggi, intorno al 45%; e con un nuovo “picco” nei primi tre anni di matrimonio.

Mentre i divorzi sono, comunque, inferiori alle separazioni. Ma non di molto; accrescendosi, periodicamente, del 4,3%.

La regione in cui i matrimoni falliscono con più facilità è la Liguria, mentre i valori più bassi, come negli anni del resto immediatamente precedenti, si registrano in Basilicata, Calabria e Puglia.

Per quanto concerne il tipo di procedimento giudiziario: si sono chiusi consensualmente l'85% delle separazioni e il 77,6% dei divorzi. Dove, nell'80,7% delle separazioni e nell'82,7% dei divorzi pronunciati nell'ultimo quinquennio, i figli sono stati affidati alla madre, con percentuali più alte nel mezzogiorno d'Italia. E con la custodia esclusiva al padre, che ha riguardato soltanto il 3,4% delle separazioni e il 5,1% dei divorzi.

È continuato, però, ad aumentare il numero dei casi di affidamento congiunto o alternato, passato dall'8% al 15,4% per le separazioni e dal 6,8% all'11,6% per i divorzi.

Sicché, in ultima istanza, le separazioni e i divorzi riguardano annualmente, nel nostro Paese, 70.000/ 90.000 nuovi minori; con una consistenza numerica del dato italiano che è ormai prossima ai due milioni di minori: su un indice di natalità che è, di contro, di 1,18 figli per donna fertile, coppia e/o famiglia.

Eppure in molti libri di lettura per la scuola primaria, in Italia, è ancora celebrata, maggioritariamente, la sola “famiglia al singolare”, ingenerando sensi di colpa e/o sentimenti di esclusione o di diversità nei minori figli di coppie separate e divorziate: un fatto, questo, che attraversa comunque la scuola e vi si riverbera.

## 2. La denatalità e l'invecchiamento della popolazione in Italia e in Europa

Oggi, come si è già evidenziato, l'Italia è, fra i paesi al mondo, quello col più basso tasso di natalità, a fronte di una media europea dell'1,50% circa, mentre addirittura, nei Paesi del Nord-Europa, è del 2%, e talora oltre.

Il che non consente chiaramente, in Europa e tanto più in Italia, il cosiddetto ricambio generazionale.

In Italia, pertanto, siamo mediamente al “figlio unico per famiglia”, con conseguenti ricadute anche sulle separazioni e sui divorzi a venire e sulla “cura” dei genitori anziani in futuro. E, nondimeno, sul “capitolo” delle pensioni delle generazioni più giovani (Corsi, 2024).

Se il fenomeno rimarrà costante, si registrerà dunque, nel nostro Paese e nei prossimi decenni, una forte diminuzione della popolazione.

Con l'importantissima conseguenza di queste trasformazioni demografiche, che è, sin da ora, l'invecchiamento della popolazione.

È, infatti, aumentata la percentuale degli anziani: le persone, cioè, con oltre 60 anni, mentre è diminuita quella dei giovani: la popolazione con meno di 20 anni.

Ancora, attorno agli anni Cinquanta, gli anziani erano pari al 13% della popolazione e i giovani erano sul 40%.

I due valori si sono attualmente modificati: la popolazione sotto i 14 anni è, al presente, il 14% del totale e quella sopra i 60 anni è intorno al 26%.

Con gli 80enni che ad esempio sono, in Italia, ben di più dei bambini di 10 anni.

Particolarmente, nel nostro Paese, si hanno il record del mondo per indice di vecchiaia: per ogni 100 giovani al di sotto dei 15 anni, ci sono 133 persone al di sopra dei 65 anni; nonché la speranza di vita più lunga dell'U.E.: il 18% contro il 16%. Laddove, in media, il dato al riguardo per gli uomini italiani è di 77 anni e di 83,1 per le donne. Dal 1970 a oggi, per entrambi i sessi, la vita media si è pertanto allungata di sette anni, con gli ultracentenari che sono ora, in Italia, oltre 7.000.

Nel nostro Paese, già 80.000 anziani vivono, adesso, con il supporto di badanti ufficiali, mentre, in realtà, sono più del doppio (Deluigi, 2017).

Ancora: 200.000 circa sono le case di riposo (decisamente insufficienti) e metà delle prescrizioni mediche riguardano, al presente, questa fascia di età: con conseguenze, non lievi, pure sulla tenuta del nostro sistema sanitario e ospedaliero.

Nel 2050, gli ultra 65enni raggiungeranno il 35% degli abitanti, di cui 7- 8 milioni avranno più di 80 anni e 2 milioni più di 90.

Gli anziani, in Europa, saranno circa 120 milioni e, in Italia, sono previsti 180.000 ultracentenari.

Mentre, unicamente quale “provocazione”: il Giappone ha ugualmente un

basso indice di natalità e un record di ultracentenari, ma “gli anziani vivono serenamente”, ed è ben lontana dai Governi giapponesi l’intenzione di aprire indiscriminatamente le loro frontiere.

### 3. Trasformazione interetnica, multiculturale e ideologico-religiosa del nostro Paese

Gli attuali flussi migratori hanno determinato, nel nostro Paese, una crescente presenza di popolazione straniera valutata in più di 2 milioni di persone. Ma la cifra non comprende, naturalmente, gli immigrati non in regola con le norme di soggiorno.

Un fenomeno, questo, che ha prodotto, per l’Italia, problemi mai affrontati in precedenza, sia di ordine pratico: la costituzione di centri di prima accoglienza, ad esempio, sia culturale: e, cioè, l’educazione – o doversela ancora dare – a vivere e confrontarsi con genti e gruppi che hanno abitudini, credenze (moltissimi i musulmani) e costumi diversi dai nostri. E viceversa (Deluigi, 2013).

Con molte classi della scolarità dell’obbligo che sono, ormai, vere e proprie realtà interculturali.

Mentre, però, la scuola italiana accusa ancora in proposito una marcata e inquietante vaghezza.

E dove, nondimeno, alcuni adolescenti e giovani di seconda e terza generazione, fra gli immigrati, stanno facendo il loro ingresso anche alle superiori o nelle università.

### 4. Ora, un rapido brain storming

Adesso, dopo l’analisi sin qui tracciata sia pure con ovvia velocità a motivo dello spazio concesso, come in una sorta di celere *brain storming*, un’ulteriore elencazione, *per tabulas*, di “opportunità”, ma anche di “nuovi rischi”, già ormai realizzati (Corsi, 2016).

E con uno “sguardo” rivolto pure, ancorché speditamente, anche alla scuola e alla società.

NUOVE OPPORTUNITÀ	NUOVI “RISCHI”
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Appropriati i cambiamenti che sono intervenuti</li> <li>2. Con il riscontro di una maggiore sincerità con sé stessi e con i propri vissuti</li> <li>3. E, nondimeno, con minori “ipocrisie” e “nascondimenti” personali, relazionali, affettivi e sessuali</li> <li>4. Registrandosi, peraltro, una maggiore flessibilità cognitiva</li> <li>5. E, laddove “esiste”, pure una maggiore cultura e prassi della fedeltà nelle coppie</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>S-famiglie</i>, sullo sfondo di una società “liquida” e anche di convivenze, matrimoni e unioni civili altrettanto “liquidi”: “tutto è liquido”</li> <li>2. Con legami interpersonali deboli</li> <li>3. E con una maggiore solitudine delle persone, in più fasi della vita: dall’adolescenza alla vecchiaia</li> <li>4. La generatività è scarsa, con la quasi “scomparsa” del valore, in situazione e prospettico, della fraternità</li> <li>5. È aumentata la fragilità delle persone, dalla nascita alla morte: definibili come “<i>spaesate</i>” (Laffi, 2014)</li> <li>6. Con una “caduta – peraltro – del limite” e con una sessualità più fluida ed esperienze sessuali pure più fluide</li> <li>6. E con una domanda ulteriore: sino al genderless?</li> <li>7. Si assiste infatti, oggi, a un diverso uso e valore della sessualità, anche troppo anticipata per età</li> <li>8. Con un aumento pure delle convivenze a ore o nei fine settimana. Mentre molti di questi giovani adulti e adulti rimangono ancora a vivere nelle loro famiglie di origine</li> <li>9. Tuttora: “incultura” e rifiuto, sovente diffuso oppure “semi-latente”, nei confronti delle persone omosessuali e dei loro legami. Mentre si dichiarano esplicitamente gay, al presente e fra i giovani tra i 18 e i 30 anni, il 12% e bisex il 7%, oltre naturalmente al “sommerso”</li> <li>10. Con un giovanilismo a tutti i costi e col trionfo del “ritocchino” e della chirurgia estetica anche laddove non necessari: per paura e rigetto della vecchiaia e della morte. A iniziare pure dall’adolescenza e dalla giovinezza</li> <li>11. Aumento dell’alcoolismo e delle dipendenze: al 75-77% usati non da soli, ma in compagnia</li> <li>12. Con una più diffusa “cultura” del “qui e adesso”, della “fretta”, del “tutto e subito”, dell’utile immediato</li> <li>13. E con una contemporanea eclisse del progetto (Boyer, 2019)</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Con genitori più colti e attenti ai figli</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ma, nel contempo, con un’evidente “crisi e latenza dell’adulità” in generale; e con “pochi adulti” di fatto, e non solo all’anagrafe (Corsi, 2023)</li> <li>2. Genitori non di rado distratti e, anche qui, poco adulti. E con evidenti ricadute su futuri adulti “poco adulti” e sulla società (Corsi, 2015). Pure nelle scuole e nelle università?</li> <li>3. Con pochi “servizi” per le persone, le coppie e le famiglie</li> </ol>

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. E con più libertà e autonomia delle persone</li> <li>2. E con una maggiore democrazia nelle famiglie</li> <li>3. Dove “si danno” minori regole educative, ma “chiare e certificate”, di contro all’autoritarismo di qualche decennio fa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vero? Ma, a ben intendere, la libertà e l’autonomia. E con aumento, nondimeno, del permissivismo e delle disconferme (Corsi, 2022)</li> <li>2. Con figli spesso troppo protetti</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Si registra, peraltro, un aumento della longevità e dello stato di salute</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ma, anche, un “controllo” non adeguatamente monitorato del fenomeno “anziano”</li> <li>2. Mentre i figli sono andati per lo più a vivere lontano dalle famiglie di origine e dunque meno attenti, comunque, nei riguardi dei loro genitori. Parimenti con “figli odierni”, che sono meno “multitasking” delle generazioni precedenti</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. E, ugualmente, con una maggiore “cultura di cura” delle persone e verso le persone</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ma con un aumento pure delle paure, di contro alla diminuzione della categoria della speranza</li> <li>2. E con una crescita non lieve delle sofferenze psicologiche e delle patologie psichiatriche, a partire persino dall’infanzia e specie dopo il Covid (Stramaglia, Rodrigues, 2018; Stramaglia, 2023)</li> <li>3. E con una cultura e una prassi, ancora in fieri, verso le disabilità in generale (Giacconi, 2016)</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Attualmente, si dà una maggiore consapevolezza dei valori democratici</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ma, nel contempo, si registrano maggiori “egoismi” e una maggiore anomia individualistica, dove, sovente o sempre di più, “ognuno è legge a sé stesso”</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. E con maggiori cultura e rispetto verso le donne</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Di contro, però, un esempio per tutti: l’aumento spaventoso dei femminicidi</li> <li>2. E con uomini più spaventati e ritratti di fronte alla “nuova” condizione femminile</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Con maggiore meticciamiento culturale, di razze ecc.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mentre l’intercultura e la transcultura sono ancora inadeguate, a partire dalle famiglie, dalle scuole, dalla società e dai “servizi”</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dove si assiste a una crescita quantitativa della popolazione scolastica</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ma con un diritto allo studio ancora non pienamente realizzato</li> <li>2. E con un aumento della mortalità e della dispersione scolastiche</li> <li>3. Mentre scuole e università sono sempre meno “ascensori sociali”</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. E con una minore povertà generalizzata</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ma, attualmente, anche con un maggiore aumento della forbice che separa i ricchi dai poveri e con la comparsa di una “nuova povertà” sempre più diffusa</li> <li>2. Cresce, peraltro, la crisi occupazionale (d’Aniello, 2025) insieme a “nuovi”, talora assurdi, bisogni economici da “soddisfare a ogni costo”: si confronti ad esempio, in proposito, i fenomeni in progress della prostituzione giovanile online e in presenza</li> </ol>

## Riferimenti bibliografici

- Boyer M. (2019). *La crisi del progetto*. Bedonia: Rupe Mutevole.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Corsi M. (2015). The Adults are the Problem of the Young. Pedagogical Itineraries and educational Emergencies. *MeTis*, 9, 16-25.
- Corsi M. (2016). *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M. (2020). Le sfide odierne della pedagogia italiana delle famiglie. In D. Bruzzone, E. Musi (Eds.), *Aver cura dell'esistenza* (pp. 177-186). Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M. (2022). Le politiche pubbliche per le famiglie e il deficit di educazione. In M. Stramaglia (Ed.), *Abitare il futuro. Politiche per la formazione* (pp. 39-52). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corsi M. (2023). Dalle famiglie alla società: quale educazione per le generazioni future? In G. Romanazzi, T. Farina (Eds.), *Dalle famiglie ai territori. Azioni educative per relazioni organiche* (pp. 39-54). Roma: Anicia.
- Corsi M. (2024). La straordinarietà di un'epoca. Le persone, le famiglie e la società a fronte di cambiamenti radicali. In V. Rossini, A. Rubini, V. Balzano (Eds.), *La ricerca storico-pedagogica tra contesti educativi e sfide sociali* (pp. 310-319). Lecce: Pensa MultiMedia.
- d'Aniello F. (2025). *Guerrieri di piume. Amore, impegno e pedagogia del lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Deluigi R. (2017). *Legami di cura. Badanti, anziani e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Giacconi C. (2016). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Laffi S. (2014). *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Stramaglia M., Rodrigues M. B. (2018). *Educare la depressione. La scrittura, la lettura e la parola come pratiche di cura*. Parma: Junior.
- Stramaglia M. (2023). *Pedagogia e alta sensibilità. Una nuova sfida per l'educazione*. Roma: Studium.

## II.9.36

### PROGETTUALITÀ FAMILIARI IN TRANSIZIONE: IL RUOLO DELL'EDUCATORE E DEL PEDAGOGISTA NELLA CONSULENZA PEDAGOGICA

Chiara Sirignano

Università degli Studi di Macerata/CIRDIFOR

#### 1. Le famiglie tra vulnerabilità e generatività

Le famiglie, da sempre, si configurano come sistemi relazionali attraversati da trasformazioni strutturali, valoriali e culturali, le quali ne ridefiniscono costantemente identità, ruoli, funzioni e stili educativi, per cui le medesime si manifestano come organismi dinamici, contraddistinti da processi di coesione, adattamento, mediazione e ridefinizione continua (Beavers, Hampson, 1995; Olson, 1995). Attualmente, la pluralizzazione dei modelli familiari, accompagnata dalla complessificazione relazionale, dalla legislazione prodotta in materia di Diritto delle persone, dei minori e delle famiglie, nonché dalle sollecitazioni di vario genere provenienti dai media, stanno modificando profondamente le modalità del “pensare e fare” famiglia (Perillo, 2018, pp. 46-53).

In tale cornice, la progettualità familiare, lungi dall'essere ridotta a un insieme di sole scelte pragmatiche, mai come oggi, ha bisogno di essere compresa come una costruzione condivisa di senso e significato che orienta il pensare e l'agire educativo e sostiene il divenire di ogni modello familiare (Pati, 2004). Le famiglie, in questa prospettiva, divengono quindi uno spazio generativo di atteggiamenti in cui si intrecciano aspetti relazionali e affettivi, ma allo stesso tempo, tale connotazione può renderle pure vulnerabili, dal momento che sono continuamente esposte a tensioni eterogenee, sia interne, sia esterne, che ne destabilizzano l'equilibrio.

La dimensione della generatività, sviluppata in ambito pedagogico, psicologico e sociologico, consente di cogliere alcuni elementi caratteristici del funzionamento dei sistemi familiari: da una parte, essi sono intesi come luogo di creazione di legami e di trasmissione intergenerazionale; dall'altra, come il contesto primo in cui si svolgono esperienze di modalità di cura, di dialogo e di umanizzazione. Tuttavia, tale generatività non è improvvisata, dal momento che richiede intenzionalità, consapevolezza e corresponsabilità.

A partire da questo approccio, le transizioni familiari costituiscono quelle fasi

significative per osservare le dinamiche relazionali generative, poiché rappresentano quelle “soglie” da attraversare, affinché si pervenga alla riorganizzazione dell’equilibrio interno al nucleo familiare e alla ridefinizione dei rapporti con l’ambiente esterno, mettendo alla prova la coesione e la flessibilità familiare. In questi “movimenti”, la consulenza pedagogica si configura come un possibile servizio educativo, volto a promuovere le potenzialità progettuali di chi fa parte di una famiglia, favorendone l’autoriflessione e la trasformazione.

## 2. La consulenza pedagogica e le transizioni familiari

La consulenza pedagogica può essere definita come un percorso strutturato di accompagnamento educativo rivolto al singolo, alla coppia o alla famiglia, finalizzato alla promozione delle risorse insite in ogni essere umano e in ogni sistema relazionale, distinguendosi dagli interventi di natura psicoterapeutica per la centralità attribuita alla dimensione educativa, preventiva e progettuale. Non si tratta di fornire soluzioni prescrittive di modelli di comportamento, bensì di attivare processi di riflessione consapevole che consentano ai soggetti di riappropriarsi della loro responsabile capacità decisionale. La consulenza pedagogica è, pertanto, una forma qualificata di relazione d’aiuto che si fonda sull’assunto antropologico secondo cui ogni persona, appartenente a una famiglia, possiede capacità e competenze che possono essere riconosciute, scoperte e valorizzate.

Le cornici teoriche prevalenti, sulle quali si fonda la consulenza pedagogica, sono quelle d’ispirazione umanistica con un approccio sistemico (Bronfenbrenner, 1979; Maslow, 1987; Rogers, 1967; von Bertalanffy, 1968), che permettono di delinearla come una possibilità, volta ad accompagnare, promuovere e rafforzare le capacità progettuali, relazionali e di reciprocità della persona (Simeone, 2002), radicandosi nella dimensione educativa della cura (Mortari, 2006).

È all’interno di tale quadro teorico che si chiarisce in modo più netto il collegamento strutturale che, nel tempo, si è instaurato tra il significato di consulenza pedagogica e quello di relazione d’aiuto (Schein, 2010). La consulenza, dunque, viene progressivamente configurata come un ambito specifico del sapere pedagogico e dell’agire educativo (Melacarne, Banchetti, 2024), non soltanto in termini applicativi, ma quale processo intenzionale volto a promuovere empowerment, ossia a mettere il soggetto nelle condizioni di acquisire strumenti cognitivi, emotivi ed esistenziali idonei a incrementare il “potere dell’essere, della progettualità, della relazione, della reciprocità, così da offrire opportunità [...] al fine di conseguire gli obiettivi che il soggetto si pone” (Simeone, 2002, p. 97).

In questa prospettiva, l’intervento pedagogico si giustifica a partire da un’esigenza interna di affermazione e di autorealizzazione della persona (Buber, 1984). Tale indirizzo si radica in quella tradizione pedagogica che ha approfondito in senso teo-

retico il costruito di cura e quello di relazione educativa (Mortari, 2006, pp. 10-16), oltre ad aver elaborato modelli teorici e pratiche operative di consulenza e di sostegno rivolte alla persona, alla famiglia e ai contesti parentali (Milani, 2018; Pati, 2004;), per cui si può affermare che il consulente, quando interpellato, provoca dinamiche relazionali, finalizzate ad ascoltare le richieste derivanti da condizioni di fragilità, da situazioni di incertezza o di difficoltà a reperire risorse ermeneutiche, per rileggere la propria vicenda esistenziale, assumendo la funzione di spazio riflessivo e generativo di istanze, orientato a sostenere processi di significazione, riorganizzazione narrativa e potenziamento delle capacità di azione del soggetti.

In ambito familiare, ciò implica il riconoscimento della famiglia quale contesto privilegiato di soddisfazione dei bisogni di riconoscimento, appartenenza, sicurezza e autostima, ma anche luogo in cui tali bisogni possono essere inappagati o non compresi, generando conflitti e disorientamento.

L'approccio sistemico-relazionale consente di comprendere la famiglia come un sistema aperto, caratterizzato dall'interdipendenza delle interazioni tra le parti, dalle retroazioni e dai processi di osmosi, tanto che ogni cambiamento che coinvolge un membro incide sull'intero sistema, generando nuove configurazioni relazionali (von Bertalanffy, 1968).

La prospettiva ecologica di Bronfenbrenner (1979) arricchisce ulteriormente l'analisi, collocando la famiglia all'interno di una rete di sistemi interconnessi (micro-, meso-, eso- e macrosistema), per cui le transizioni familiari non possono essere comprese senza considerare anche l'incidenza dei contesti scolastici, lavorativi, giuridici e culturali nei quali le persone sono inserite. L'educatore e il pedagogo sono chiamati a osservare e ad entrare in dialogo con tali scambi reciproci, avvicinandosi con delicatezza alla complessità dei contesti: questo atteggiamento, può dunque definirsi come pratica di cura delle transizioni familiari, orientata alla promozione dell'autonomia e della responsabilità, nella quale la parola, l'ascolto e la narrazione assumono un valore educativo e trasformativo.

Ora, quando ci si riferisce alle transizioni familiari, le si possono identificare in tutti quei processi di cambiamento che interessano la struttura, le relazioni, i ruoli e le funzioni del sistema-famiglia, lungo tutto il suo ciclo di vita (Walsh, 1995). Ogni famiglia attraversa stadi evolutivi con compiti specifici, nei quali i passaggi critici o trasformativi richiedono una riorganizzazione del suo equilibrio interno e dei rapporti con gli spazi di vita ad essa esterni, una rinegoziazione dei ruoli e delle funzioni, una ridefinizione dei confini e una condivisione degli stili comunicativi. Tali situazioni complesse richiamano circostanze e percezioni di vulnerabilità e possibilità di crescita, nelle quali poter identificare i momenti favorevoli per l'intervento dell'educatore e/o del pedagogo<sup>1</sup>.

1 Per approfondire le caratteristiche professionali dell'educatore e del pedagogo, si veda la riev-

In particolare, le famiglie contemporanee sono attraversate da transizioni di ordine normativo, critico e socioculturale, che generano mutamenti nel percorso di crescita delle stesse.

Le transizioni normative riguardano i passaggi attesi del ciclo di vita: la formazione della coppia e l'avvio della convivenza; la nascita dei figli e l'assunzione del ruolo genitoriale; la continuità della coppia coniugale; l'ingresso dei figli nei contesti educativi e scolastici; l'adolescenza dei figli e la rinegoziazione delle autonomie; il "nido vuoto" e il passaggio alla terza età.

Questi momenti comportano una riorganizzazione relazionale ed educativa su più versanti e, pur appartenendo alla normale traiettoria di crescita familiare, nella quale la coesione familiare viene consolidata, potrebbero anche generare dei disaccordi, che a loro volta avrebbero la possibilità di degenerare in conflittualità ostinate, blocchi comunicativi, incomprensioni, tali da andare a compromettere la qualità dei legami e la continuità del progetto educativo condiviso in famiglia.

Le transizioni critiche includono eventi non previsti o dirompenti, come separazioni, lutti, malattie, disabilità, crisi economiche o lavorative e conflitti persistenti. Tali eventi possono generare gravi disagi relazionali, ma anche occasioni di apprendimento e trasformazione (Mezirow, 2016), volte alla costruzione di nuove prospettive, attraverso l'utilizzo di pratiche narrative, accompagnando il gruppo familiare a rileggere l'evento critico come un'opportunità di riorganizzazione del suo equilibrio.

Infine, le transizioni socio-culturali, derivanti dai mutamenti strutturali che interessano la società contemporanea, si collegano alle nuove configurazioni familiari (ricostituite, monogenitoriali, omogenitoriali); alle migrazioni, ai ricongiungimenti familiari transnazionali e alle trasformazioni normative e istituzionali sul piano del Diritto delle persone, dei minori e delle famiglie. Queste transizioni richiedono un dialogo interdisciplinare e contribuiscono all'ideazione di nuovi stili educativi e nuovi servizi, tanto che la stessa consulenza pedagogica è chiamata a rispondere al pluralismo familiare promuovendo modelli inclusivi, capaci di riconoscere la diversità come risorsa e non come criticità. Ciò implica una postura professionale culturalmente sensibile e attenta ai significati attribuiti dai soggetti alle proprie scelte e condivisioni (Formenti, 2012).

Sulla scorta delle rielaborazioni proposte da Laura Formenti (2000), l'azione pedagogica potrebbe, allora, declinarsi in modo trasversale con interventi di facilitazione destinati alle famiglie con risorse sufficienti per affrontare transizioni e nuovi compiti, avvalendosi dell'aiuto di esperti o di altri genitori (corsi specifici, incontri dialogati, preparazione a fasi della vita, gruppi di mutuo-aiuto, gruppi

laborazione proposta da Perillo (pp. 87-30) e la Legge 27 dicembre 2017, n. 205, (commi 594-600) e Legge 15 aprile 2024, n. 55: "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali".

di parola); interventi di sostegno, rivolti alle famiglie in difficoltà momentanea o in una situazione stagnante, con la finalità di promuovere un cambiamento tramite un lavoro educativo sulla percezione della situazione e sulle sue potenzialità trasformative (eventi critici inattesi, problemi di salute, disabilità, sovraccarico di difficoltà); interventi di mediazione, destinati a famiglie coinvolte in conflitti, prevalentemente derivanti da situazioni di separazione o divorzio (Sirignano, 2010, 2024), con l'obiettivo di introdurre strategie collaborative di gestione delle criticità relazionali e favorire la riflessione nei membri coinvolti; interventi di tutela per i casi di allontanamento di un soggetto dalla propria famiglia (casi di abuso, negligenza, violenze), al fine di ricostruire relazioni significative e favorire una rigenerazione consapevole delle dinamiche familiari (Ius, 2020) e, infine, interventi terapeutici in ottica sistemica, coinvolgendo l'intero gruppo familiare in un percorso formativo e trasformativo mediante un approccio multidisciplinare in base ai bisogni individuati (Formenti, 2000, pp. 153-170).

Tutto questo con la consapevolezza, sia per l'educatore, sia per il pedagogo, che la progettualità familiare non coincide con una pianificazione rigida del futuro, ma con la capacità di attribuire un senso alle esperienze e di orientare l'agire in modo coerente con i valori condivisi.

Le stesse dimensioni degli interventi di educazione familiare sopracitati ci mostrano quanto possa essere variegato il campo d'azione in ambito pedagogico, tanto che «il consulente pedagogico per le famiglie è chiamato a offrire all'utenza l'opportunità di esplorare, scoprire e rendere chiari i propri schemi di pensiero e di azione educativa, ponendosi in ascolto di sé e cercando di aumentare il proprio livello di consapevolezza pedagogica. Tale pratica può rappresentare un valido strumento di supporto ai processi riflessivi del pensarsi come genitore in quanto educatore» (Perillo, 2018, p. 103) e, allo stesso tempo, come partner.

### 3. Alcune riflessioni aperte per il futuro professionale dell'educatore e del pedagogo

Le famiglie in transizione vivono una tensione costante tra vulnerabilità e potenziale generativo: l'attraversamento delle soglie e la scoperta di nuovi orizzonti rappresentano ciò che un professionista dell'educazione può agire, quale mediatore, affinché le stesse generino, autonomamente, azioni di cura, di reciprocità e di rispetto.

Tramite la consulenza pedagogica, dunque, le famiglie hanno la possibilità di essere accompagnate in un processo di cambiamento che, attraverso la funzione centrale della narrazione, può consentire loro di analizzare criticamente le proprie rappresentazioni educative, esplicitandone i valori di riferimento, per ridefinirsi e ricollocarsi in una progettualità rinnovata, senza avere il timore di essere giudicate.

La recente legislazione in materia sul profilo dell'educatore professionale e del

pedagogista ha infatti contribuito a delinearne con maggiore precisione l'identità giuridica e il perimetro di competenze, grazie anche alla progressiva diffusione delle riflessioni teoriche attorno alle pratiche di consulenza pedagogica. In particolare, essa ha sollecitato una rilettura delle funzioni dell'educatore e del pedagogista in prospettiva consulenziale, valorizzando la dimensione di accompagnamento, orientamento e sostegno riflessivo rivolta a persone, famiglie e servizi. Si auspica, quindi, per il prossimo futuro e in vista della costituzione degli Albi, che la consulenza pedagogica sia sempre più presente e visibile come espressione di una professione specialistica fondata su saperi teorici, metodologici e deontologici specifici e, non da ultimo, capace di rispondere alle sfide poste continuamente in essere dalla complessità delle transizioni familiari contemporanee.

## Riferimenti bibliografici

- Beavers W. R., Hampson, R.B. (1995). Misurare la competenza familiare: Il modello sistemico di Beavers. In F. Walsh (Ed.), *Ciclo vitale e dinamiche familiari. La ricerca e pratica clinica* (pp. 105-141). Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986).
- Buber M. (1984). *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Schneider. (trad. it. Il principio dialogico ed altri saggi, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993).
- Formenti L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti L. (Ed.) (2012). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Ius M. (2020). *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe*. Padova: Padova University Press.
- L. 15 aprile 2024 , n. 55: “Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali”. Retrieved from <https://www.normattiva.it/esporta/attoCompleto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2024-04-23&atto.codiceRedazionale=24G00072>.
- L. 27 dicembre 2017, n. 205: “Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020”. Retrieved from <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2017;205>
- Maslow A.H. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Melacarne, C., Banchetti C. (2024). La consulenza familiare per le professionalità educative. *Studium Educationis*, 25(1), 1-5. Retrieved from <https://doi.org/10.7346/SE-012024-16>.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.

- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma. Carocci.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Olson D.H. (1995). Il modello circonflesso dei sistemi coniugale e familiare. In F. Walsh (Ed.), *Ciclo vitale e dinamiche familiari. Tra ricerca e pratica clinica* (pp. 153-162). Milano: FrancoAngeli.
- Pati L. (2004). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. La Scuola: Brescia.
- Perillo P. (2018). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rogers C.R. (1967). *On becoming a person: a therapists view of psychotherapy*. London: Constable (trad. it. *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1970).
- Schein E.H. (2010). *Le forme dell'aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*. Milano: Raffaello Cortina.
- Simeone D. (2011). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sirignano C. (2010). *La mediazione familiare educativa. Una risorsa formativa per le famiglie separate, divorziate, ricostituite*. Roma: Armando.
- Sirignano C. (2024). Lessico pedagogico. La mediazione familiare. *Studium Educationis*, 25(1), 163-168.
- Von Bertalanffy L. (1968). *General System Theory*. New York: Braziller (tr. it. *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Istituto Librario Internazionale, Milano 1971).
- Walsh F. (1995) (Ed.). *Ciclo vitale e dinamiche familiari. Tra ricerca e pratica clinica*. Milano: Franco Angeli.
- Walsh F. (Ed.) (1995). *Il modello circonflesso dei sistemi coniugale e familiare*. In *Ciclo vitale e dinamiche familiari. La ricerca e pratica clinica* (pp. 153-152). Milano: Franco Angeli.

## II.9.37

### POSTURE EDUCATIVE E CONSAPEVOLEZZA GENITORIALE: PERCORSI DI ACCOMPAGNAMENTO FAMILIARE

Raffaella Lorenzini  
Studio Pedagogico Spazio Famiglia

Lo studio pedagogico Spazio Famiglia nasce nel 2017 con l'intento di creare un lavoro di rete tra professionisti capaci di prendersi cura della complessità educativa che ogni coppia genitoriale affronta nella crescita dei figli. In questi anni, lo studio ha cambiato forma, seguendo un percorso evolutivo insieme alle persone che lo hanno abitato. I bisogni sono stati ascoltati, accolti e hanno dato avvio a nuove pratiche, nuovi servizi e nuove visioni. Una pedagogia resa concreta e uno spazio in cui costruire una postura educativa consapevole e capace di sostenere i processi di crescita dei bambini e bambine, dei ragazzi e delle ragazze, ma anche quelli degli adulti, come persone e figure di riferimento.

Negli ultimi anni, le famiglie si sono rivolte al mio studio per istanze educative eterogenee: comportamenti dei propri figli percepiti come oppositivi o difficilmente comprensibili; fatiche nell'accompagnamento emotivo, soprattutto in presenza di emozioni intense come rabbia, frustrazione o ansia; difficoltà nella gestione organizzativa quotidiana e nella definizione di regole condivise; su invito del nido o della scuola in presenza di criticità didattiche, difficoltà di attenzione e concentrazione, calo motivazionale o problematiche nella relazione con pari e insegnanti. Altre richieste hanno riguardato momenti di passaggio evolutivo come l'ingresso al nido o alla scuola primaria e l'arrivo dell'adolescenza, momento capace di mettere in discussione equilibri precedentemente raggiunti. Inoltre, emergono situazioni legate a cambiamenti familiari significativi, come separazioni, ricomposizioni familiari, lutti o trasferimenti, che incidono profondamente sulla traiettoria relazionale.

Non mancano poi percorsi di consulenza legati alla presenza di disabilità o bisogni educativi speciali, per cui i genitori cercano uno spazio di orientamento pedagogico che li aiuti a comprendere come sostenere lo sviluppo del figlio valorizzandone le potenzialità, all'interno di un progetto educativo coerente e sostenibile, senza ridurre l'identità del bambino a un'etichetta diagnostica.

Accanto alle situazioni di difficoltà manifeste vi sono anche genitori che chiedono una consulenza preventiva mossi dal desiderio di avere informazioni affidabili e di comprendere meglio il proprio ruolo all'interno del processo di crescita dei figli prima che emergano criticità evidenti. Si tratta, ad oggi, di richieste meno frequenti. Ci si rivolge ai professionisti dell'educazione prevalentemente in presenza di un problema conclamato, più che in un'ottica di prevenzione e promozione del benessere. L'approccio pedagogico non è sempre riconosciuto come spazio di accompagnamento evolutivo ma spesso viene percepito come intervento riparativo. Tuttavia, negli ultimi anni, ho osservato un progressivo aumento di genitori che scelgono di investire in una consulenza prima che una piccola difficoltà o dubbio diventi emergenza, segno di una crescente sensibilità sul tema della genitorialità.

Nella maggior parte dei casi la domanda iniziale è centrata sul bambino. Questa visione, seppur comprensibile, tende a isolare il sintomo dal suo contesto e a collocare la difficoltà solo sul minore, come se il problema fosse attribuibile esclusivamente a lui.

Il lavoro pedagogico, invece, parte proprio da questo nodo critico: spostare lo sguardo dal bambino alla relazione educativa e all'organizzazione del contesto familiare. Accompagnare i genitori in un processo di comprensione più ampio dello sviluppo infantile e delle dinamiche familiari significa aiutarli a leggere i comportamenti dei figli non come difetti o disfunzioni, ma come linguaggi che esprimono un bisogno.

Negli ultimi anni l'approccio introdotto nel mio lavoro professionale è quello del Counseling maieutico della Scuola di Counseling del Centro PsicoPedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti diretta dal Prof. Daniele Novara, e in particolare per quanto riguarda l'aspetto della genitorialità del Parent counseling: due orientamenti nati dalla stessa matrice teorica, volti a promuovere processi di crescita personale e relazionale dell'individuo.

Il Counseling maieutico si concentra sulla gestione dei conflitti e sulla crescita personale, aiutando la persona a riconoscere e utilizzare le proprie risorse interne. Il Parent counseling, invece, si occupa della genitorialità, offrendo un approccio pratico e operativo ai genitori nelle diverse tappe di crescita dei figli e nei passaggi evolutivi della famiglia.

A seguito di un incontro conoscitivo di esplorazione, il mio intervento si struttura su due livelli complementari: un livello operativo e uno contestuale.

Il primo fornisce ai genitori informazioni chiare e coerenti con le tappe evolutive del proprio figlio, aiutandoli a comprendere quali comportamenti siano nella norma, attesi o possibilmente transitori in relazione alla fascia di età di riferimento. Questo lavoro di alfabetizzazione pedagogica è essenziale, perché permette agli adulti di decodificare la realtà educativa con maggiore chiarezza.

Viviamo in un tempo in cui la genitorialità è costantemente esposta e narrata.

I modelli educativi si moltiplicano, spesso in forma semplificata o polarizzata: metodi che sembrano rivoluzionari, strategie immediate, promesse di risultati rapidi che sono impensabili in un processo pedagogico reale. I genitori sono pieni di informazioni contrastanti che possono reperire da varie fonti, ma non sanno riconoscere quelle che hanno un fondamento scientifico, da quelle veicolate in modo accattivante dai social e da figure improvvisate, che nulla hanno a che vedere con le professioni educative. Non sanno dunque riconoscere ciò che è corretto mettere in atto nell'agire educativo. Questo produce nei genitori un senso di disorientamento e, talvolta, di inadeguatezza. Si alimenta una cultura della performance genitoriale e l'idea che esista un unico e "giusto" modo di essere madre e padre che poco ha a che vedere con la complessità reale delle relazioni. Il lavoro pedagogico diventa allora anche uno spazio di decantazione, un luogo in cui rallentare, rimettere ordine, distinguere tra informazioni fondate e suggestioni, restituendo profondità e realismo all'esperienza educativa.

Esiste poi un secondo livello di intervento in cui il lavoro pedagogico si cala nella storia specifica di ogni famiglia. Ogni individuo porta con sé una rete di significati, abitudini, ruoli ed emozioni che all'interno del sistema famiglia rendono unica la relazione educativa. La consulenza pedagogica, in questo senso, non offre risposte universali, ma co-costruisce un percorso sostenibile e coerente con il proprio contesto di vita.

Non esistono percorsi strutturati che offrano uno spazio di orientamento e sostegno alle coppie al momento della nascita di un figlio e, per questo motivo, in assenza di una richiesta esplicita di aiuto, i genitori non hanno contesti che forniscano un adeguato accompagnamento a questa nuova e complessa esperienza della genitorialità. Si trovano quindi ad affrontare questa fase della vita familiare non consapevoli del cambiamento che essa comporta nella propria vita personale: mettere al centro i bisogni del figlio, modificare alcune abitudini che mal si conciliano con il nuovo assetto familiare, riorganizzare tutto in modo che sia sostenibile con le esigenze educative.

Chiedere il supporto di un professionista rappresenta per molte famiglie un passaggio complesso, spesso vissuto con fatica o senso di fallimento. Quando giungono a chiedere un aiuto, il desiderio più frequente è quello di ricevere indicazioni rapide, soluzioni immediate, strumenti pronti all'uso che possano risolvere la situazione nel minor tempo possibile. L'approccio maieutico propone una sfida significativa: richiede un cambio di postura, poiché non offre risposte preconfezionate, ma accompagna le persone a riconoscere e far emergere risorse. È un percorso che chiede tempo, fiducia e disponibilità a mettersi in discussione, affinché le soluzioni individuate siano autentiche e sostenibili nel contesto specifico di ciascuna famiglia. Il cambiamento a seguito di un percorso di questo tipo è decisamente più duraturo e profondo.

La necessità è quella di sensibilizzare i genitori. Educare non è solo un insieme

di azioni, ma una qualità dello stare in relazione. La postura educativa è un atteggiamento intenzionale, riflessivo, consapevole, autorevole, che tiene insieme fermezza e ascolto, limite e accoglienza. Significa saper dire dei “no” che non umiliano ma orientano, saper sostenere frustrazioni senza delegittimare le emozioni, mantenere coerenza tra parola e azione. In questo equilibrio sottile si costruisce la credibilità educativa dell’adulto, e con essa la sicurezza del bambino e si delineano possibili traiettorie per uno sviluppo più fluido che metta al centro prima di tutto il benessere dei bambini e delle bambine. Quando il genitore sa quale direzione educativa assumere, il bambino si sente contenuto, e il suo comportamento tende naturalmente a trovare un equilibrio. In questa prospettiva, il pedagogo accompagna e sostiene affinché i genitori possano progressivamente acquisire autonomia.

Un aspetto che emerge con forza in quasi tutti i percorsi è il peso dell’educazione ricevuta. In ognuno di noi è forte l’influsso del modo in cui siamo stati educati come figli, si agisce per memoria, imitazione o contrapposizione, raramente con piena consapevolezza del proprio agire. Questo significa che, spesso, i genitori agiscono spinti da automatismi interiorizzati, modelli relazionali appresi nella propria infanzia che riaffiorano anche quando si vorrebbe fare l’opposto. Dare un nome a queste dinamiche non significa colpevolizzare l’agito dei nostri genitori, ma comprendere. Ed è nella comprensione che si apre la possibilità del cambiamento.

È possibile, infatti, che un genitore cresciuto in un contesto rigido possa sviluppare una postura educativa iper-permissiva, credendo di riparare ciò che ha subito finendo, invece, per privare il figlio di riferimenti stabili, o al contrario, riprodurre inconsapevolmente le stesse dinamiche, perché è l’unico modello conosciuto. Accade, infatti, non di rado che nel corso di un colloquio nel raccontare la propria storia, un genitore riconosca e faccia connessioni tra passato e presente, come un *insight*. Le storie familiari, le modalità affettive e comunicative, i silenzi e le fragilità attraversano le generazioni e si sedimentano nel modo in cui si sta in relazione. Rendere consapevoli questi fili invisibili è un passaggio fondamentale. Aiutare i genitori a riconoscere da dove nascono certe paure, reazioni, bisogni di controllo o certe difficoltà a porre limiti, significa permettere loro di interrompere catene educative disfunzionali e di generare nuove modalità di relazione più sane e intenzionali.

Ogni percorso richiede tempo, impegno e la capacità di sostare nelle difficoltà, così come l’educare richiede anche intenzionalità, presenza e continuità. I grandi cambiamenti arrivano con piccoli passi. Il primo e il più profondo riguarda gli stessi genitori.

Quando si cerca l’aiuto di un pedagogo non sempre si è pronti davvero ad affrontare un percorso in questo senso. Alcuni non riescono e interrompono di fronte alle piccole difficoltà. Il compito del pedagogo è quello di accogliere

senza giudizio, di accompagnare la persona per quello che è possibile fare, attendendo i tempi individuali di cambiamento, gli arresti e i ritorni.

Il pedagogo non è un osservatore neutro, ma una persona in relazione, che porta con sé la propria storia, i propri significati e inevitabilmente le proprie risonanze emotive. Come individuo non è immune dal venire “agganciato” dalle situazioni che incontra. Ogni storia familiare, ogni dinamica genitore-figlio, risuona in qualche modo anche nella storia personale del professionista e nelle sue rappresentazioni dell’educare.

Per questo credo sia fondamentale che il pedagogo coltivi una costante manutenzione emotiva di sé: momenti di riflessione, supervisione e formazione continua che gli permettano di riconoscere le proprie risonanze emotive e di trasformarle in strumenti di consapevolezza e lavoro. Senza spazi di supervisione e confronto, il rischio è anche quello del sovraccarico emotivo. L’empatia non è identificazione e la vicinanza non è fusione. Il pedagogo è chiamato a mantenere confini chiari, affinché la relazione di aiuto resti uno spazio trasformativo e non si trasformi in un luogo di compensazione personale. La qualità dell’accompagnamento dipende dalla capacità di restare presenti senza perdere la propria centatura. Solo un pedagogo che sa osservare sé stesso, che sa stare in ascolto delle proprie reazioni interiori, può realmente accompagnare le famiglie in un percorso autentico di cambiamento. La consapevolezza professionale passa dunque anche attraverso la consapevolezza personale.

In sintesi, il lavoro pedagogico con le famiglie è un percorso di consapevolezza, una relazione di aiuto che accompagna i genitori nel loro compito educativo aiutandoli a conoscere meglio sé stessi, a dare senso alla propria storia individuale e a scegliere consapevolmente la postura con cui stare nella relazione con i propri figli.

Un pensiero che porto sempre con me nel lavoro quotidiano è che ogni processo educativo autentico nasce dal coraggio di mettersi in discussione come adulti, prima ancora che come genitori. Solo da questa consapevolezza può nascere un’educazione che non sia trasmissione, ma trasformazione reciproca.

“Ciascuno cresce solo se sognato” affermava Danilo Dolci. E forse questo è anche il compito del pedagogo: aiutare i genitori a sognare i propri figli in modo nuovo, più libero e consapevole, a vedere opportunità e risorse anche dove tutto sembra complesso e senza soluzione.

Nelle relazioni educative non è l’assenza di errore a fare la differenza, ma la capacità di riparare. Ogni genitore attraversa momenti di incoerenza, stanchezza o reazioni impulsive. Ciò che nutre la fiducia del bambino non è la perfezione dell’adulto, bensì la sua disponibilità a riconoscere l’errore, a riaprire il dialogo, a ristabilire il legame. La riparazione è un atto profondamente educativo: insegna che le relazioni possono attraversare il conflitto senza spezzarsi definitivamente.

Ogni percorso educativo porta con sé crepe, fratture, momenti di smarrimento,

ma è proprio attraverso queste fratture che può nascere una nuova forma di consapevolezza. Penso all'antica arte giapponese del kintsugi, che consiste nel riparare oggetti in ceramica rotti unendo le fratture con polvere d'oro o lacca dorata, valorizzandone le crepe invece di nasconderle. La frattura non viene occultata, ma riconosciuta e trasformata in parte integrante della nuova forma dell'oggetto: è proprio ciò che si è rotto a renderlo unico e irripetibile.

Non si tratta di tornare a ciò che eravamo prima, ma di diventare qualcosa di nuovo. Allo stesso modo, nei percorsi educativi e nelle esperienze familiari, le difficoltà non rappresentano fallimenti, ma possono diventare occasioni di rielaborazione e crescita, se accolte e attraversate.

## II.9.38

# IL RICONOSCIMENTO DELLA VIOLENZA MASCHILE CONTRO LE DONNE E LA RETE TERRITORIALE ANTIVIOLENZA

Elisa Giusti  
Cooperativa Sociale Onlus Il Faro

Nel nostro paese le donne sono state le vere protagoniste di una rivoluzione identitaria e di resistenza femminile nell'ultimo secolo. Le pratiche femministe hanno generato e costruito ponti, relazioni, spazi e azioni di autodeterminazione. All'interno di un sistema patriarcale dove ancora oggi la società fatica a riconoscerne la struttura, grazie all'attivismo e all'impegno di moltissime donne si sono ottenuti diritti sociali, civili, politici ed economici (1946 accesso al voto; 1963 accesso alle professioni pubbliche; 1970 legge sul divorzio; 1975 riforma del diritto di famiglia; 1974 legge sull'aborto; 1981 abolizione del delitto d'onore e del matrimonio riparatore; 1996 legge sulla violenza sessuale).

### 1. Stereotipi e linguaggio

Da dove vengono tutti i proverbi sulle donne nel nostro paese? *Chi dice donna dice danno; moglie e buoi dei paesi tuoi; donna al volante pericolo costante; donna ridarella, o santa o puttarella.* Questi proverbi sono stati costruiti dal linguaggio popolare che a sua volta si è costruito grazie ad una serie infinita di stereotipi e pregiudizi contro le donne. Il linguaggio ha descritto la nostra società, ha sempre dato un nome alle cose. Più utilizzi una parola più contribuisce a convalidarla e alla sua diffusione. Uno dei primi documenti che parla della questione della declinazione al femminile delle parole risale al 1986 quando Alma Sabatini scrisse *Il sessismo nella lingua italiana*. Nominare le donne e in particolare le professioniste contribuisce a diminuire le discriminazioni nei loro confronti e a normalizzare la presenza delle donne in contesti professionali in cui prima erano quasi assenti.

## 2. La Convenzione Internazionale di Istanbul

L'Italia ha ratificato nel 2013 la Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza sulle donne e la violenza domestica. L'art. 3 del trattato internazionale definisce la violenza contro le donne come *una violazione dei diritti umani e una forma di discriminazione, includendo tutti gli atti di violenza fisica, sessuale, psicologica, economica o stalking, che colpiscono le donne in quanto tali o in modo sproporzionato, basata su rapporti di forza storicamente diseguali tra i sessi*. Per secoli le donne sono state discriminate in maniera strutturale e sistemica. La violenza di genere non è un'emergenza. In tutto il mondo ancora oggi, le donne subiscono forme di discriminazione e prevaricazione sia in campo sociale, politico ed economico.

## 3. La differenza tra conflitto e violenza

Per riconoscere cosa sia la violenza maschile contro le donne occorre saperla distinguere dal conflitto. Nel conflitto le parti si trovano in una situazione di parità. La comunicazione esiste, si ha la possibilità di confrontarsi e di agire liberamente anche se con difficoltà e dolore. Il conflitto può portare a cambiamenti negativi ma anche positivi e di crescita.

La violenza all'interno delle relazioni intime è, invece, definita dal controllo e potere di una parte sull'altra che ha paura. Non c'è ascolto e rispetto. La comunicazione è fatta di una serie di comandi, denigrazioni, offese, ingiurie e minacce che non rendono libera l'altra parte di confrontarsi. La violenza porta solo a cambiamenti negativi e distruttivi. Non è possibile trovare un accordo, un compromesso perché chi agisce violenza ripeterà ciclicamente lo stesso schema.

## 4. Il ciclo della violenza

La violenza maschile contro le donne non si manifesta sempre apertamente, è spesso subdola e generalmente segue un ciclo che si articola in più fasi. L. Walker ha sviluppato un costrutto teorico secondo cui la violenza è una spirale che si ripete a sequenze in un crescendo di intensità e l'autore di violenza usa tecniche di potere, controllo e manipolazione sulla donna. L'uomo comincia ad accusare la partner di essere la responsabile del suo malessere. La donna pensa inconsapevolmente, conoscendo il partner, di poter controllare i suoi agiti e spesso per evitare ripercussioni cerca di calmarlo. Inizia così l'esplosione della violenza, dove l'uomo agisce violenza fisica e spesso anche sessuale per imporre il suo potere sulla donna, la quale impaurita si sottomette. Allora l'uomo chiede scusa, minimizza i suoi

agiti e promette di cambiare. Inizia così la “luna di miele” e l’uomo ricomincia ad essere affettuoso ed attento, per poi ricominciare con gli agiti violenti. La donna si convince così di essere la responsabile della violenza del partner e cerca ogni volta di essere sempre più paziente e di controllarsi. Ma la responsabilità degli agiti violenti è sempre di chi agisce violenza non di chi la subisce. Non esiste giustificazione alla violenza.

## 5. Il riconoscimento delle varie forme di violenza

La violenza psicologica è più difficile da riconoscere perché si fonda su una serie di strategie sottili messe in atto dal partner maltrattante tramite la manipolazione affettiva e cognitiva: isolamento, svalutazione, controllo, prevaricazione, ricatto emotivo. Sono campanelli di allarme che ci indicano di vivere una situazione di dipendenza affettiva e di violenza.

La violenza fisica, ogni forma di intimidazione o azione che porta a ledere l’integrità psico-fisica della donna: pugni, schiaffi, stratonamenti, calci, morsi, pizzichi, tirate di capelli, spinte, bruciature, tagli e strangolamento.

La violenza sessuale consiste in ogni forma di imposizione di rapporti e pratiche sessuali non desiderate che fanno male fisicamente e/o psicologicamente, sotto minacce di varia natura. Vi sono compresi comportamenti quali essere insultata, umiliata o brutalizzata durante un rapporto sessuale, essere costretta ad assistere ad atti sessuali, subire un tentato stupro, subire uno stupro, esporre a malattie sessualmente trasmissibili.

L’abuso può riguardare anche l’ambito finanziario. Il ricatto economico consiste nell’utilizzo delle questioni relative ai soldi come pretesto per far sentire in colpa la donna e aggredirla e privarla delle risorse materiali per essere autonoma ed interrompere la relazione violenta. Può essere far perdere il lavoro o impedirle di trovarne uno, il controllo della spesa, rimproverare per gli acquisti autonomi, sequestro di carte di credito personali, far firmare fidejussioni o documenti di cui non si comprende il contenuto.

Lo stalking o comportamento persecutorio è una forma di violenza molto frequente nelle relazioni intime, soprattutto quando la donna decide di separarsi dal partner. Le forme possono essere: seguirla nei suoi spostamenti, farla sentire sempre in pericolo e controllata, invio ossessivo di messaggi, audio, video e telefonate, domande continue ad amici e parenti, controllo continuo sia sui social che sul posto di lavoro. Sono tutti comportamenti che inducono la vittima ad avere sempre paura e a dover cambiare le sue abitudini facendola sentire sbagliata e in grado di non potersi salvare.

La violenza digitale consiste in forme di coercizione, diffamazione, insulti verbali o molestie informatiche che includono l’invio di e-mail, messaggi, video in-

desiderati, offensivi o sessualmente espliciti, oltre a comportamenti inappropriati o offensivi sui social network. Ad esempio, una forma molto violenta è il revenge porn, cioè la diffusione nella rete di immagini o video sessualmente espliciti, senza il consenso della donna.

La violenza domestica nasce all'interno di quello che per la donna è un rapporto di amore e fiducia. Nella storia della coppia non ha un inizio preciso, non è facile riconoscerla e determinare quando è cominciata. L'affidamento congiunto dei figli rende spesso questa relazione tra genitori molto pericolosa. Normalmente si crede che la gravidanza sia un periodo di benessere e serenità per tutte le donne. Purtroppo, una corposa letteratura internazionale evidenzia che esiste un legame fra gravidanza e violenza, considerato che in questo periodo la violenza maschile contro le donne può iniziare o inasprirsi. La gravidanza rende infatti la donna più concentrata su sé stessa e sui cambiamenti che il suo corpo sta vivendo. Tutto questo molto spesso non è capito e accettato dal partner. Egli vive la relazione con la donna come un possesso e nutre nei confronti del nascituro un sentimento di gelosia, perché percepito come un oggetto che si interpone tra lui e la donna.

La violenza è trasversale, cioè riguarda tutte le donne di ogni età, ceto sociale e condizione economica. In alcuni casi, le donne possono trovarsi in una situazione di vulnerabilità maggiore per via di una particolare condizione di privazione economica, per via delle loro condizioni di disabilità, o per via del loro status giuridico, migranti o rifugiate, o vittime di tratta e prostituzione. Pensiamo alle diverse forme di violenza come le mutilazioni genitali femminili o ai matrimoni forzati delle bambine.

Infine, il femminicidio che è la forma più estrema di violenza contro le donne, ormai colpisce una donna ogni tre giorni in Italia. La parola femminicidio significa l'uccisione di una donna in quanto donna. Nel dicembre 2025 è stato approvato il *reato autonomo di femminicidio*: chiunque cagiona la morte di una donna quando il fatto è commesso come atto di discriminazione o di odio verso la persona offesa in quanto donna o per reprimere l'esercizio dei suoi diritti o delle sue libertà o, comunque, l'espressione della sua personalità, è punito con l'ergastolo.

## 6. Violenza assistita intrafamiliare

Il Cismai, Coordinamento Italiano dei Servizi contro il maltrattamento e l'abuso all'infanzia nel 2005 ha inserito la violenza assistita all'interno delle forme di maltrattamento primario; scrive che la violenza assistita intrafamiliare è *l'esperire da parte del bambino/la qualsiasi forma di maltrattamento compiuto attraverso atti di violenza fisica, verbale, psicologica, sessuale ed economica su figure di riferimento o su altre figure affettivamente significative adulte o minori. Il bambino può farne esperienza direttamente o indirettamente e/o percependone gli effetti. S'incluse l'assistere*

*a violenze di minori su altri minori e/o su altri membri della famiglia e abbandoni e maltrattamenti ai danni di animali domestici.* L'insieme di situazioni vissute nell'infanzia che incidono significativamente sui processi di attaccamento e che si possono definire come 'incidenti di percorso' negativi più o meno cronici rispetto all'ideale percorso evolutivo sia sul piano personale che relazionale vengono indicate come "Esperienze Sfavorevoli Infantili" (Felitti 1990). Esse comprendono tutte le forme di abuso all'infanzia subite in forma diretta, come abuso sessuale, maltrattamento psicologico, fisico, trascuratezza; e le condizioni subite in forma indiretta che rendono l'ambito familiare imprevedibile e malsicuro, come per esempio alcolismo o tossicodipendenza dei genitori, malattie psichiatriche e soprattutto violenza assistita (Malacrea, 2010). Le Esperienze Sfavorevoli infantili come aver subito violenza assistita o maltrattamenti sono fattori di rischio altissimi per lo sviluppo di comportamenti violenti nell'adolescenza o nella vita adulta. Nell'età adulta gli effetti a lungo termine della violenza assistita sono caratterizzati da vergogna, colpa, bassa autostima, ansia, distacco emotivo, depressione, disturbi dissociativi, disturbi alimentari, disturbi borderline, disturbo antisociale e il disturbo narcisistico, aggressività o passività, dipendenza, controllo ossessivo, trascuratezza fisica ed emotiva, violenza a danni del partner e/o dei figli. In tutte le famiglie dove c'è violenza domestica c'è una madre che non riuscirà pienamente ad assolvere ai suoi compiti genitoriali in quanto danneggiata dalla violenza, e quindi sarà costantemente impegnata a gestire le conseguenze dei suoi agiti rispetto alla violenza agita dal maltrattante. Le donne vittime di violenza soffrono di frequente di Disturbo Post-traumatico da Stress (PTSD) che è stato introdotto nel DSM-5 per indicare uno stato di sofferenza psichica dopo l'esposizione ad eventi catastrofici o inusuali che può scaturire da situazioni di dipendenza, controllo e pericolo estremi, come ad esempio donne vittime di violenza, bambini abusati e maltrattati. Queste manifestazioni portano a forme di attaccamento disorganizzate e possono portare ad una compromissione della relazione mamma-figlio.

## 7. Lavorare con la violenza assistita

Il Cismai ha prodotto delle Linee Guida per gli interventi minimi nei casi di maltrattamento sulle madri che subiscono violenza. La rilevazione e il riconoscimento di una situazione di violenza assistita presuppone una conoscenza del tema, dei segnali/sintomi del maltrattamento, delle azioni tutelanti da svolgere e la capacità di mettersi in relazione e in collegamento professionale tra più servizi (sociali, sanitari, educativi). La valutazione prevede una fase di conoscenza dei fattori di rischio e di gravità tali da verificare se agire in emergenza o in maniera programmata e coordinata. Bisogna attenzionarsi rispetto alcuni aspetti come: tipo-

logia e dinamica degli agiti violenti, stato psicofisico e comportamentale delle madri e/o altre vittime del maltrattamento, stato psicofisico e comportamentale dei bambini e delle bambine testimoni della violenza, stato psicofisico e comportamentale dell'uomo che agisce violenza, contesto familiare e sociale, fattori protettivi presenti o attivabili a livello individuale, familiare e sociale, modalità di relazione con i Servizi.

La valutazione del rischio è uno strumento di valutazione professionale strutturato rispetto a fattori di rischio e di fattori di vulnerabilità. Un'attenta e specifica valutazione del rischio di recidiva ci guida verso un'azione efficace e protettiva, importante per prevenire l'escalation della violenza.

Una volta valutati i fattori di rischio e i fattori protettivi, si potranno attivare diversi interventi, che possono prevedere sia l'intervento di supporto domiciliare che la messa in protezione delle vittime in strutture di accoglienza. Il lavoro sulla genitorialità e l'ascolto del minore sono tappe essenziali ed irrinunciabili, per la presa in carico del nucleo vittima di violenza, per la prevenzione di effetti a lungo termine e la trasmissione intergenerazionale della violenza. Di seguito alcuni interventi volti alla riparazione dei danni subiti: gruppi e laboratori psicoeducativi, terapia individuale del bambino, presa in carico diade madre-bambino e i gruppi di parola per adolescenti.

Spesso nelle situazioni di violenza domestica quando le madri si oppongono agli incontri protetti tra padre e figli, vengono accusate di Sindrome di alienazione genitoriale (PAS), un costrutto teorico ideato da R. Gardner, psichiatra forense, che descrive il rifiuto di un figlio verso un genitore a causa del condizionamento dell'altro. Il DSM-5 non lo riconosce come un disturbo né la Comunità scientifica internazionale né la Cassazione italiana. Il rifiuto genitoriale è una relazione disfunzionale che si può verificare nelle situazioni di conflittualità. Ma nei casi di violenza domestica le madri che si rifiutano lo fanno spesso dietro espressa richiesta dei minori, i quali senza un supporto psicoterapico preciso rischiano di subire una ri-traumatizzazione di esperienze vissute. Soprattutto quando ci sono separazioni giudiziali dove, comunque, la madre è costretta ad accordarsi con il padre maltrattante, che userà i figli per mantenere il controllo su di lei. Le donne vittime di violenza hanno paura di non essere credute, si sentono in colpa, si vergognano delle violenze subite. La vittimizzazione secondaria si verifica quando la donna è costretta a doversi giustificare per le scelte che ha fatto per esempio con il Servizio Sociale, con il Tribunale, con le FF.OO. o davanti all'opinione pubblica. Quindi chiedere loro: Perché non hai denunciato prima? Perché hai aspettato tutto questo tempo e sei stata zitta? Perché hai fatto vivere queste violenze ai tuoi figli? Perché non hai detto no, non hai urlato e non ti sei difesa? Sono tutte domande inutili che indicano la mancanza di formazione e un giudizio sulla donna.

## 8. Il Centro antiviolenza

Il Centro antiviolenza è uno spazio pubblico, fatto di donne che ascoltano altre donne che raccontano di come siano state violate del proprio spazio, del proprio tempo e del proprio corpo. Il Cav ha un ruolo politico, perché sebbene si parli della vita privata delle donne questo non riguarda solo loro ma l'intera comunità. I Centri antiviolenza nascono durante gli anni 1960-1970 traendo origine dai movimenti delle donne e dall'esperienza del femminismo. Nascono come veri e propri laboratori sociali dove le donne si raccontano e si ascoltano, con libertà e fiducia. Il Centro antiviolenza accoglie la donna che subisce o ha subito nel corso della sua vita una qualsiasi forma di violenza. Il Cav offre, a titolo gratuito e in completo anonimato, accoglienza, consulenza legale e psicologica, orientamento e accompagnamento, e ospitalità in casi di emergenza nelle case rifugio collegate. L'obiettivo finale di tutti gli interventi è quello di contrastare la vittimizzazione, valorizzando l'individualità della donna, le sue risorse, le sue capacità di autodefinirsi e di instaurare relazioni basate sul rispetto e sulla parità di diritti. Elemento peculiare della metodologia del Cav è l'identificazione di genere, implicando un rimando positivo al proprio genere di appartenenza. La metodologia dell'accoglienza si basa sull'empowerment dell'identità della donna e sulla relazione tra donne. È la relazione tra la donna che ascolta e la donna che si racconta il tramite che permette a quest'ultima di raggiungere un percorso di realizzazione di sé. L'équipe multidisciplinare segue una metodologia di lavoro, di carattere psico-sociale, la quale prevede che ogni azione venga intrapresa solo con il consenso della donna e che si lavori sempre a suo vantaggio, attraverso una modalità che consenta alla donna di parlare di sé, offrendole la possibilità di credere in sé stessa, secondo i presupposti della protezione, della riservatezza e del non giudizio da parte delle operatrici. Le professionalità coinvolte (assistenti sociali, educatrici professionali, avvocate, psicologhe, sociologhe, e mediatrici culturali) si presentano non tanto come ruolo professionale ma si mettono in relazione come donne. Donne retribuite o volontarie o tirocinanti, in continua formazione specifica sulla violenza, con supervisione permanente per processi di traumatizzazione secondaria e rischio burn-out. Numero verde nazionale antiviolenza: 1522

## 9. Centro per uomini autori o potenziali autori di violenza di genere

L'obiettivo principale del CUAV, in linea con la Convenzione di Istanbul, è quello di prevenire e interrompere la violenza, anche al fine di evitare la recidiva. Il CUAV attiva programmi integrati rivolti ai soggetti autori di violenza, incoraggiandoli ad adottare comportamenti non violenti, avendo sempre riguardo, così come previsto dall'art. 16 della Convenzione di Istanbul, ad assicurare priorità

alla sicurezza e ai diritti umani delle vittime, in stretto raccordo con i Cav e le Case Rifugio.

### Riferimenti bibliografici

- CISMAI (2005). *Requisiti minimi degli interventi nei casi di violenza assistita da maltrattamento sulle madri*. [www.cismai.org](http://www.cismai.org)
- Convenzione di Istanbul (2011). *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza sulle donne e la violenza domestica*.
- D.i.Re. – Donne in Rete contro la violenza, ANCI (2014). *Linee Guida per l'intervento e la costruzione di rete tra i Servizi Sociali dei Comuni e i Centri Antiviolenza*.
- Intesa Stato-Regioni (2022). *Requisiti minimi dei Centri Antiviolenza e le Case Rifugio; Requisiti Minimi dei Centri per uomini autori di violenza*.
- Luberti R., Grappolini C. (2017). *Violenza assistita, separazioni traumatiche, maltrattamenti multipli. Percorsi di protezione e di cura con bambini e adulti*. Trento: Erickson.
- Vera Gheno (2019). *Femminili Singolari. Il femminismo è nelle parole effequ*.

**II PARTE**  
**SESSIONI PARALLELE**

**Sessione 10**  
**Scuola e Università in dialogo: formazione, innovazione e ricerca**



## II.10.39 IL CASO FORMAZIONE PRIMARIA A QUINDICI ANNI DALL'ISTITUZIONE DELLA LM85BIS

Luca Girotti  
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

L'interesse per il "caso" della formazione iniziale, del reclutamento e della formazione in servizio degli insegnanti è sempre stato particolarmente significativo per la pedagogia italiana, in ciascuno dei quattro settori in cui è articolata. Non mancano, infatti, volumi di pedagogia generale, storia della pedagogia, didattica generale e pedagogia speciale, pedagogia sperimentale che si sono occupati e si occupano di formazione docente. Naturalmente su tale argomento si confrontano molteplici prospettive, anche di differenti settori scientifici disciplinari e con diversi paradigmi interpretativi della scuola e della società. Pertanto, non solo per esigenze redazionali ma anche per l'argomento trattato, questo contributo non può che essere considerato nei soli termini di un tassello di quello che andrebbe considerato un infinito puzzle. In premessa occorre ricordare che nella storia della formazione degli insegnanti della scuola materna, ora dell'infanzia, e della scuola elementare, ora primaria, la parte "universitaria" copre un piccolo spazio, si tratta di poco più di un quarto di secolo, dal 1998 al 2025, e il corso di laurea magistrale quinquennale a ciclo unico ne rappresenta un tratto ancora più ridotto essendo stata avviata nell'anno accademico 2011/2012<sup>1</sup>. È bene ricordare che con tale nuovo corso sono state introdotte tre principali novità, oltre ovviamente alla durata passata da quattro a cinque anni: la doppia abilitazione infanzia e primaria, seppur con l'impossibilità di proseguire con semestri abilitanti anche al "sostegno"; l'inserimento dell'attività laboratoriale negli insegnamenti; la particolarità del percorso didattico circa la lingua inglese (laboratori in tutti gli anni di corso e prova di idoneità di livello B2).

1 Si veda il DECRETO 10 settembre 2010, n. 249 Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

## 1. Un quadro rinnovato

Se guardiamo a questi anni di erogazione della LM85bis non possiamo non notare alcuni elementi di novità, che si vuole sottolineare senza esprimere giudizi negativi o positivi.

I posti a disposizione nel primo anno di erogazione erano a livello nazionale poco più di 5.000 mentre nel 2025/2026 siamo arrivati a oltre 11.600, segnalando – senza entrare nel merito – che appare interessante guardare a quanti atenei si sono via via aggiunti e come nel corso del tempo si sono distribuiti i posti a disposizione. Per quanto attiene il corso di laurea maceratese, si è passati da un dato iniziale di 110 fino agli attuali 350, preceduti da annualità di 250. Fra due anni – se si confermerà il numero attuale di posti assegnati a UNIMC – ci saranno 1750 studentesse e studenti iscritti alla nostra LM85bis. A titolo esemplificativo sono riportate di seguito due tabelle: la prima relativa ai posti assegnati al presente anno accademico 2025/2026, la seconda a quella dell'anno accademico 2011/2012 in cui è stato avviato il corso LM85bis<sup>2</sup>:

Tabella relativa ai posti assegnati nell'anno accademico 2025/2026

SEDE	POSTI
Bari	227
Basilicata – sede di Matera	220
Bergamo	130
Bologna	320
Cagliari	120
Campania – “L. Vanvitelli”	170
Cassino e Lazio Meridionale	146
Catania	198
Catanzaro (in fase di accreditamento)	207
Cattolica del Sacro Cuore sede di Brescia	250
sede di Milano	250
sede di Piacenza	110
Della Calabria – sede di Rende	273
Europea di Roma	210
Firenze	360
Foggia	230
Genova	150

- 2 Si precisa che i posti riportati sono quelli disponibili per i candidati dei paesi UE e non UE residenti in Italia.

L'Aquila	274
Libera Università Maria SS. Assunta – LUMSA sede di Palermo	90
sede di Roma	220
Libera Università di Bolzano – sede di Bressanone	348
Link Campus sede di Città di Castello	230
sede di Roma (in fase di accreditamento)	400
Macerata	350
Mediterranea di Reggio Calabria	275
Messina	100
Milano – Bicocca	505
Modena e Reggio Emilia	245
Molise – sede di Campobasso	314
Padova	250
Palermo sede di Agrigento	100
sede di Palermo	219
sede di Trapani	100
Perugia	240
Pisa	90
Roma “La Sapienza”	85
Roma TRE	400
Salento – sede di Lecce	143
Salerno – sede di Fisciano	460
Siena – sede di Arezzo	146
Suor Orsola Benincasa - Napoli	685
Torino sede di Biella	75
sede di Collegno	230
sede di Savigliano	150
Trieste	190
Udine	200
UKE – Università Kore di Enna	385
Urbino Carlo Bo	340
Valle d'Aosta	25
Verona	110

Estrazione dalla TABELLA A del Decreto n. 598 del 07 agosto 2025

Tabella relativa ai posti assegnati nell'anno accademico 2011/2012

<b>Corso di Laurea Scienze della Formazione primaria</b>		
<b>Regione</b>	<b>Università</b>	<b>Posti disponibili</b>
		<i>Comunitari e non comunitari residenti in Italia ( legge 30 luglio 2002 n. 189, art. 26)</i>
PIEMONTE	Torino	350
VALLE D'AOSTA	Valle d'Aosta	35
LOMBARDIA	Milano Cattolica	300
	Milano "Bicocca"	400
TRENTINO ALTO ADIGE	Bolzano	180
VENETO	Padova	300
FRIULI VENEZIA GIULIA	Udine	120
LIGURIA	Genova	100
EMILIA ROMAGNA	Bologna	290
	Modena e Reggio Emilia	145
TOSCANA	Firenze	350
UMBRIA	Perugia	130
MARCHE	Macerata	130
	Urbino	110
LAZIO	Roma Tre	300
	Lumsa	175
ABRUZZO	L'Aquila	250
MOLISE	Campobasso	100
CAMPANIA	Suor Orsola Benincasa	360
	Salerno	230
PUGLIA	Bari	90
BASILICATA	Potenza	120
CALABRIA	Cosenza	205
SICILIA	Palermo	287
SARDEGNA	Cagliari	94
<b>Totali</b>		<b>5151</b>

Fonte: Decreto Ministeriale 5 agosto 2011  
Posti disponibili per scienze della formazione primaria a.s. 2011-2012

La scelta della modalità di ammissione nell'ambito delle procedure di selezione ha avuto un cambiamento significativo ai tempi della pandemia. Prima della pandemia a essere ammessi erano solo coloro che avevano conseguito nella prova il punteggio minimo necessario a essere "giudicati idonei" (55/80) mentre da quel momento in poi e ancor oggi la quota di idoneità non è vincolante, poiché se gli idonei non coprono il numero di posti disponibili questi vengono coperti dai non idonei, per cui – in teoria e in pratica visto che la prova di selezione è locale e non nazionale – si può risultare "idonei" in un ateneo ma non essere ammessi

perché esauriti i posti disponibili per quella sede e risultare “non idonei” in un altro ateneo ed essere ugualmente ammessi perché i posti a disposizione in quella sede sono maggiori degli idonei.

La composizione delle coorti si sta via via caratterizzando in termini sempre più plurali per età, esperienze e percorso, si pensi ad esempio a quanti approdano alle LM85bis dopo una o due lauree, a quanti sono già adulti e hanno un lavoro e una famiglia, alla preferenza accordata alla scuola primaria come ambito di svolgimento della tesi e della propria futura professione, al provvedimento che prevede l'ammissione dei laureati L-19 Scienze dell'Educazione e della Formazione al terzo anno<sup>3</sup> (al secondo per coloro che non hanno tutti i requisiti previsti) e a quello che permette di avere incarichi già dal terzo anno una volta acquisiti 150 cfu<sup>4</sup>, l'impatto sempre più rilevante di forme differenziate nella gestione delle diverse attività didattiche, nonché alla questione dell'obbligo di frequenza per laboratori e tirocini indiretti e diretti (limite minimo fissato al 70%, che scende al 50% per gravi e motivate ragioni di salute debitamente certificate e per ragioni di allattamento).

Sono rimaste, invece, invariate le caratteristiche della prova di selezione<sup>5</sup> che ciascuna università deve predisporre: le domande attengono competenza linguistica e ragionamento logico, cultura letteraria, storico-sociale e geografica e cultura matematico-scientifica; gli ottanta quesiti devono prevederne quaranta (40) per competenza linguistica e ragionamento logico, venti (20) per cultura letteraria, storico-sociale e geografica e venti (20) per cultura matematico-scientifica; il punteggio attribuito è di 1 punto per ogni risposta esatta e di 0 punti per le risposte errate o omesse. Al punteggio ottenuto nella prova viene poi aggiunto quello per la certificazione linguistica (lingua inglese).

## 2. Avvertimenti dal futuro

Se lo sguardo passa al futuro prossimo della LM85bis non possiamo non confrontarci con alcuni avvertimenti – nel senso etimologico di avvertire, fare attenzione, scorgere – sui quali si invita a riflettere.

- 3 Si veda il Decreto ministeriale del 9 maggio 2018, n. 378, in particolare i requisiti minimi di cui all'articolo 9, comma 1.
- 4 Si veda l'Ordinanza ministeriale n. 60 del 10 luglio 2020 “Procedure di istituzione delle graduatorie provinciali e di istituto di cui all'articolo 4, commi 6-bis e 6-ter, della legge 3 maggio 1999, n. 124 e di conferimento delle relative supplenze per il personale docente ed educativo”.
- 5 Per avere tutte le informazioni relative alla prova di selezione può essere utile consultare Decreto ministeriale n. 593 del 07-08-2025 Definizione delle modalità e dei contenuti delle prove di ammissione al corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria (LM-85 bis), relativamente all'anno accademico 2025/2026.

Il primo avvertimento è connesso con il tema/problema della denatalità, cioè la necessità di ragionare seriamente su come immaginiamo le classi di scuola dell'infanzia e della scuola primaria a breve e lungo periodo, giacché i numeri e le previsioni statistiche da questo punto di vista non sembrano lasciare dubbi a riguardo: “nelle superiori, mancheranno circa 500mila studenti, equivalenti a un intero anno scolastico. Anche le scuole primarie, secondarie di I grado e dell'infanzia registreranno cali significativi, rispettivamente di 400mila, 300mila e 156mila bambini. Si stima che nei prossimi dieci anni si perderanno quasi 1,5 milioni di studenti. Di conseguenza, anche il numero di cattedre subirà un drastico calo, passando dalle attuali 684mila a circa 558mila. Ogni anno, tra giugno e settembre, si rischia di cancellare tra 5mila e 6.500 classi, con una perdita di 10-12mila posti di lavoro per i docenti”<sup>6</sup>.

Il secondo avvertimento riguarda il tema/problema della povertà, che sta assumendo i caratteri di una vera e propria vergogna nazionale, che i dati ISTAT hanno recentemente e nuovamente stigmatizzato senza lasciare alcun dubbio sulla gravità della situazione: “nel 2024, si stima che siano oltre 2,2 milioni le famiglie in condizione di povertà assoluta – l'8,4% delle famiglie residenti – per un totale di 5,7 milioni di individui, il 9,8% dei residenti (entrambe le quote risultano stabili rispetto al 2023, quando erano pari rispettivamente a 8,4% e 9,7%). L'incidenza della povertà assoluta fra le famiglie con almeno uno straniero è pari al 30,4%, sale al 35,2% per quelle composte esclusivamente da stranieri, mentre scende al 6,2% per le famiglie composte solamente da italiani. L'incidenza di povertà relativa tra le famiglie, pari al 10,9%, risulta anch'essa sostanzialmente stabile rispetto al 2023 (era 10,6%), coinvolgendo oltre 2,8 milioni di famiglie. In lieve crescita è l'incidenza di povertà relativa tra gli individui, che sale al 14,9% (dal 14,5% del 2023), coinvolgendo oltre 8,7 milioni di individui”<sup>7</sup>. E ben sappiamo che alla povertà economica si accompagnano, come si è avuto modo di approfondire nel convegno CIRDIFOR del marzo 2025, la povertà educativa e culturale, generando circoli viziosi che bloccano diverse generazioni nello stato di povertà in cui si trovano già oggi a vivere<sup>8</sup>.

Il terzo avvertimento concerne il tema/problema dell'ignoranza, che sta diventando un serio pericolo per la tenuta della democrazia nel nostro paese, perché la

6 Si veda l'articolo online pubblicato nel sito di Tecniche della scuola: <https://www.tecnicaldelscuola.it/iscrizioni-e-calo-demografico-50mila-banchi-in-meno-previsti-nel-prossimo-anno-scolastico#:~:text=Iscrizioni%20e%20calo%20demografico:%2050mila,prossimo%20anno%20scolastico%20%2D%20Notizie%20Scuola>

7 Si vedano i dati ISTAT: [https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/La-poverta-in-italia\\_-Anno-2024.pdf](https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/La-poverta-in-italia_-Anno-2024.pdf)

8 Gli atti del convegno sono stati pubblicati nel volume Stramaglia M., Farina T. (a cura di), POVERTÀ EDUCATIVE. Rischio, marginalità, prevenzione, PensaMultimedia, Lecce, 2025.

manca di conoscenze di base rende i cittadini più disorientati e vulnerabili. In proposito basta citare brevi passaggi della sezione “La fabbrica degli ignoranti” del 58° rapporto CENSIS: “non raggiungono i traguardi di apprendimento: in italiano, il 24,5% degli alunni al termine del ciclo di scuola primaria, il 39,9% al terzo anno della scuola media, il 43,5% all’ultimo anno della scuola superiore (negli istituti professionali quest’ultimo dato sale vertiginosamente all’80,0%); in matematica, il 31,8% alle primarie, il 44,0% alle medie inferiori e il 47,5% alle superiori (anche in questo caso il picco si registra negli istituti professionali con l’81,0%)”<sup>9</sup>. Occorre aver ben presente che l’ignoranza è una minaccia per la democrazia: “se per i cittadini diventa difficile decodificare le proposte politiche, riconoscendo quelle fondate su presupposti falsi o con fini manipolatori. Nel limbo dell’ignoranza (del resto, per il 5,8% degli italiani il “culturista” è una “persona di cultura”) possono attecchire convinzioni irrazionali, pregiudizi antiscientifici, stereotipi culturali che nel rapporto CENSIS sono ben indicati. Inoltre, non si deve dimenticare che nel corso del tempo abbiamo dovuto trovare aggettivi da affiancare al fenomeno “dispersione” che oggi è *esplicita*, un po’ meno preoccupante per la parte di sistema scolastico di cui ci interessiamo, *implicita*, che ci dovrebbe già preoccupare per il futuro dei bambini e delle bambine che ci sono affidati, ed *esperienziale* (bocciature, interruzioni e riprese, cambi di scuola o di indirizzo), che non tocca direttamente la scuola dell’infanzia e primaria ma che forse affonda le radici nelle valutazioni che si ricevono nel corso dei primi gradi dell’istruzione.

### 3. Un interrogativo, a chiusura

Considerando i temi/problemi ora richiamati sorge un interrogativo che pare significativo affidare al confronto fra docenti, studenti e tutor del (nostro) corso di laurea in Scienze della formazione primaria: non è che forse abbiamo e avremo bisogno, sin da ora e ancor più in futuro, di formare un corpo docente facendo prevalere la qualità sulla quantità, di far fare un percorso formativo ai futuri insegnanti in una “universitas” e non in una “soliversitas” o “miniversitas”, di camminare insieme come comunità di docenti che si impegnano a crescere non tanto in competenze quanto in virtù, quindi preparandoci come docenti universitari - e insieme preparando studenti e studentesse futuri docenti della scuola dell’infanzia e primaria - non solo ad affrontare il cambiamento ma anche e soprattutto a cambiare il modo in cui le cose cambiano?

9 La sezione citata è disponibile in formato pdf al seguente link: <https://group.intesa-sanpaolo.com/content/dam/portalgroup/repository-documenti/ricerche-comportamentali/-Sintesi%20Fenomenologico%202024.pdf>

Ciascuno avrà la propria risposta! A parere del tutto personale dello scrivente, oggi chi insegna - dalla scuola dell'infanzia all'università - ha di fronte a sé la sfida di “dire cose straordinarie con parole comuni”, con l’obiettivo di generare presenti e futuri differenti proprio perché non semplicemente adattivi ‘al già scritto’, impegnandosi “per i sogni di tutti e non solo di alcuni”<sup>10</sup>.

## Riferimenti bibliografici

CENSIS (2024). *58° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2024*.

Decreto 10 settembre 2010, n. 249 Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

Decreto 5 agosto 2011 Programmazione dei posti per le prove di ammissione ai corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria programmati a livello nazionale per l'anno accademico 2011-2012.

Decreto ministeriale del 9 maggio 2018, n. 378 concernente Titoli di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per infanzia.

Decreto ministeriale n. 598 del 07-08-2025 Definizione dei posti per i corsi di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria (LM-85 bis), destinati ai candidati dei Paesi UE e dei Paesi non UE residenti in Italia e ai candidati dei Paesi non UE residenti all'estero.

Decreto ministeriale n. 593 del 07-08-2025 Definizione delle modalità e dei contenuti delle prove di ammissione al corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria (LM-85 bis), relativamente all'anno accademico 2025/2026.

Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà - anno 2024. Retrieved from [https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/La-poverta-in-italia\\_-\\_Anno-2024.pdf](https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/La-poverta-in-italia_-_Anno-2024.pdf).

Ordinanza ministeriale n. 60 del 10 luglio 2020 “Procedure di istituzione delle graduatorie provinciali e di istituto di cui all'articolo 4, commi 6-bis e 6-ter, della legge 3 maggio 1999, n. 124 e di conferimento delle relative supplenze per il personale docente ed educativo”.

Stramaglia M., Farina T. (Eds.) (2025). *Povertà educative. Rischio, marginalità, prevenzione*. Lecce: PensaMultiMedia.

10 Le ultime due frasi riportate fra virgolette sono tratte dal testo della canzone “Eroi” di Fiorella Mannoia (2025).

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-

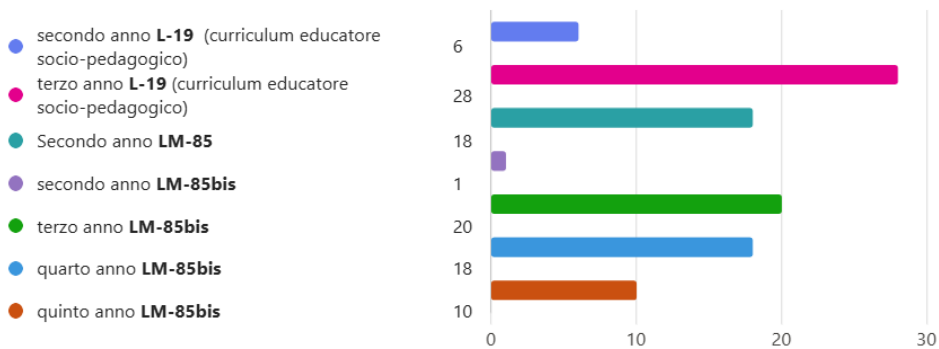
zione dei syllabi e di un maggiore impatto sulla capacità dello studente di identificare connessioni interdisciplinari (es. Tavoli della didattica; co-teaching) si rende necessario analizzare l'efficacia di tali azioni in merito allo sviluppo di una consapevolezza interprofessionale da parte dello studente 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 affrancato 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



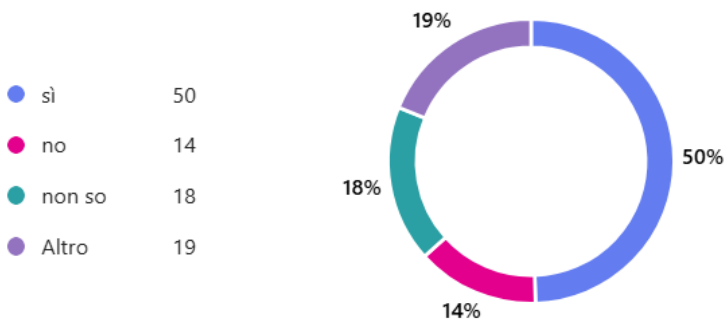
(domanda: "A quale corso di studi sei iscritto?")

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



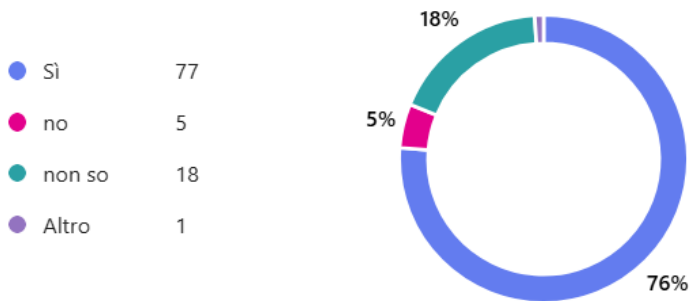
(domanda: "Ritieni che il sistema scuola, indipendentemente dal grado scolastico, sia un contesto in cui è presente la collaborazione tra diversi professionisti dell'ambito educativo (insegnanti, educatori professionali socio-pedagogici, pedagogisti, ecc.)?")

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/10.2307/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](http://www.who.int/hrh/resources/framework_action/en)

## II.10.41

# FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI. UN MODELLO DI SVILUPPO PROFESSIONALE BASATO SULLA RICERCA COLLABORATIVA

**Loirella Giannandrea**  
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

**Chiara Laici**  
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

**Francesca Gratani**  
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

### 1. Introduzione

Il modello della ricerca collaborativa è un riferimento costante per i percorsi formativi proposti dall'Università degli Studi di Macerata fin dalla prima edizione, tenutasi nell'a.a. 2010/11.

L'accento posto sulla dimensione collaborativa costituisce la base per un riconoscimento reciproco dei campi di competenza specifici dei ricercatori e degli insegnanti che si mettono a servizio dell'oggetto di ricerca e intraprendono insieme un percorso importante per lo sviluppo professionale (Magnoler, 2012). I modelli di ricerca collaborativa propongono infatti una pari dignità tra ricercatori e insegnanti, entrambi esperti, seppur in campi diversi.

L'intreccio di ricerca e formazione potrebbe essere visto come la doppia identità di cui si avvale l'approccio della ricerca collaborativa (Desgagnè, 2007). La ricerca è necessaria per comprendere le strutture concettuali dell'azione e diviene fortemente formativa se attuata con i protagonisti dell'azione stessa. La formazione non è vista come un percorso lineare e tradizionale erogato da un formatore esperto, ma diviene un costante processo di riflessione sull'azione e di interrogazione delle pratiche in una comunità di attori.

In un percorso di questo tipo si favorisce l'acquisizione di una *professional vision* (Sherin, van Es, 2009; Seidel, Stürmer, 2014) e si lavora pertanto su competenze necessarie al professionista per analizzare i contesti, progettare dispositivi sistemici e impostare traiettorie per il proprio sviluppo professionale (Rivoltella, Rossi, 2024). Il sapere che ne emerge ha un diverso valore, esplicitamente validato da ricercatori e pratici e in quanto tale, utile tanto per accrescere la conoscenza quanto per affrontare le situazioni che la pratica professionale fa emergere.

Nella ricerca collaborativa si attua un percorso in cui è necessario co-situare la ricerca, co-operare e co-produrre il risultato (Magnoler, 2012), partendo quindi dalla conoscenza delle procedure adottate dalla scuola e dai problemi riscontrati, progettando nuove pratiche, sperimentando tali pratiche e attuando un processo di riflessione condivisa. Per tale motivo, nei percorsi oggetto di questo contributo, l'incontro iniziale è spesso dedicato all'analisi dell'esistente, mentre quello finale alla valutazione di sostenibilità ed efficacia dei piccoli cambiamenti decisi nell'analisi comune.

Il presente contributo si concentra sugli ultimi tre percorsi di formazione realizzati dal gruppo di ricerca in Didattica e dallo staff del tirocinio dell'Università degli Studi di Macerata al fine di riflettere su benefici e criticità legate all'implementazione di proposte formative progettate secondo il modello della ricerca collaborativa.

## 2. Contesto e partecipanti

I tre percorsi di formazione attivati negli ultimi tre anni accademici sono stati pensati per approfondire differenti tematiche di rilevanza per il panorama educativo attuale, coinvolgendo primariamente docenti tutor accoglienti degli studenti tirocinanti iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria.

Ai percorsi hanno partecipato docenti in servizio presso scuola d'infanzia, primaria e secondaria di primo grado e, in alcuni casi, di secondo grado.

Il primo percorso, dal titolo "Formazione e Ricerca-Azione sulla Valutazione" (FRAVAL), è stato attivato nell'a.a. 2022/23, in continuità con i precedenti corsi sulla valutazione organizzati in collaborazione con l'USR Marche. Il percorso ha coinvolto 125 docenti e mirava a sperimentare e riflettere su strumenti e pratiche di valutazione (Rossi et al., 2023).

Il secondo percorso "Autoregolazione e autovalutazione", svoltosi nell'a.a. successivo, ha poi coinvolto 80 docenti per estendere la riflessione avviata nel percorso FRAVAL ed approfondire il valore dell'autoregolazione e dell'autovalutazione nella scuola e nella società odierna, indagando possibili strategie e sperimentando strumenti condivisi.

Infine, il focus del terzo percorso, attivato nell'a.a. 2024/25 e intitolato "Didattica attiva e Intelligenza Artificiale", è stato scelto a partire dalle esigenze manifestate dai corsisti che hanno partecipato al precedente percorso e sulla base delle trasformazioni emergenti nei contesti educativi. Il percorso, a cui hanno aderito 148 docenti, è stato infatti pensato per indagare, condividere e apprendere conoscenze, metodologie e strategie utili a progettare e realizzare attività didattiche innovative, anche attraverso strumenti di Intelligenza Artificiale (IA).

### 3. Organizzazione dei percorsi

#### 3.1 Il format

In coerenza con l’approccio teorico-metodologico descritto nel paragrafo introduttivo, tutti i percorsi attivati sono stati organizzati in modo da favorire l’alternanza tra momenti di immersione e distanziamento, fasi di lavoro individuale e in gruppi, supportati anche da tutor, e fasi ricorsive di confronto e scambio di pratiche tra corsisti e ricercatori.

Nello specifico, ciascun percorso ha avuto la durata complessiva di 25 ore, articolate come segue: 7 o 9 ore di webinar interattivi in plenaria, in modalità sincrona (via *Zoom*) e 16 o 18 ore tra laboratori online in piccoli gruppi seguiti da tutor (via *Microsoft Teams*), sperimentazione in aula, riflessione personale e documentazione. La Fig. 1 mostra un esempio di struttura del percorso dettagliata, relativa al corso FRAVAL.

Fig. 1: Esempio di format del percorso, corso “FRAVAL” (a.a. 2022-23)

Attività	Modalità	Piattaforma	Durata	Descrizione
Webinar I	Plenaria	Zoom	3 h	Incontro preliminare e di allineamento.
Laboratorio	Gruppi e sottogruppi	Microsoft Teams	2 h	Sintesi della proposta. Lavoro in gruppi per definire compito autentico e rubrica.
			2 h	Continuazione del lavoro di gruppo.
Webinar II	Plenaria	Zoom	3 h	Allineamento dei percorsi dei gruppi. Analisi sostenibilità e problemi.
Laboratorio	Gruppi e sottogruppi	Microsoft Teams	2 h	Monitoraggio diari di bordo studenti. Resoconto sperimentazione e feedback.
			2 h	Valutazione di sintesi sul registro.
Webinar III	Plenaria	Zoom	3 h	Bilancio finale del percorso. Efficacia degli strumenti e delle pratiche. Dibattito e sintesi finale.
Lavoro	Individuale	/	8 h	Attività di sperimentazione individuale presso il proprio Istituto.

I tre webinar hanno visto la partecipazione di tutti i docenti iscritti, mentre i gruppi laboratoriali sono stati organizzati suddividendo i docenti in base all’ordine scolastico, all’ambito disciplinare e/o alla classe di riferimento.

L’interattività dei webinar è stata sollecitata prevedendo per ciascun incontro una breve parte introduttiva o espositiva da parte dei ricercatori-formatori e dedicando poi una parte più consistente al dialogo e al confronto con corsisti e docenti tutor dei laboratori. Il primo webinar è stato finalizzato a far emergere

conoscenze, pratiche, convinzioni, criticità e perplessità rispetto alla tematica trattata, mentre nei successivi due webinar particolare centralità è stata riservata alla presentazione e discussione delle sperimentazioni effettuate in aula e delle riflessioni emerse. Incontri laboratoriali e consegne per la sperimentazione e la riflessione a posteriori sono stati infatti appositamente calendarizzati tra un webinar e il successivo, in modo da supportare, come anticipato in precedenza, l'alternanza di confronti e riflessioni a livello individuale, di piccolo gruppo e di plenaria.

### 3.2 L'ecosistema digitale

Particolare cura è stata riservata anche all'organizzazione degli ambienti e degli strumenti volti a supportare la condivisione e la collaborazione tra corsisti, tutor e ricercatori, nonché la documentazione e l'apertura al territorio. Per ciascun percorso è stata infatti adibita una pagina web dedicata contenente una breve presentazione del corso, informazioni utili e una repository di strumenti e materiali prodotti dai corsisti, slide e videoregistrazioni dei tre webinar (vedi Fig. 2). Si è scelto di utilizzare la piattaforma *Zoom* per lo svolgimento di webinar e *Microsoft Teams* per gli incontri di laboratorio, in cui sono state spesso create sotto-stanze al fine di facilitare il confronto in sottogruppi. In fase di lavoro, i gruppi hanno potuto utilizzare anche spazi condivisi in *Google Drive* per caricamento e condivisione di materiali. Infine, sono stati predisposti specifici canali Telegram per favorire comunicazioni rapide tra tutor e membri di ciascun gruppo.

Fig. 2: Sito web con repository, corso “Autoregolazione e autovalutazione” (a.a. 2023-24)

### Presentazione

Il percorso, in continuità con gli anni precedenti in cui si è approfondito il tema della valutazione attraverso sperimentazioni, condivisioni e validazioni di strategie e strumenti, ha come focus l'autodeterminazione dello studente. Si approfondirà il valore dell'autoregolazione e dell'autovalutazione nella scuola e nella società odierna riflettendo insieme su possibili strategie.

L'attività prevede anche la costituzione di gruppi omogenei al loro interno per livello di scuola, area disciplinare e classe che si confronteranno periodicamente predisponendo strumenti condivisi. Ogni gruppo avrà un tutor accademico.

A supporto del lavoro vi sarà una repository che potrà essere consultata da tutti i partecipanti e che è strutturata nel seguente modo:

- materiali e strumenti condivisibili già predisposti (diario di bordo dello studente e manuale per l'insegnante),
- materiali prodotti in itinere da ogni gruppo,
- documentazione dei percorsi.

[Lettera alle scuole](#)

I 3 incontri collegiali si terranno **dalle 16:00 alle 19:00** nella piattaforma ZOOM.

I 2 incontri laboratoriali, concordati tra tutti i partecipanti, si terranno nella piattaforma Teams delle tutor.

### Percorso

Il percorso prevede un impegno complessivo di **25 ore** così ripartite:

- 9 h webinar
- 16 h tra laboratori on line in piccoli gruppi con tutor, sperimentazione in aula, riflessione personale e documentazione

### Strumenti

IL MIO DIARIO DI BORDO

Nome \_\_\_\_\_

Capitolo \_\_\_\_\_

Classe \_\_\_\_\_ Sez. \_\_\_\_\_

Periodo \_\_\_\_\_

Autore \_\_\_\_\_

*Diario di bordo (Infanzia, 1-2-Primaria)*

IL MIO DIARIO DI BORDO

Nome \_\_\_\_\_

Capitolo \_\_\_\_\_

Classe \_\_\_\_\_ Sez. \_\_\_\_\_

Periodo \_\_\_\_\_

Autore \_\_\_\_\_

*Diario di bordo (3-4-5 Primaria, Secondaria di primo grado)*

[Manuali di accompagnamento per l'utilizzo dei Diari di bordo](#)

### Calendario

**1° incontro: mercoledì 10 gennaio 2024**

- presentazione del percorso
- autodeterminazione e autoregolazione
- strategie per l'autodeterminazione
- proposta operativa: i diari
- organizzazione del corso

[SLIDE 1° incontro](#)



**2° incontro: mercoledì 27 marzo 2024**

- approfondimenti
- condivisione delle prime esperienze con i diari
- messa a punto della sperimentazione

[SLIDE 2° incontro](#)



**3° incontro: mercoledì 15 maggio 2024**

- bilancio
- ridefinizione dei costrutti

[SLIDE 3° incontro](#)



### Materiali

**Autoregolazione\_1° webinar**

Teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985): Richard M. Ryan e Edward Deci hanno sviluppato una sull'autodeterminazione, ci spiega come le motivazioni intrinseche ed estrinseche influenzano il comportamento umano e il benessere psicologico.

Secondo gli autori le motivazioni intrinseche favoriscono l'autonomia e la competenza dei soggetti.

1° webinar

**Autoregolazione\_2° webinar**

Secondo webinar

2° webinar

**Autoregolazione\_3° webinar**

3° webinar

#### 4. Gli strumenti di raccolta dati

In fase di avvio di ogni percorso è stato somministrato un questionario preliminare volto a rilevare conoscenze e pratiche pregresse dei docenti iscritti, favorendo in tal modo un miglior allineamento del percorso formativo alle specificità ed esigenze emerse e una migliore organizzazione dei gruppi di lavoro. Ogni percorso si è poi concluso con un questionario di gradimento finale volto a raccogliere riflessioni conclusive dei partecipanti e proposte di rilancio e miglioramento per i futuri percorsi di formazione.

In aggiunta a tali questionari, comuni ad ogni percorso, sono stati poi utilizzati differenti strumenti di raccolta dati che hanno consentito di analizzare esperienze, artefatti e riflessioni dei docenti e, in alcuni casi, degli studenti coinvolti.

In particolare, nel corso “FRAVAL” sono stati analizzati compiti autentici e rubriche valutative prodotti da docenti e diari di bordo compilati dagli studenti in modalità cartacea (scuola primaria) e digitale (scuola secondaria di I e II grado). Lato docente, ulteriori dati sono emersi da alcuni focus group condotti con gruppi di docenti per ciascun ordine e un questionario finale volto a indagare le loro opinioni sull’utilizzo dei diari di bordo. Lato studente, è stato somministrato il questionario *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Bonanomi et al., 2020), volto ad indagare 5 macro-aree: valore intrinseco, sfera emotiva-ansia, auto-efficacia, uso della strategia cognitiva, autoregolazione.

Nel corso “Autoregolazione e autovalutazione” è stata condotta un’ulteriore analisi dei diari di bordo cartacei (infanzia-primaria) e digitali (secondaria), revisionati in base agli esiti del corso precedente; parallelamente, mediante apposite schede, sono state raccolte ed esaminate.

Infine, nel percorso “Didattica attiva e IA”, l’analisi si è basata sui log di conversazione tra gruppi di docenti e chatbot e su schede di riflessione critica relative all’impiego dell’IA come supporto alla progettazione, compilate durante il laboratorio. Sono state altresì raccolte le progettazioni didattiche elaborate dai singoli docenti e le riflessioni a posteriori sugli esiti della sperimentazione tramite un questionario finale individuale.

#### 5. Risultati

L’analisi dei dati emersi dai tre percorsi ha consentito di individuare alcuni benefici e punti di criticità comuni rispetto all’implementazione del format presentato.

##### 5.1 Principali benefici emersi

Tra i principali vantaggi si evidenzia l’alternanza tra momenti di formazione e discussione in plenaria, confronto e lavoro in gruppo e sperimentazione e riflessione

individuali, utile a sollecitare fondamentali processi di ascolto, dialogo, produzione e riflessione nei e tra i partecipanti e al, tempo stesso, favorire processi di feedback e allineamento tra corsisti e ricercatori-formatori.

La collaborazione e lo scambio di pratiche sono stati stimolati non solo in una prospettiva “orizzontale”, tra colleghi dello stesso ordine, della stessa classe e/o stessa disciplina, ma anche in una prospettiva “verticale”, tra colleghi di ordini, classi e/o materie diverse. Inoltre, i momenti di confronto su diversa scala avviati durante i webinar e i laboratori hanno favorito un’apertura alla diversità, alla “contaminazione” tra varie scuole e vari istituti scolastici, portatori di differenti esperienze, realtà, approcci e linguaggi.

Non meno rilevante è stata l’opportunità di cogliere anche le voci degli studenti, rendendoli parte attiva, anche se indirettamente, in tali percorsi di formazione.

Un ulteriore beneficio riguarda la possibilità di offrire ai docenti partecipanti, tutor accoglienti per il tirocinio diretto degli studenti iscritti a Scienze della formazione primaria, un *modeling* sull’approccio alla formazione adottato dai tutor universitari nell’ambito del tirocinio indiretto. L’impostazione del percorso stesso, infatti, ha permesso ai docenti di fare esperienza in prima persona di spazi di collaborazione e di sperimentare, dal punto di vista dell’allievo, l’importanza di partire da opinioni ed esperienze personali, di raccogliere le voci di chi apprende, di sperimentare e documentare l’agito per sviluppare riflessioni a posteriori.

L’operato e il pensiero dei corsisti sono stati più volte valorizzati durante il percorso, non solo negli incontri laboratoriali, appositamente progettati per far emergere il contributo di ciascun membro, ma anche durante i webinar, resi interattivi grazie agli spazi di presentazione dei lavori e di dialogo attivati. In tal senso, i docenti hanno potuto assumere al contempo sia il punto di vista di corsisti in formazione che quello di ricercatori e formatori, condividendo e mettendo a disposizione la propria esperienza professionale.

L’ecosistema digitale predisposto, infine, si è rivelato uno strumento chiave per la documentazione e la disseminazione dei percorsi, garantendo un elemento di connessione con e tra i corsisti, ma anche con il territorio.

## 5.2 Principali criticità e sfide rilevate

L’analisi dei percorsi svolti e dei dati raccolti ha consentito di cogliere anche alcune criticità o sfide ricorrenti. Tra queste si rileva l’eterogeneità del gruppo-target, legata a differenti gradi e ordini scolastici dei corsisti, oltre che a differenti livelli di competenza e impegno. Altra sfida costante ha interessato le modalità di disseminazione nel contesto scolastico; molti docenti si sono infatti interrogati su come poter “trasferire” la proposta formativa sperimentata nel proprio contesto lavorativo affinché essa generi una ricaduta, oltre che a livello individuale, sul proprio sviluppo professionale, anche a livello istituzionale, sullo sviluppo professionale del team docente.

Ulteriori criticità rilevate sono connesse alla modalità di erogazione dei percorsi che, seppur facilitata dall'utilizzo di varie piattaforme per la comunicazione sincrona ed asincrona, ha comunque presentato, in alcuni casi, difficoltà legate alla calendarizzazione degli incontri, a causa dei molti impegni di corsisti e tutor.

## 6. Conclusioni e rilanci

Il format sperimentato, in linea con il modello della ricerca collaborativa, ha permesso di attivare dinamiche di co-produzione tra gli attori coinvolti, generando un arricchimento reciproco fondato su contributi condivisi, dialogo e responsabilità comune nella produzione di conoscenza (Carrera, Levidow, 2025). I docenti in formazione hanno avuto la possibilità di formalizzare il proprio sapere e renderlo utile alla comunità; parallelamente, i ricercatori hanno avuto l'opportunità di ripensare e arricchire la proposta formativa a partire dalle pratiche e di cogliere la corrispondenza o la diversità tra sapere teorico e sapere nato dalla pratica. Come afferma Magnoler (2012), la ricerca collaborativa *“è una ricerca per la formazione e la formazione si sviluppa attraverso fasi di ricerca collettiva”*, in un processo ricorsivo che rafforza entrambe le dimensioni. Gli artefatti, realizzati sinergicamente tra pratici e ricercatori, si rivolgono sia alla comunità degli insegnanti per sottolineare alcune tipologie di azione e la ripetibilità della proposta – come ad esempio tutte le produzioni rese disponibili nell'ecosistema digitale – sia alla comunità dei ricercatori in cui si sono esplicitate le modalità operative adottate nel processo di ricerca con contributi e riflessioni presentati anche in contesti internazionali (Gratani, Giannandrea, Laici, 2023). I prodotti finali hanno dunque consentito alle differenti voci e prospettive di ricercatori e insegnanti di integrarsi nel rispetto reciproco creando un sapere che non sarebbe stato possibile produrre con un solo punto di vista e con attori di un solo ambito. Si è lavorato in direzione di una *“nuova alleanza”* tra ricerca e formazione (Damiano, 2006), constatando che quello che nasce da una ricerca collaborativa può essere ulteriormente utilizzato in futuri percorsi di formazione e ricerca.

Le dinamiche e relazioni attivate, sostenute dall'ecosistema digitale, hanno inoltre favorito l'emergere di un Terzo Spazio collaborativo (Gutiérrez, 2008), uno spazio di confronto in cui Università e scuola hanno potuto dialogare e negoziare saperi pratici e teorici, senza imporre prospettive o linguaggi dell'una o dell'altra parte.

Futuri sviluppi prevedono l'estensione del format ad ulteriori ambiti tematici, continuando a promuovere una riflessione condivisa tra docenti e ricercatori per esplorare implicazioni pedagogiche, culturali e operative delle tematiche più attuali della ricerca didattica.

## Riferimenti bibliografici

- Bonanomi A., Cadamuro A., Olivari M.G., Versari A., Confalonieri E. (2020). The psychometric properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ): Multidimensional Rasch analysis on primary school data. *TMP: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 27(4), 511-528.
- Carrera J., Levidow L. (2025). Introduction: participatory knowledge co-production. *Science as Culture*, 34(1), 1-12.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della "Nuova Ricerca Didattica"*. Brescia: La Scuola.
- Desagné S. (2007). Le défi de production de «savoir» en recherche collaborative: autour d'une reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Gratani F., Giannandrea L., Laici C. (2023). Fostering self-regulation and motivation using an assessment as a learning approach: the FRAVAL project. In *Proceedings of the 16th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 9104-9110). Valencia: IATED.
- Gutiérrez K.D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading research quarterly*, 43(2), 148-164.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2024). Società postdigitale e tecnologie didattiche. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Eds.), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 1-14). Milano: Pearson.
- Rossi P.G., Giannandrea L., Laici C., Pentucci M., Gratani F., Capolla L.M. (2023). Nuove modalità di valutazione per migliorare la relazione in classe. In G. Romanazzi, T. Farina (Eds.), *Dalle famiglie ai territori. Azioni educative per relazioni organiche* (pp. 55-70). Roma: Anicia.
- Seidel T., Stürmer K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Sherin M.G., van Es E.A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.





Finito di stampare  
nel mese di MAGGIO 2026 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

Il Centro di Documentazione, Ricerca e Didattica nel Campo delle Professioni Educative e Formative (CIRDIFOR) dell'Università degli Studi di Macerata, si propone di stimolare e valorizzare ricerche negli ambiti della pedagogia generale e sociale, della didattica, delle tecnologie, della multimedialità e della pedagogia speciale; di sviluppare e implementare percorsi di formazione per educatori e professionisti inseriti in contesti socio-educativi (famiglie, scuole, comunità, organizzazioni e istituzioni), volti anche alla presa in carico e all'inclusione di persone con disabilità; di documentare e socializzare ricerche, studi comparati e buone prassi.

Questo volume raccoglie gli Atti del Convegno internazionale "Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative. Dialoghi tra stakeholders e accademia", svoltosi il 23 ottobre 2025 presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Ateneo maceratese. Con i contributi di: Livia Cadei; Romiță Iucu, Alexandru Carțiș e Daniela Pascu; Massimo Ruggeri; Daniela Veronica Necșoi; Renata Maria Viganò; Chiara Sirignano; Marzia Fratini; Monica Saja ed Elisabetta Saja; Anna Caponi; Stefano Polenta; Giulia Marzoni; Federica Carpineti e Alessandro Angeletti; Massimiliano Stramaglia; Francesca Salis; Ilaria Gallucci; Elisabetta Elia e Alessandra Azzurro; Rosita Deluigi; Ilaria Capponi; Manuela Falappa; Silvia Sorana e Sascha Smerzini; Raffaele Tumino; Gloria Lanciotti; Morena Muzi; Giuseppe Laneve; Tommaso Farina; Deborah Ucciero; Flavia Stara; Arianna Taddei e Sara Giordani; Gigliola Paviotti; Cinzia Bonifazi; Carmela Somelli; Lorena Patacchini e Alessandra Scapati; Fabrizio d'Aniello; Michele Corsi; Raffaella Lorenzini; Elisa Giusti; Luca Girotti; Laura Fedeli, Elisabetta Tombolini e Chiara Mignucci; Lorella Giannandrea, Chiara Laici e Francesca Gratani.

**Fabrizio d'Aniello** è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove insegna Pedagogia generale, Pedagogia del lavoro e Pedagogia del lavoro e razionalità neoliberista. È, altresì, Coordinatore del CIRDIFOR, Delegato di Dipartimento per la terza missione e il welfare e Delegato di Ateneo per le attività sportive e per il CUS.



9791255684657  
pensamultimedia.it