



UNIVERSITÀ
DI TRENTO

BOOK OF ABSTRACTS

a cura di Dario Fortin



CONVEGNO NAZIONALE EDUCAZIONE PROFESSIONALE TRA ESPERIENZA E TEORIA

Verso uno statuto epistemologico per l'educazione
professionale italiana

Convegno Nazionale Educazione Professionale tra esperienza e teoria.
Verso uno statuto epistemologico per l'educazione professionale italiana

BOOK OF ABSTRACTS

a cura di Dario Fortin
Università degli Studi di Trento (2024)

Comitato Promotore del Convegno

(Università di Trento)

Jeroen Vaes, Direttore DiPSCo, Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive
Oliver Jousson, Direttore CISMed, Centro Interdipartimentale di Scienze Mediche
Silvia Fargion, DiPSCo/CISMed, Corso di Laurea in Educazione Professionale
Dario Fortin, DiPSCo, Corso di Laurea in Educazione Professionale
Anna Serbati, DiPSCo, Corso di Laurea in Educazione Professionale

Comitato Scientifico

(GRiDEP *Gruppo di Ricerca Disciplina Educazione Professionale*)

Dario Fortin, Università di Trento - Responsabile Scientifico
Francesco Crisafulli, Bologna – Coordinatore GRiDEP
Antonella Lotti, Università di Foggia
Marco Dallari, Università di Bologna
Monica Covili, Bologna
Paola Nicoletta Scarpa, Venezia
Luca Paoletti, Firenze
Claudio Mustacchi, Università SUPSI-CH
Giuseppe Milan, Università di Trento
Antonio Samà, Canterbury Christ Church University-GB



**UNIVERSITÀ
DI TRENTO**

Publicato da
Università degli Studi di Trento
via Calepina, 14 - 38122 Trento
casaeditrice@unitn.it
www.unitn.it

Progetto grafico e impaginazione: Piera Marsilio
Grafica di copertina: Giovanni Fortin
www.unitn.it/gridep2024
Copyright ©2024 gli Autori

ISBN 978-88-5541-061-8
DOI 10.15168/11572_408032

L'edizione digitale è rilasciata con licenza Creative Commons
Attribuzione - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale



Indice

Introduzione al convegno	VI	Dario Fortin, Francesco Crisafulli
Call for Abstracts	VIII	
Sessioni del convegno	X	
Le parole-chiave per l'alfabeto empirico		
AMA	p.1	Miriam Vanzetta, Daniela Pederzoli, Katia Guerriero, Dario Fortin
ABILITAZIONE	p.4	Veronica Paoletta, Actis Perino
ASCOLTO	p.7	Lino Guidolin, Dario Fortin
ATTIVAZIONE DI RISORSE	p.11	Melissa Boni, Silvia Boggian
AUTENTICITA'	p.15	Francesca Melchiori, Silvia Grandi
AUTORIFLESSIVITA'	p.17	Micaela Castiglioni
BENESSERE EVOLUTIVO	p.19	Maria Ermelinda Di Lieto, Chiara D'Alessio
CASE MANAGEMENT	p.22	Giulia Penzo, Giuliana Moino, Silvano Rossi, Davide Barban
CITTADINANZA ATTIVA	p.25	Martina Pattarello, Monica Tiozzo, Federica Saugo
CO-COSTRUZIONE DI SISTEMI INCLUSIVI	p.28	Veronica Bulla, Camilla Federici, Chiara Mortari
COLLABORAZIONE INTERPROFESSIONALE	p.31	Francesca Falcone, Valentina Filice, Antonio Samà
COMPETENZE INTERCULTURALI	p.36	Agostino Portera
COMPLESSITA'	p.37	Cinzia Ropelato
COMUNITA' EDUCANTE	p.40	Elisa Bortolamedi, Liria Veronesi, Federico Samaden
CONDIVISIONE	p.45	Dario Fortin, Marco Vincenzi
CONFLITTO	p.47	Antonia Banal
CONGRUENZA	p.51	Giovanna Fabris, Giuseppina Gottardi, Franco Perino
CONSAPEVOLEZZA	p.54	Antonella Sgherri
CONSIDERAZIONE POSITIVA INCONDIZIONATA	p.57	Alessia Gattamelata
CONTINUITA'	p.60	Stefania Gallo
CRESCITA CONGIUNTA	p.63	Nataschia Bobbo, Barbara Moretto
CURA NEL FINE VITA	p.66	Mariaelena Plef
DIARIO	p.69	Manuela Caula
DIVERSITA'	p.73	Martina Cvajner, Giulia Turrina

ESPERIENZA	p.76	Luca Paoletti
FATTORI	p.79	Davide Barban, Elena Torbidoni
GENERATIVO	p.82	Tatiana Dodaro
GENITORIALITA'	p.86	Sara Bassanese
GIOCO	p.89	Roberto Farnè
INCLUSIONE E RIABILITAZIONE	p.92	Mario Saiano
INTEGRAZIONE	p.95	Anna Berloffia
INTEGRAZIONE	p.98	Elisa Pellicone
INTEGRAZIONE DELL'ECOLOGIA	p.101	Emanuela Fato
INTEGRAZIONE SOCIO SANITARIA	p.104	Giuliana Moino, Stefania Bazzo, Adele Minutillo, Paolo Berretta, Claudio Diaz, Patrizia Riscica, Simona Pichini
LAVORO DI COMUNITA'	p.108	Alessandro Dellai, Antonia Banal
LIMITE	p.111	Davide Gottardo
MEDIAZIONE	p.114	Sandro Fanelli, Roberto Nesler
MEDIAZIONE	p.118	Sara Soldavini
MODO DI ESSERE	p.121	Nicolò A. Pisanu
MOTIVAZIONE	p.124	Ilaria Colzani
PACE	p.128	Margherita Cestaro
PAURA	p.131	Giuseppe Petrini
POLIPOSITA'	p.133	Chiara Salomoni, Andrea Sacconi
POLITICA	p. 138	Camilla Landi
PAROLA	p.140	Maurizio Cimino, Carmen Squeo, Filomena Abbadessa
PARTECIPAZIONE E FUNZIONAMENTO	p.144	Simona Li Puma, Dario Fortin, Davide Gottardo, Valentina Luca, Gina Riccio, Lucia Tomasin
PERCORSO	p.147	Rossano Santuari
PROGETTAZIONE	p.150	Tiziana Monticone, Alessandro Forneris
PROMOZIONE DELLA SALUTE	p.153	Federica Vairelli, Silvia Cantoni, Corrado Celata
PROMOZIONE DELLA SALUTE	p.156	Gabriele Buono
PENSIERO OBLIQUO	p.160	Luca Paoletti
PROCESSI TRAS-FORMATIVI	p.164	Antonella Reale
PROSSIMITA'	p.171	Chiara Airaldi, Maria Fatta
QUALITA'	p.176	Antonella Sgherri

RECOVERY	p.179	Francesca Fumanelli, Giulia Petrolli, Daniela Loss
RECOVERY	p.183	Emanuele Perrelli, Cecilia Bernardi
RECOVERY	p.186	Enrico Rossi, Nicoletta Di Puerto
RECOVERY	p.188	Linda Cifaldi
RIABILITAZIONE SOCIALE	p.192	Francesco Crisafulli, Monica Covili
RIELABORAZIONE	p.196	Andrea Costa, Alberto Rebaicini, Elisa Fontana
RIFLESSIONE CONSAPEVOLEZZA	p.199	Alessia Grigolin, Stefania Gallo, Donatella Simonato, Nicola Maran
RIFLESSIVITA'	p.202	Alice Baudino, Fabio Lenzo, Sarah Cavenago
RIFLESSIVITA'	p.205	Mariano Renna
RISERVA PROFESSIONALE	p.208	Enrico Santoro, Federica Saleri
SCRITTURA PROFESSIONALE	p.211	Marco Muzzi, Anna Ravera
SCRITTURA PROFESSIONALE	p.214	Alessandro Forneris, Paola N. Scarpa
SENSIBILITA INTERCULTURALE	p.217	Noemi Casari
SENSO COMUNE	p.218	Laura Formenti, Davide Cino
SESSUALITA' AFFETTIVITA'	p.221	Andrea Mannucci
SOSTEGNO	p.223	Martina Vitillo, Evelina Carretto, Lorenzo Sturpino, Roberto Garbero
SOSTEGNO ALLA GENITORIALITA'	p.226	Tamara Galli, Cristina Lalli
SPIRITUALITA'	p.228	Andrea Gollini
STAKEHOLDER	p.231	Davide Parmigiani
TRA PRESENZA E INVISIBILITÀ	p.235	Antonella Cuppari, Silvia Luraschi
VALUTAZIONE FUNZIONALE	p.238	Alessandro Barbanti, Ambra Bardazzi Panti
VALUTAZIONE	p.241	Anna Serbati, Federica Picasso

Allegati

Programma dei workshop con parola-chiave e autori
Elenco autori degli Abstracts

Introduzione al convegno

Dario Fortin, Francesco Crisafulli

Il contesto nazionale delle professioni di aiuto risulta ancora affaticato e profondamente segnato dalla recente emergenza sanitaria da Covid-19, da un welfare in recessione, da una guerra nel cuore dell'Europa, da un ciclo storico di crisi e declino demografico, politico e culturale forse senza precedenti nella propria storia recente. Inoltre, l'educazione professionale è nel mezzo di una situazione legislativa caotica e di separatezze che hanno portato alla definizione di due profili formativi distinti; pertanto, si percepisce una situazione di stagnazione e confusione tra i diversi attori del comparto: enti del terzo settore, enti pubblici del settore sanitario, socioassistenziale, scolastico, università, società tecnico scientifiche, associazioni di categoria e ordini professionali.

Nel frattempo, dopo circa trent'anni dall'avvio della formazione universitaria, la disciplina dell'educazione professionale non ha ancora un suo statuto epistemologico definito, pur essendo presente in forme diverse all'interno dei programmi di insegnamento ufficiali degli Atenei italiani.

Con questo convegno si vuole iniziare a costruire uno statuto epistemologico partecipato della disciplina Educazione Professionale ovvero della "materia di insegnamento e di studio" ossia "l'oggetto dell'apprendere e dell'insegnare" (Treccani). In secondo luogo, si vuole favorire percorsi di condivisione dei saperi da parte di studiosi e professionisti insieme. Inoltre, sarà importante favorire la diffusione di contenuti formativi, progetti e metodologie dell'educazione professionale.

Da oltre un decennio, in Italia e nell'Unione europea, i sistemi sanitari, sociali e dell'istruzione sono sottoposti a riforme che hanno come obiettivo la razionalizzazione delle risorse e il contenimento della spesa. Pertanto, il sistema di welfare richiede sempre più figure adulte e competenti per facilitare il protagonismo delle persone, delle organizzazioni e delle comunità. La situazione di crisi sistemica globale influisce in modo determinante sui diritti e sulla salute dei cittadini più vulnerabili ed oggi più di ieri ha bisogno di educatori ben preparati, in grado di agire in una realtà difficile, in veloce mutamento e di collegare settori che spesso hanno operato separatamente.

Se da un lato emerge forte e chiaro il bisogno delle persone fragili e vulnerabili, di avere maggiori sostegni educativi professionali, dall'altro la poca flessibilità dei contratti di lavoro - che a volte diventano vere e proprie forme di precariato - rende meno attrattiva ai giovani questa fondamentale professione di aiuto.

Di fronte alla complessità delle società contemporanee e alle crisi che le stanno continuamente attraversando si rendono necessari, pertanto, in misura sempre maggiore, interventi sociali caratterizzati dall'interazione diretta fra operatori e beneficiari e da logiche attive di ascolto e partecipazione. In questo quadro una professione quale quella dell'educatore professionale gioca un ruolo fondamentale e per certi versi imprescindibile e la sua formazione si va diffondendo in tutte le società democratiche.

Obiettivi del convegno

L'obiettivo primario di questo Convegno, organizzato dal Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive (DiPSCo) e dal Centro Interdipartimentale di Scienze Mediche (CISMed) è iniziare un percorso partecipato per la costruzione di uno statuto epistemologico della disciplina dell'Educazione Professionale come materia di studio, di ricerca e di insegnamento.

La condivisione dei saperi di studiosi e professionisti, insieme alla diffusione di contenuti già oggetto di formazione, di progettazione e di metodologie applicate in educazione professionale,

sono gli altri obiettivi di questa iniziativa che si auspica di riunire l'intera comunità - nessuno escluso - che si occupa di tale disciplina.

La *Call for Abstracts* ha lo scopo di favorire la partecipazione e la condivisione di contenuti, studi, ricerche, progetti e metodologie che possano contribuire alla costruzione dello statuto epistemologico.

Destinatari

Questa proposta per la costruzione dello statuto epistemologico dell'educazione professionale italiana è rivolta all'intera comunità di studiosi e professionisti interessata, ovvero:

- Docenti e ricercatori impegnati nella formazione di studenti EP e nello studio della materia
- Dottorandi e Post Doc impegnati nella formazione degli studenti EP e nello studio della materia
- Professionisti del settore educativo e formativo (Educatori professionali, studiosi, operatori delle altre discipline a supporto dell'educazione professionale).

Call for Abstracts

Questa Call for Abstracts ha lo scopo di favorire la partecipazione e la condivisione di contenuti, studi, ricerche, progetti e metodologie che possano contribuire alla costruzione dello statuto epistemologico.

Al convegno dopo le sessioni plenarie si prevedono (nel pomeriggio) sessioni parallele con workshop che permetteranno l'esposizione dei contributi ammessi e la loro discussione facilitata da un moderatore.

È necessario indicare:

- i tuoi dati di contatto (nome e cognome, e-mail, indirizzo, affiliazione/ente di riferimento) e i nomi dei co-autori, se ci sono;
- il workshop di riferimento (indicare il numero da 1 a 8);
- il titolo della tua parola-chiave;
- un Abstract di massimo 1000 parole;
- le fonti bibliografiche e documentazione di riferimento.

Gli Abstracts devono essere scritti in italiano.

Gli Abstracts ammessi verranno pubblicati in un "Book of Abstracts" con ISBN.

Il modello proposto

Seguendo il modello costruito per la pedagogia (Frabboni, Pinto Minerva, 1994, pp.128-172) siamo dell'idea che l'epistemologia dell'educazione professionale abbia anch'essa due dimensioni fondamentali di ricerca: la dimensione teorica e la dimensione prassica.

Il GRiDEP presenterà al convegno una prima ipotesi di dimensione teorica dell'educazione professionale, che poggia su sei categorie formali: l'oggetto, il linguaggio, la logica ermeneutica, il dispositivo investigativo, il principio euristico ed infine il complessivo paradigma di legittimazione dell'educazione professionale intesa come scienza dell'educazione e della riabilitazione psicosociale.

La dimensione prassica (alfabeto empirico) è l'oggetto della "call for abstracts" e verrà costruita collettivamente a partire da questo Convegno.

L'oggetto di questa CALL: l'alfabeto empirico

In analogia con il modello pedagogico sopracitato, abbiamo annotato e selezionato alcune parole che compongono un alfabeto empirico dell'educazione professionale per fissare idee e fatti educativi. Un alfabeto empirico è un insieme di parole emblematiche che collegano una identità professionale alle azioni concrete che la caratterizzano. Attraverso la parola, l'essere umano esprime un'immagine, una nozione o un'azione, un rapporto o un'opinione, un pensiero o un sentimento. L'educazione professionale utilizza la parola come strumento di lavoro e come media per entrare in contatto ed in relazione con l'altro.

Gli 8 Workshops per l'alfabeto empirico

Tra le tante parole selezionabili il GRiDEP ne ha scelte alcune particolarmente significative per l'educazione professionale. Si tratta di un lavoro per approssimazione e decisamente "in progress" che ha la necessità di essere approfondito, rivisto e condiviso nella comunità universitaria e professionale. Di seguito i workshop nei quali verranno rappresentate una prima selezione di parole emblematiche per l'educazione professionale, grazie ai contributi dei partecipanti.

1. Apprendimento, Formazione, Esperienza (Cambiamento, Riflessione, Significato, Processo, ...)

2. Cura, Persona, Salute
3. Educazione, Abilitazione, Riabilitazione (Azione, Recovery, Resilienza, Riduzione del danno, Empowerment, Autonomie, ...)
4. Intersoggettività, Individuazione (Fattori - individuali, familiari, sociali, socio economici, ambientali, culturali - Non normalizzazione, ...)
5. Lavorare “con” (Parola, Pazienza, Sostegno, Lavorare per sparire, Empatia, Prossimità, Coinvolgimento, Pensiero obliquo, Accoglienza, Autenticità, ...)
6. Partecipazione, Cittadinanza (Comunità educante, Reti di comunità, Lavoro di comunità, Lavoro di rete, ...)
7. Politica (Ambiente, Sistema ecologico, Pace, Bellezza, Promozione, Trasformazione silenziosa, ...)
8. Professione (Core Competence, Competenza, Valutazione, Educazione professionale, Ricerca, Scienza, Presenza, Progetto, Sospensione del giudizio, ...)

L'Abstract dovrà fare riferimento ad uno di questi 8 gruppi di parole, dentro i quali proporre una propria parola-chiave, sostenuta da argomentazioni ben sperimentate, da buone prassi, progetti pilota o interventi pluriennali di dimostrata efficacia per l'educazione professionale. Saranno apprezzati eventuali collegamenti con fonti documentali e/o studi di autori e capiscuola delle scienze di riferimento.

Sessioni del convegno

Sessione plenaria

ore 9,00-10,00: **Accoglienza e apertura istituzionale** (modera Dario Fortin UniTrento)

- Jeroen Vaes (Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive UniTrento)
- Silvia Nicoletta Fargion (Corso di Laurea in Educazione Professionale – UniTrento)
- Luisa Saiani (Conferenza Permanente Lauree Professioni Sanitarie - Roma)
- Caterina Pozzi (Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza – CNCA – Roma)
- Roberta Bisoffi (Istituto Comprensivo Folgaria, Lavarone, Luserna)
- Claudio Agostini (Dipartimento Transmurale Salute Mentale, APSS Trento)
- Maria Rita Venturini (Commiss. Naz. Albo Educatori Professionali, FNO-TSRM-PSRP, Roma)
- Davide Ceron (Associazione Nazionale Educatori Professionali ANEP ats, Bologna)
- Andrea Rossi (Unione Nazionale Federativa delle Associazioni Professionali Pedagogiche ed Educative Italiane - UNAPED)

ore 10,00-10,45: **Relazioni introduttive**

- Dario Fortin: Un cammino verso uno statuto epistemologico dell'educazione professionale
- Francesco Crisafulli: Una prima proposta di alfabeto teorico

ore 10,45-13,00: **Tavola rotonda e dibattito** – Verso un alfabeto teorico e un alfabeto empirico dell'educazione professionale: prevenzione, educazione, formazione, ricerca, cura e riabilitazione tra scienze pedagogiche, sociali e della salute.

- Marco Dallari: Prevenzione, cura e riabilitazione in educazione professionale
- Claudio Mustacchi: Educazione professionale e social work
- Giuseppe Milan: Epistemologia pedagogica e della salute come spazio di appartenenza comune in educazione professionale
- Antonella Lotti: Metodologia della ricerca
- Monica Covili: L'oggetto e il linguaggio dell'educazione professionale
- Luca Paoletti: Il principio euristico in educazione professionale
- Dario Fortin: La logica ermeneutica in educazione professionale

ore 13,00-14,00: *Buffet lunch*

Sessione plenaria

ore 14,00: introduce Francesco Crisafulli - La costruzione partecipata di un alfabeto empirico

Sessioni parallele

ore 14,10: **1° Workshop session: L'alfabeto empirico (1-4)**

- Workshop n.1 "Apprendimento, Formazione, Esperienza" (modera Luca Paoletti)
- Workshop n.2 "Cura, Persona, Salute" (modera Marco Dallari)
- Workshop n.3 "Educazione, Abilitazione, Riabilitazione" (modera Monica Covili)
- Workshop n.4 "Intersoggettività, Individuazione" (modera Giuseppe Petrini)

ore 15,45: **2° Workshop session: L'alfabeto empirico (5-8)**

- Workshop n.5 "Lavorare "con" (modera Dario Fortin)
- Workshop n.6 "Partecipazione, Cittadinanza" (modera Alessandro Dellai)

- Workshop n.7 “Politica” (modera Claudio Mustacchi)
- Workshop n.8 “Professione” (modera Francesco Crisafulli)

Sessione plenaria conclusiva

ore 17,00 -18,00: **Risonanze e dissonanze**

- Risonanze e dissonanze accademiche tra didattica e ricerca (Mauro Carta, Università di Cagliari)
- Risonanze e dissonanze esperienziali dalle comunità di accoglienza del terzo settore (Caterina Pozzi, CNCA)
- Risonanze e dissonanze dal World Academy of Art and Science (Alberto Zucconi, IACP, WAAS)
- Risonanze e dissonanze di ecosistemi in ambito Whole System Change (Antonio Samà, Canterbury Christ Church University)

ore 18,00 -18,30: Valutazione finale (solo per iscritti ECM)

Le parole chiave per l'alfabeto empirico

ID:18

AMA, Auto Mutuo Aiuto

Miriam Vanzetta (Assoc. AMA Trento); Daniela Pederzoli (Comune di Trento)
Katia Guerriero (APSS Trento); Dario Fortin (Università di Trento)

Corrispondenza: miriam.vanzetta@automutuoaiuto.it

Parola chiave: AMA

Premessa

L'AMA (acronimo di Auto/Mutuo Aiuto) è una pratica di intervento diffusa dalla seconda metà degli anni '90 in Trentino e in Italia da **Stefano Bertoldi** (1964-2023) un Educatore professionale esemplare prematuramente scomparso. L'Auto/Mutuo Aiuto oggi costituisce un importante strumento di promozione e protezione della salute, nonché un innovativo veicolo di riflessione e azione all'interno della comunità e nei confronti dei Servizi. Questo contributo intende valorizzare il metodo AMA nel processo di costruzione dell'epistemologia dell'educazione professionale italiana.

Descrizione

Già dal 1897 il filosofo anarchico russo Peter Kropotkin (1842-1921) avanzò la tesi nel suo testo "Mutual Aid" (1902) secondo cui la stessa evoluzione della specie umana sarebbe stata impossibile senza l'attitudine degli uomini a "riunirsi" fra loro, di fare corpo comune, di cooperare, di sostenersi reciprocamente di fronte a comuni problemi o pericoli esterni.

Le prime forme organizzate di mutuo aiuto nascono negli '30 negli Stati Uniti dove nascono i primi gruppi di alcolisti anonimi. In Europa dobbiamo aspettare il 1964 per vedere la nascita dei Club degli Alcolisti in Trattamento (CAT) nella ex-Jugoslavia grazie a Vladimir Hudolin (1922-1996). Partendo dall'esperienza della cura psichiatrica tradizionale dell'alcolismo e degli altri problemi alcol correlati, negli anni Cinquanta del secolo scorso, Hudolin introdusse i principi della terapia familiare sistemica e, successivamente, la filosofia e le metodologie della "comunità terapeutica" così come elaborata in Gran Bretagna dallo psichiatra Maxwell Jones. In questo modo, Hudolin progressivamente favorì un processo di deistituzionalizzazione della cura.

Negli anni '80-'90 partono le prime esperienze italiane dei CAT hudoliniani. In Trentino tale pratica si aggancia alla azione della Psichiatria sociale trentina e della Scuola di Servizio sociale di Trento che hanno avviato il progetto dei CAT invitando tra l'altro a Trento ripetute volte il suo fondatore Hudolin. A partire da questo approccio, nel 1995 nasce l'Associazione A.M.A. di Trento, prima realtà ad ombrello che attiva, sostiene e promuove i gruppi di auto mutuo aiuto in ambiti vari su tutta la provincia di Trento, grazie alla motivazione, competenza e passione dell'educatore professionale Stefano Bertoldi e di un piccolo gruppo di operatori sociali e sanitari.

Metodologia

Il metodo AMA parte dal presupposto che ogni persona è un esperto, nonostante un problema, una patologia o una situazione di vita complessa, ha dentro di sé anche le risorse per poterla affrontare. È un esperto, in quanto ha fatto esperienza di quel vissuto e può essere risorsa per se stesso e per gli altri che vivono una situazione analoga.

La mutualità è dare a ciascuno responsabilità e protagonismo, promuovere la salute, umanizzare i servizi e favorire le collaborazioni.

Risultati

Oltre all'Associazione A.M.A. di Trento, sono nate nel corso degli anni tante altre associazioni ad ombrello grazie alle buone prassi dell'esperienza trentina, in particolare a Brescia, Bergamo, Cesena, Salerno, Roma Palermo, Mondovì, Catanzaro, Pinerolo, Frascati, Ancona, Sanluri (CA), Bolzano, Macerata, Pescara, Lanciano, Lamezia. Liguria. Le potenzialità di una loro moltiplicazione sono davvero molto alte.

Nel corso di quasi 30 anni sono stati attivati in Trentino centinaia di gruppi a.m.a. partendo dal basso, da singoli cittadini o da enti o realtà del terzo settore. Attualmente sono oltre 60 i gruppi ama attivi in ambiti vari, come illustrato qui sotto:

GRUPPI A.M.A attivi in Trentino (2023)	
Ambito del Gruppo	Ambito del Gruppo
<ul style="list-style-type: none">• dimagrire insieme,• dipendenza da gioco d'azzardo per giocatori e familiari,• dipendenza affettiva,• depressione e ansia,• familiari di persone con disagio psichico,• separati e divorziati,• elaborazione del lutto,• elaborazione di un lutto dovuto a covid,• genitori che hanno perso un bambino in gravidanza, al parto o nei primi mesi di vita,• familiari che hanno perso un caro per suicidio,• gruppo nonni,• persone "over 65",• giovani,• detenuti presso il carcere di Trento,	<ul style="list-style-type: none">• non vedenti e ipovedenti,• genitori di bambini e ragazzi non vedenti e ipovedenti• familiari, operatori e malati di sclerosi laterale amiotrofica (sla),• genitori di adolescenti,• genitori di ragazzi con ritiro sociale,• genitori di ragazzi con dipendenza da videogiochi,• genitori di bambini e ragazzi con disabilità',• genitori di bambini con disprassia,• genitori di ragazzi con disturbi del comportamento alimentare,• genitori di bambini con deficit di attenzione con o senza iperattività' (add e adhd),• persone con dolore cronico,• caregiver,• amministratori di sostegno,• insieme per non fumare piu'.

Conclusioni

A seguito del notevole impulso di Stefano Bertoldi e di altri educatori ed operatori sociali e sanitari, i gruppi di auto/mutuo aiuto sono esperienze ormai note, così come noti sono i benefici per chi li frequenta. Tuttavia – secondo Fabio Folgheraiter – “i sistemi istituzionali di welfare, nazionali e locali, benché li riconoscano e li nominino, non puntano su tale strumento e non lo incardinano seriamente nelle pratiche ordinarie dei servizi sociali e sociosanitari. Perché questo accade? La risposta risiede nella logica stessa dell'auto/mutuo aiuto, la mutualità, che cozza contro l'impostazione ideologica di sistemi di welfare in cui l'aiuto è un processo unidirezionale «dato» dai professionisti incardinati nel sistema, in virtù della loro competenza esperta”. C'è bisogno, invece - continua Folgheraiter - di “un modello di welfare societario, intrinsecamente capace di accogliere la logica dell'auto/mutuo aiuto come fondamento, un welfare pienamente sussidiario, strutturato secondo l'idea contro-intuitiva della piena reciprocità” (Folgheraiter, 2018).

La logica AMA potrebbe essere pertanto uno dei fondamentali epistemologici dell'educazione professionale e dei campi di studio dei moderni interventi di aiuto a carattere sociosanitario.

Bibliografia

- Bertoldi S., Vanzetta M. (2008), *I gruppi di auto mutuo aiuto. I gruppi di auto mutuo aiuto e l'esperienza dell'Associazione A.M.A. di Trento*. Editore A.M.A. Trento
- Folgheraiter, F. (2018), *La logica dell'auto mutuo aiuto. Reciprocità nel welfare societario*, “Lavoro Sociale”, vol. 18 (n. 2): 25-34
- Hudolin V., De Stefani R., Folgheraiter F., Pancheri R. (1987), *I club degli alcolisti in trattamento*, Erickson, Trento
- Hudolin V. (1992), *Verso un concetto ecologico di salute*, Erickson, Trento
- Hudolin V., Corlito G. (1997), *Psichiatria, alcolologia, riabilitazione*, Erickson, Trento
- Kropotkin P. (2021), *Mutual aid, a factor of evolution*, PM Press (orig. 1902 McLure Phillips. New York)

ID:33

PRIMA DI.. "agire è necessario ri/conoscersi" progetto di parent coaching

Veronica Paoletta, Actis Perino (Cooperativa Animazione Valdocco appaltata all'Unione Comuni Nord Est Torino);

Corrispondenza: veronica.paoletta@gmail.com

parola chiave: ABILITAZIONE

I bambini con Disturbo dello Spettro Autistico quotidianamente affrontano sfide derivanti dalle difficoltà nell'affrontare aspetti della vita quotidiana: comprendere il comune comportamento sociale e l'interazione; comprendere e utilizzare la comunicazione in maniera efficace; avere una ridotta flessibilità di pensiero e comportamento. Queste caratteristiche possono generare nel bambino comportamenti problema o comunque disfunzionali che potrebbero appesantire la gestione quotidiana e quindi il clima familiare. Gli studi dimostrano quanto i genitori dei bambini con ASD esprimano livelli più elevati di stress in confronto ai genitori di bambini neurotipici o con altre disabilità.

I genitori sono i primi caregivers e vengono investiti dalla totale responsabilità di fare da ponte con la scuola, la casa e l'ambiente extra-familiare del bambino. Lo stress del genitore ricade inevitabilmente sulla gestione della quotidianità e può essere causa di un ulteriore ritardo nello sviluppo delle abilità di base del bambino e/o aggravare i suoi comportamenti disfunzionali. Per questo motivo si rende ulteriormente necessario aiutare, includendoli nel processo di apprendimento del figlio, i genitori sia con supporto emotivo e pratico nella gestione pragmatica della quotidianità sia insegnandogli ad essere essi stessi attori del cambiamento.

Il panorama degli studi evidence-based mostra una vasta gamma di programmi che vengono distinti in "interventi di supporto" e "interventi mediati dai genitori" e vanno ad intervenire su obiettivi specifici, includendo lo sviluppo delle abilità comunicative, di interazione, acquisizione di autonomie e la riduzione dei comportamenti problema.

All'interno degli "interventi di supporto" abbiamo i programmi di "psicoeducazione", che si focalizzano sul fornire nozioni generali finalizzate all'incremento della conoscenza delle dimensioni dello spettro autistico.

Tra gli "interventi mediati dai genitori" vi è una variegata offerta di formazione che può essere rivolta esclusivamente ai genitori (primary) i quali effettuano il percorso terapeutico volto all'insegnamento di cosa e come fare, oppure programmi misti (complementary) dove le attività specifiche vengono svolte con il minore dall'educatore, mentre il genitore osserva e viene formato sulla teoria alla base dell'approccio e sulle strategie utilizzate.

Le tematiche che possono riguardare l'intervento mediato dai genitori sono molteplici, ad esempio: La promozione dell'interazione sociale, il gioco, l'imitazione e la comunicazione (core-symptom); modificazione dei comportamenti disfunzionali: le persone con ASD mostrano una gamma di comportamenti disfunzionali associati ai sintomi core. I più descritti sono iperattività, crisi di agitazione psicomotoria, aggressività auto o etero diretta, scarso rispetto delle regole, disregolazione emotiva e comportamentale. A questi si associano difficoltà che inficiano aspetti fondamentali per la vita quotidiana come l'alimentazione, il sonno e il controllo sfinterico.

Il nostro servizio di educativa territoriale minori disabili e autistici sta realizzando "Prima di" un progetto di parent coaching ispirandosi sia alla letteratura evidence-based di respiro cognitivista-comportamentale sia alla cultura della nostra professione, con relazione e progettazione educativa appropriate.

L'obiettivo principale del progetto è incrementare la produzione di benessere familiare e conseguentemente ottenere una riduzione dello stress percepito, sviluppando un'interazione positiva tra i genitori/caregivers e i bambini. L'obiettivo è quello di supportare i caregivers nella creazione degli strumenti necessari a: comprendere proprio figlio; sviluppare le abilità di base di un bambino come il contatto visivo, l'attenzione congiunta, abilità di gioco, comunicazione; affrontare i comportamenti disfunzionali e sviluppare le autonomie di base come l'alimentazione e la gestione del bagno.

Si è proceduto con una progettazione partecipata. La prima fase, valutativa, impiega strumenti indiretti: interviste, questionari sul tipo di interazione stabilita con il proprio figlio, preferenze del bambino, comportamenti disadattivi e bisogni emergenti (Vineland II; Test ABC, Mas- Motivation Assesment Scale II 2.0).

Di seguito viene avviata un'osservazione diretta allo scopo di stilare un profilo funzionale del bambino grazie a test come l'assessment delle preferenze, il Pep3 o il VB-Mapp. In base ai bisogni espressi dalla famiglia e al profilo delineato dalla valutazione, vengono individuati insieme ai genitori/caregivers gli obiettivi che possono riguardare aspetti della vita domestica, scolastica o extra familiare.

Il progetto denominato "Progetto Educativo Familiare" viene redatto dall'educatore e concordato e firmato dai principali caregiver, presenta le attività, gli strumenti e la metodologia ad hoc per ogni nucleo familiare.

Nella fase della realizzazione si utilizza il metodo degli interventi mediati dai genitori e può essere, in base agli obiettivi, incentrato o sul trattamento dei sintomi core o sui comportamenti disfunzionali o misto. Questa fase viene ulteriormente monitorata da prese dati e report dei caregiver.

Il follow-up infine consiste in tre incontri mensili in cui si ripercorrono i punti del progetto permettendo così alla famiglia di riportare dubbi, incertezze e difficoltà.

Nel periodo di proposta dell'intervento sono state prese in carico tre famiglie: una ha concluso solo la fase valutativa che ha rilevato la poca pertinenza del progetto rispetto ai loro bisogni; le altre due hanno concluso la fase di realizzazione del progetto e sono nella fase di follow-up. Dai report

di quest'ultime e dalle prese dati degli educatori emerge un progressivo raggiungimento degli obiettivi e la auspicata conseguente diminuzione dello stress familiare.

Il progetto è risultato efficace per tutte le famiglie che ne hanno usufruito, ed è stato modificato in itinere per una realizzazione più semplice e lineare. Durante la realizzazione è emerso in modo omogeneo con tutte le famiglie il bisogno di accoglienza e condivisione di alcuni aspetti della propria vita. L'educatore professionale accoglie, supporta anche emotivamente e sa dare indicazioni

circa la gestione della quotidianità, sarebbe indicata inoltre l'introduzione di una ulteriore figura professionale come lo psicologo o lo psicoterapeuta, favorendo nei familiari una completa ri/elaborazione dei vissuti genitoriali al fine di supportare anche psicologicamente le difficoltà umane generate dal contesto.

Bibliografia

Bearss K., Lindsey Burrell T., Lyndsay S., Scahill L. (2015), *Clin Child Parent training in Autism Spectrum Disorder: What's in name?* "Fam Psychol Rev"

Giovagnoli G., Mazzone L. (a cura di) (2020), *Parent Training nel disturbo dello spettro dell'autismo. Guida pratica sui modelli di intervento evidence based*, Erickson

Dabrowska A, Pisula E. (2010), *Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome*. "J Intellect Disabil Res."; Mar;54(3):266-80. doi: 10.1111/j.1365-2788.2010.01258.x.

Keenan BM, Newman LK, Gray KM, Rinehart NJ. (2016), *Parents of Children with ASD Experience More Psychological Distress, Parenting Stress, and Attachment-Related Anxiety*. "J Autism Dev Disord."; Sep;46(9):2979-91. doi: 10.1007/s10803-016-2836-z. PMID: 27312716.

Prata J. et al. (2018), *Parent training for parents of children on the autism spectrum: a review*. "International Journal of Clinical Neurosciences and MentalHealth"; 5:3; DOI: <https://doi.org/10.21035/ijcnmh.2018.5.3>

ID:06

Ascolto

Dario Fortin (Università di Trento)

Lino Guidolin (Progetto accoglienti CSM – Trento)

Corrispondenza: dario.fortin@unitn.it

parola chiave: ASCOLTO

Il contesto: la relazione d'aiuto

È universalmente riconosciuto che nel campo della relazione d'aiuto è molto importante l'ascolto, in quanto funzione aiutante (Brusco, Marinelli, 1994; Folgheraiter, 2004; Rogers, 1980). Tuttavia, questa funzione è molto spesso lasciata alla libera interpretazione di chi intende prepararsi ad una professione educativa o sociosanitaria. Ovvero è un'abilità che viene erroneamente data per scontata.

Ma l'educazione professionale è caratterizzata da un'assunzione di responsabilità deontologica da parte dell'operatore (EP), il quale deve rispondere della sua azione, "Il senso di questo 'rispondere' è profondo, non implica soltanto il mero rispetto di una pratica formale, ma attinge ad una dimensione ontologica che ci riguarda totalmente. Infatti, noi esseri umani siamo vincolati da un legame di responsabilità, perché ciascuno di noi, in rapporto con l'altro, è – o può essere – appello e risposta, ascolto e parola" (Milan, 2005, p.61).

Inoltre, nelle "Attività di presa in carico e cura" del *core competence* dell'EP risulta necessario "Attivare una relazione significativa e di ascolto attivo con la persona" (Crisafulli et. al. 2010).

In Educazione professionale diventa cruciale affrontare i conflitti personali e sociali con i metodi e le tecniche della nonviolenza, che prevedono la capacità di analizzare ed individuare il problema tramite l'uso di domande aperte, dell'ascolto attivo ed empatico delle informazioni e dei sentimenti che emergono e con i messaggi in prima persona autorivelatori per chiarire i propri bisogni e preoccupazioni (Zucconi, Howell, 2003, p.210).

Il bisogno di essere ascoltati

L'ascolto è davvero necessario in quanto ogni persona umana ha bisogno di parlare e di parlare di se stessa, tanto più in questo contesto sociale che segnala elevati tassi di solitudine, di incomunicabilità e, recentemente con la pandemia da Covid-19, abbiamo visto il moltiplicarsi di forme di isolamento patologico (Bonati, 2020). "I drammi dell'isolamento nascono spesso dal fatto che manca 'uno con cui parlare', cioè 'uno che sappia ascoltare'. Ma sono dovuti anche all'impossibilità di uscire dalla torre d'avorio, dove si è trincerati, per una mancata attenzione verso il mondo esterno" (Bizouard, 1986, p. 38). Per poter uscire dall'isolamento e poter comunicare una condizione basilare è che ci sia qualcuno disposto ad ascoltare; questa è "una realtà tanto ovvia

quanto disattesa e ignorata” (Brusco, Marinelli, 1994, p. 44). Infatti, molto raramente le persone hanno frequentato training d’ascolto negli innumerevoli insegnamenti ricevuti “mai nessuno ci insegnò ad ascoltare, mai nessuno ci disse che regalare ascolto è un dono d’amore raffinato, che l’atteggiamento di ascolto è tanto difficile quanto prezioso, così prezioso che può diventare dono. Così noi andiamo convincendoci che parlare è sempre più urgente di ascoltare e che ciò che abbiamo da dire noi è sempre più istruttivo e interessante di ciò che hanno da dire gli altri” (Colombero, 1987, p.14).

Metodi e tecniche per un ascolto efficace

Illustriamo di seguito un estratto molto sintetico di principi, metodi e tecniche sperimentate efficacemente nella formazione professionalizzante di Laboratorio con studenti EP in Trentino a partire dal 1987 (Fortin, Gottardi, 2017; Guerriero, Guidolin, 2021; Fortin, 2022).

1. ASCOLTARE È UN COMPORAMENTO ATTIVO
 - 1.1 La quantità di messaggi non include necessariamente una buona comunicazione
 - 1.2 Non è facile trovare una persona capace di ascoltare
 - 1.3 Imparare ad ascoltare con tutto il proprio essere
 - 1.4 Emittente e ricevente sono equivalenti

2. LA RIFORMULAZIONE
 - 2.1 L’esercizio dell’ascolto:

Per prendere consapevolezza di certe difficoltà comunicative, nei gruppi di formazione al colloquio nella relazione di aiuto, si fa spesso un esercizio pratico di “riformulazione”.

Malgrado il carattere ‘artificiale’ dell’esercizio, l’attenzione prestata permette un’analisi abbastanza approfondita delle difficoltà nell’ascolto. Le osservazioni “a caldo” si aggiungono all’esperienza personale e permettono di chiarirla. Le difficoltà insorte possono suddividersi in:

- a) Difficoltà materiali e fisiologiche
- b) Difficoltà di ordine affettivo
- c) Difficoltà di ordine intellettuale
- d) Difficoltà per arrivare ad un approfondimento

3. LA 'COMUNICAZIONE DI RITORNO' O *FEEDBACK*
 - 3.1 Per verificare la comprensione
 - 3.2 Il messaggio nel suo insieme
 - 3.3 Utilizzo del *feedback*
 - 3.4 Una esperienza faticosa, non facile da realizzare

4. L'ASCOLTO ATTIVO
 - 4.1 Osservare:
 - a) Imparare ad osservare le reazioni
 - b) Essere sensibili a tutte le manifestazioni non-verbali
 - c) L'intuito si acquista
 - 4.2 Come e cosa osservare:
 - a) Anzitutto osservare l'ambiente, lo spazio d'incontro
 - b) Osservare l'interlocutore
 - c) Osservare Sé stessi
 - d) Creare un clima

5. ATTEGGIAMENTI INTERIORI PROPRI DELL'ASCOLTO
 - 5.1 I requisiti preliminari
 - 5.2 Attenzione verso l'altro
 - 5.3 Apertura all'imprevisto
 - 5.4 Interesse autentico a ciò che l'altro esprime/dice
 - 5.5 Conoscere Sé stessi
 - 5.6 Accettare per superare

Essere del tutto impegnati nell'ascolto

L'abilità di ascoltare è "la componente fondamentale di un atteggiamento di attenzione nei confronti dell'altro" (Carkhuff, 1988, p. 37). Dobbiamo essere però in grado di offrire la nostra piena e totale attenzione per cogliere gli indizi chiave della sua esperienza interiore.

Saper ascoltare veramente non è un atteggiamento passivo: tutta la persona che ascolta, nella sua interezza, è impegnata in tale compito; compito che esige, oltre all'osservazione e alla vigile attenzione, una verifica totale di Sé, della propria struttura mentale, dei propri principi/valori e dei propri pregiudizi/stereotipi; così come l'ascolto esige anche il riconoscimento, il controllo, e l'accettazione dei propri sentimenti ed emozioni.

Bibliografia

Bizouard C. (1986), *Dall'accoglienza al dialogo*, Il Samaritano Milano

Bonati M. (2020), *Covid-19 e stress da isolamento: i risultati dell'inchiesta nazionale sul disagio psicologico durante la quarantena*, Istituto Mario Negri

Brusco A. Marinelli S. (1994), *Iniziazione al dialogo e alla relazione d'aiuto. 2° livello*, Gabrielli Verona

Carkhuff R. (1988), *L'arte di aiutare*, Erickson, Trento

Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L., Scarpa P.N., Sambugaro L. and Giuliodoro S. (2010), *Il "core competence" dell'educatore professionale. Linee di indirizzo per la formazione*, Unicopli Milano

Folgheraiter F. (2004), *Relational Social Work. Toward Networking and Societal Practices*, JKP Ltd, London

Fortin D., Gottardi G. (2017), *The Person-Centred Approach in Trentino: From Its Introduction by the Jesuits to Today's Social Health Educators*, "Jesuit Higher Education": Vol. VI, 2, Article 23

Guerriero K., Guidolin L., Fortin D. (2021), *Schede didattiche di Laboratorio di 2anno EP*. Rovereto: Arch. Int. Laboratorio di Apprendimento Esperienziale, Università di Trento

Fortin D. (2022), *Essere presenza educativa. Lineamenti di educazione professionale*, Pensa Multimedia, Lecce

Milan G. (2005), *Disagio giovanile e strategie educative*, Città nuova Roma

Rogers C. R. (1980), *Un modo di essere*, Psycho Firenze

Zucconi A., Howell P. (2003), *La promozione della salute. Un approccio globale per il benessere della persona e della società*, La Meridiana Molfetta

ID:55

Educatore, ti senti un attivatore di risorse all'interno degli spazi di comunità?

Melissa Boni, (Cooperativa sociale La Vela, Terrazzo VR); Silvia Boggian (Aulss 9 Scaligera, UOC Disabilità e Non autosufficienza Distretto 3, Legnago VR)

Corrispondenza: boni.melixa@gmail.com - boggian.silvia91@gmail.com

parola chiave: ATTIVAZIONE DI RISORSE

È difficile dare una definizione universale di salute, piuttosto possiamo individuare delle idee comuni che rilevano, in questo diritto fondamentale, la necessaria presenza di un equilibrio tra le risorse sociali, mentali e fisiche della persona per favorire il suo funzionamento generale e di conseguenza alimentare il proprio benessere. (Zucconi, 2003) Tuttavia, come anche la nostra esperienza di questi ultimi anni ci insegna, il benessere della persona non può essere visto fine a sé stesso ma obbligatoriamente inserito nel sistema di interconnessioni che mette in relazione l'individuo all'ambiente. (Fortin, 2022 p.100)

All'interno di questo sistema la qualità delle relazioni ed il sostegno sociale incidono attivamente sulla salute della persona: l'essere apprezzato, il senso di appartenenza, la partecipazione attiva alla vita della comunità, rappresentano degli importanti indicatori di benessere nella vita della persona senza contare l'accrescimento del proprio senso di autoefficacia e autostima. (Zucconi, 2003)

È con questo approccio partecipativo che sempre più sentiamo parlare di welfare di comunità. Nasce da un impegno per il cambiamento alimentato dal bisogno dei cittadini di far parte di una comunità che si faccia welfare per rispondere ai bisogni propri e dell'altro (Camirilinghi et.al, 2023): richiede un coinvolgimento attivo degli attori della società attraverso co-proiezioni e partnership tra pubblico-privato e/o privato-privato e necessita di uno sguardo auto-attivante della comunità locale (Ponzo, 2014). Inoltre, con questo approccio si riconosce nel cittadino un soggetto competente, portatore di saperi e risorse che chiedono solo di essere valorizzate attraverso il fare. A tal proposito vogliamo portare l'esperienza della città di Verona: sono state intervistate Ilaria Andreasi di Energie Sociali Coop. Sociale ONLUS e Michela Bassi, rappresentate del Comitato di Quartiere di San Zeno (VR). Durante l'intervista si è raccontata sia la storia della "Fabbrica del Quartiere", un luogo di incontro dove costruire relazioni e lavorare insieme per migliorare il quartiere, sia la storia della casa di quartiere "Baleno", uno spazio recuperato all'interno del rione Orti di Spagna a San Zeno.

Approfondendo i valori ed i bisogni che hanno dato la motivazione per co-progettare queste realtà è emerso come sia stato fondamentale tenere a mente la diversità dei due quartieri: uno, San Zeno, dove da subito è stato possibile individuare un "humus molto interessante, fatto di relazioni, di persone che avevano voglia di costruire qualcosa insieme" (comunicazione personale, 13

ottobre 2023); l'altro, Borgo Roma, quartiere anagraficamente complesso, da studiare e da coinvolgere. Nel dare vita a questi progetti sia i cittadini, che i partners, che le figure di community manager hanno avuto la capacità di "espandere lo sguardo" (comunicazione personale, 13 ottobre 2023) attraverso il confronto, facendo una mappatura dei bisogni, ascoltando in particolare la voce dei cittadini. Baleno vorrebbe rappresentare uno spazio aperto, popolare, accessibile, di prossimità per un approccio fisico e partecipato: un cantiere di idee; allo stesso modo la Fabbrica del Quartiere nasce dal bisogno di sviluppare servizi di prossimità per dar vita a spazi pubblici di qualità: "quanto più lo spazio pubblico è di qualità, tanto più il benessere delle relazioni e la salute della comunità ne guadagna" (comunicazione personale, 13 ottobre 2023).

Per Michela le fasi iniziali sono state caratterizzate da tentativi di instaurare rapporti con diverse realtà al fine di riprendere in mano come cittadini uno spazio abbandonato. Grazie alla collaborazione con Energie Sociali che si è appassionata a questo fermento ed ha messo a disposizione le proprie competenze in tema di co-progettazione, forme di fundraising e la figura giuridica le difficoltà iniziali sono state superate.

Descrivere queste realtà con un'immagine è stato facile per le intervistate: Michela ha utilizzato un'immagine portata da un cittadino che vede Baleno come un'arnia in cui tante piccole api operose vivono, collaborano, gioiscono insieme per questa realtà: perché come ricorda il comitato "Noi siamo i promotori ma anche i beneficiari del progetto" (comunicazione personale, 13 ottobre 2023). Ilaria, come già citato, ha riportato un'espansione di sguardo avuta grazie alla possibilità (non sempre facile) di confrontarsi con chi ha una visione più tecnica e urbanistica del quartiere ossia un'associazione di professionisti quali anche architetti partner della Fabbrica di quartiere.

Parliamo quindi di realtà che pur essendo diverse condividono questo interesse per il bene comune, per la partecipazione e soprattutto per rendere questi progetti un "patrimonio ereditabile": spazi di comunità sempre più gestiti da cittadini, progetti di comunità che una volta che saranno sufficientemente stabili potranno essere portati avanti dalla comunità stessa.

Ma l'Educatore potrebbe avere un ruolo definito all'interno delle case di quartiere? Questa è la domanda che ha accompagnato la stesura di questo abstract.

Viene da dire di sì, ma come si sviluppa? L'idea è che la casa sia un luogo vivo, in cui le persone s'incontrano e si raccontano, un luogo in cui promuovere il benessere individuale ma soprattutto collettivo.

All'interno di un'indagine promossa da Fondazione Cariplo, vengono citate nuove figure nel welfare di comunità che stanno evolvendo insieme all'innovazione sociale, a cui viene chiesto di rispondere ai bisogni di una società in crescita. All'interno dell'indagine si parla di Local coach, Lab Maker, Care Planner, Welfare community manager, coordinatori di progetti di comunità (Battistoni et al., 2021).

Ma se prendiamo in considerazione il Core competence dell'EP incontriamo un ventaglio di competenze includenti l'educazione e la riabilitazione, ma anche la promozione sociale e la prevenzione a favore della persona e della comunità (Crisafulli et al, 2018). Ed è proprio grazie a queste competenze che il ruolo dell'Educatore Professionale potrebbe portare un valore aggiunto

nella progettazione e nella pratica operativa degli spazi di comunità: questo perché per sua “natura” l’educatore è radicato nel territorio, è formato per farsi ricettore di bisogni e attivatore di nuove risorse. Grazie alla sua capacità di promozione dell’empowerment dell’individuo, del gruppo e della comunità, grazie al suo stare nella relazione con reciprocità e alle sue competenze nel sostenere l’autorealizzazione del gruppo, è consapevole di doversi fare da parte nel momento in cui il progetto può camminare con le proprie risorse (Camirilinghi et al, 2020).

Il futuro che ci si prospetta è un futuro dinamico, indirizzato a modalità di lavoro diverse dal passato, più aperte, sfidanti e pronte a dare risposte create ad hoc sui bisogni emergenti: resta a noi educatori ed educatrici scegliere di accettare la sfida e farci attivatori di risorse all’interno delle nostre comunità.

Bibliografia

Animazione sociale (n.d.) *Come un territorio diventa comunità*
<https://www.animazionesociale.it/it-schede-3414-come-un-territorio-diventa-comunita>

Animazione sociale (n.d.) *Reti informali, fabbrica di benessere comunitario*
<https://www.animazionesociale.it/it-schede-3371-reti-informali>

Bausardo, G., (2022) *Le case di Quartiere: il caso torinese e la Rete* [Tesi di Laurea Magistrale, Policlinico di Torino] <https://webthesis.biblio.polito.it/21912/>

Bonetti, R., Guerzoni, G., Tarabusi, F., (2002) *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche. Sfide e potenzialità dei metodi collaborativi nella ricerca applicata ai contesti educativi multiculturali*. Vol. 20, n. 1

Camirilinghi, R., d’Angella, F., (Cur.) (2020) *Welfare di comunità, come si fa?*, “Animazione sociale” Vol.333 pp.28-41

Città di Torino (n.d.) *Welfare di comunità*. <https://servizi.comune.torino.it/inclusione/il-piano-di-inclusione-sociale>

Crisafulli, F., Molteni, L., Paoletti, L., Scarpa, P.N., Sambugaro, L., Giuliodoro, S., (2018), *Il “core competence” dell’educatore professionale*, Edizioni Unicopli

Crisafulli, F. (Cur.) (2023) *I fondamentali*, Erickson

Battistoni, F., Cattapan, N., Asta, M., (2021) *Le nuove figure professionali nel welfare di comunità*, Fondazione Cariplo

Fortin, D. (2022), *Essere presenza educativa*, PensaMultimedia, Lecce

Giorgione, G.D., (2023) *Welfare, a Trento una coprogettazione di 8,85 milioni in 3 anni*. [Welfare, a Trento una coprogettazione di 8,85 milioni in 3 anni - Vita.it](https://www.vita.it/it/2023/01/12/welfare-a-trento-una-coprogettazione-di-8-85-milioni-in-3-anni/)

Longo, F., Barsanti, S., (Cur.) (2022) *Community building: logiche e strumenti di management/comunità, reti sociali e salute*. Egea Spa

Ponzo, I., (2014), *Il welfare di comunità applicato alla cura*, Conferenza Espanet

Rogers, C., (1978), *Potere personale*, Editrice Astrolabio

Serio, M.L., Novara, Milio, A. (2008), *Welfare locale e piani di zona. Modelli, interventi di comunità e buone prassi*, Franco Angeli

Zucconi, A., Howell, P., (2003) *La promozione della salute*, La Meridiana

Casa di quartiere Baleno <https://www.balenosanzeno.it/>

La Fabbrica del Quartiere <https://www.lafabbricadelquartiere.it/>

Energie Sociali <https://www.energiesociali.it/>

ID:23

L'autenticità della relazione come valore fondante del progetto educativo

Francesca Melchiori, Grandi Silvia

(Centro servizi socio-sanitari e residenziali di Malè-TN)

Corrispondenza: francescamelchiori1975@gmail.com

parola chiave: AUTENTICITA'

Contesto

Il lavoro di cura con l'anziano nel contesto residenziale delle RSA interpella quotidianamente i vari caregivers a mettere in campo competenze tecniche, ma anche capacità relazionali e doti umane. In particolare, queste componenti personali, da sempre fondamentali e allo stesso tempo poco esplicitate nel contesto di cura, sono riemerse in modo chiaro e preponderante proprio quando le residenze per anziani sono state passate al setaccio dell'emergenza pandemica, che ha per molti aspetti ribaltato e scardinato i meccanismi abituali della cura, portando in primo piano aspetti quali la motivazione, la disponibilità all'ascolto, l'empatia, la qualità della relazione.

Anche il lavoro dell'educatore professionale ha subito in quel lungo periodo (che per certi aspetti non si è ancora concluso) una forzata battuta d'arresto rispetto ai molti progetti messi in campo a favore degli anziani e soprattutto un cambiamento rispetto ai tratti peculiari attraverso i quali, fino a quel momento, avveniva il riconoscimento della propria professione. Basti pensare al grande numero di RSA in cui gli educatori sono stati incaricati di compiti "nuovi", quali la gestione delle comunicazioni con i familiari nei periodi di isolamento delle residenze, attraverso la programmazione delle videochiamate e delle visite protette.

All'improvviso si rendeva urgente un tratto di resilienza all'interno degli scenari di disperazione che si stavano delineando nelle RSA, riflesso della paura e dello sgomento di tutto il mondo circostante e dell'isolamento forzato che non sembrava finire mai.

La necessità di uscire da uno stato di immobilità, se da una parte ha creato frustrazione e disorientamento, dall'altra ha costretto tutti i professionisti della cura a dar spazio ad elasticità e duttilità.

Focus

Il presente contributo vuole essere una riflessione sugli strumenti operativi che sono alla base della capacità dell'educatore professionale di sostenere nelle residenze per anziani (e di mantenere aperta per i familiari e per i componenti delle stesse équipes multidisciplinari) una prospettiva di

speranza e di bellezza. Si tratta di strumenti trasversali alla progettazione, che portano in risalto il valore della relazione autentica in ogni contesto (individuale, di gruppo, nell'équipe, con i caregivers, nei progetti di comunità) e orientano a riconoscere il valore del progetto educativo aldilà del risultato, promuovendo azioni che favoriscono protagonismo, autostima, creatività.

Metodologia

Le relatrici descriveranno, utilizzando esempi e riflessioni tratti dall'esperienza sul campo e dall'osservazione partecipante, come i concetti di connessione empatica e validazione emozionale, proposti dal metodo Validation® di Naomi Feil, siano trasferibili all'ampio contesto di presa in cura e di come alcune tecniche operative siano applicabili non soltanto all'utenza che convive con la demenza, ma a tutti coloro che hanno delle fragilità o si confrontano con esse, siano essi professionisti, familiari, volontari.

Bibliografia

Feil N. (2013), *Validation: il metodo Feil per comprendere ciò che i grandi anziani hanno nella mente e nel cuore*, ed. Minerva

Rosenberg M.B. (2010), *Comunicazione & potere*, ed. Esserci

Ripamonti E., Bonforti D. (a cura di) (2020), *Metodi collaborativi: Strumenti per il lavoro sociale di comunità*, ed. Gruppo Abele

ID:20

Auto-riflessività professionale nei contesti di cura e sanitari

Micaela Castiglioni (Università Milano Bicocca)

Corrispondenza: micaela.castiglioni@unimib.it

Parola chiave: AUTORIFLESSIVITA'

Cercare di problematizzare lo sguardo epistemologico che fa da sfondo a una parallela operazione di rivisitazione critica dell'identità e del ruolo delle professioni educative, di cura e sanitarie mi porta a ribadire l'importanza della parola chiave *auto-riflessività* che propongo pertanto in questo abstract.

Più che mai oggi, le professioni educative e sanitarie sono soggette a stress, continuo turnover, non riconoscimento della loro importanza per citare soltanto alcuni punti di attenzione.

I luoghi di cura e sanitari ormai sono sostenuti da una logica quasi esclusivamente economica e tecnica. La formazione di base e in quella in servizio continua a riproporre la centralità di saperi e di competenze tecniche.

Lo scotto da pagare per il professionista è molto spesso la perdita di senso della propria identità e del proprio ruolo professionale. A perdere senso è di conseguenza il proprio agire. Con tutte le conseguenze che questa situazione ha sull'operatore stesso e sulla relazione che egli intrattiene con il paziente/utente e i suoi famigliari così come sul rapporto tra professionisti e organizzazione.

La postura autoriflessiva che è da ricondurre all'alveo concettuale della fenomenologia e del costruttivismo-narrativo ci sembra poter accompagnare e sostenere il professionista dell'educazione e della sanità a porsi domande di senso che possono ri-significare il suo sé professionale e il suo stare e agire nell'organizzazione.

Molto in sintesi, lo sguardo narrativo e riflessivo rivolto su di sé conduce il professionista a chiedersi "che professionista penso di poter essere e scelgo di essere" pur sempre dentro i vincoli e le possibilità del contesto professionale.

Lungo questa direzione, presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, chi scrive, ha avviato nel maggio 2023, il Master Interdipartimentale in *Medical Humanities e Narrazione in Medicina* rivolto a medici, infermieri, psicologi, educatori, ecc... Uno sguardo attento e criticamente divergente e decentrato viene formato e/o potenziato da pratiche e linguaggi che vanno dalla pratica della scrittura professionale e di cura, alla tecnica del close-reading, all'affinamento dello sguardo osservativo tramite l'arte, all'utilizzo della fotografia, ecc.,.

Note

[1] I tre Dipartimenti coinvolti sono: Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa"; Dipartimento di Psicologia e Dipartimento di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca

Bibliografia

Castiglioni M. (2019), *La parola che cura*, Edizioni Librerie Raffaello Cortina, Milano

Castiglioni M. (2022), *I copioni professionali nei contesti sanitari*, in D. Bruzzone D., Zannini L. (a cura di), *Sfidare i tabù della cura*, FrancoAngeli, Milano

Varchetta G. (2022), *Un andare pensando*, Edizioni Mimesis, Milano

ID:21

Il benessere evolutivo: ambiente-mente-corpo-cibo

Maria Ermelinda Di Lieto, Chiara D'Alessio (Dipartimento di Medicina, Chirurgia e Odontoiatria, Scuola Medica Salernitana, Università di Salerno)

Corrispondenza: ass.borgosanmichele@gmail.com - chdalessio@unisa.it

parola chiave: BENESSERE EVOLUTIVO

In riferimento al delicato e complesso periodo pandemico appena trascorso, da cui emergono molteplici dibattiti culturali e diversi scenari sociali, il tema della "salute" si è amplificato dai contesti di emergenza sanitaria verso profili professionali ed interventi educativi di tutela e promozione del "benessere".

Inoltre, la complessità storico-sociale del nostro tempo, tra le molteplici contraddizioni che la caratterizzano, assiste paradossalmente, da un lato, al "declino dell'educazione", e, dall'altro, alla dilagante domanda sociale di formazione permanente.

Tuttavia, dalla consapevolezza che la complessità sociale "apre la via all'instabilità, alla crisi, alla differenziazione, ad una scoperta di problemi più che di soluzioni..." , non si deve rinunciare all'"agire educativo". Al contrario, accettando la complessità come la massima sfida conoscitiva del nostro tempo, si può progettare "una cultura, un insieme di saperi educativi e pedagogici in grado di decifrare, interpretare la complessità dei fenomeni, dei problemi, delle esigenze e, nello stesso tempo, di indicare prospettive, obiettivi, metodi, istituzioni (Cambi, Cives, Fornaca, 1991, pp. 10-11). Recentemente, nella prospettiva epistemologica della Pedagogia Medica e della Medicina Narrativa le connessioni di cura ambiente-mente-corpo evidenziano la complessità di un processo educativo che richiede, oltre saperi e pratiche pedagogico-didattiche, anche aspetti psicobiologici, etici e relazionali i quali si intersecano fortemente tra loro, in una visione sistemica e processuale del concetto di "benessere" (D'Alessio, 2019).

E' noto che la fenomenologia husserliana, per esempio, sostiene che la radice dell'umano consista nella "intersoggettività", al punto che non sia possibile riconoscere se stessi senza riconoscere al tempo stesso l'altro.

Pertanto, la relazionalità costituisce l'oggetto di studio trasversale ad ogni oggetto d'indagine ed è, insieme, codice di lettura dei processi, strumento d'intervento educativo-rieducativo, oggetto di discorso e di definizione normativa. Nella prospettiva personalista, la "persona" è l'orizzonte di senso dell'agire umano e "costellazione di valori" (Mounier, 1964).

Da tale scenario storico-culturale, il contributo di ricerca alla pratica della "relazione narrativa" al "BenEssere Evolutivo" (Di Lieto, 2011), si inserisce in attività formative esperienziali di "Life Mindfulness" svolte presso spazi associativi utilizzati da un Ente di Terzo Settore situato al "sentiero dei limoni", nella Costa d'Amalfi.

Le attività esperienziali sono finalizzate alla “consapevolezza della ri-abilitazione “ambiente-corpo-mente-cibo” nei pazienti con disturbi alimentari. Essere a dieta è uno dei principali fattori di rischio per lo sviluppo e il mantenimento dei disturbi alimentari e, spesso, porta ad un peggioramento dello stato di salute psico-fisico. Le sessioni esperienziali propongono ed intendono monitorare i progressi fra consumo della “dieta mediterranea”, pratica di esercizio fisico dolce ed attivazione dei meccanismi neuro-psico-endocrini dell’organismo per “guarire strada facendo” e “rigenerare” i propri “orizzonti di vita” (disease, illness, sickness).

Infatti, numerose ricerche scientifiche hanno dimostrato che il monitoraggio dell'alimentazione e dell'attività fisica sono procedure essenziali nella gestione consapevole del sovrappeso e dell'obesità perché, migliorando l'aderenza alla dieta e all'attività fisica, si favorisce una maggiore perdita di peso.

Infine, il “prompt narrativo” del percorso formativo “Life Mindfulness” sollecita l’esperienza soggettiva ed intersoggettiva del “viaggio” quale metafora interpretativa delle “meraviglie del paesaggio” in un “diario riflessivo” delle personali “tappe di BenEssere evolutivo”.

Bibliografia

AAVV (2014), *Educazione alla salute e processo di cura: aspetti psicobiologici ed etici*, Ed. Ordine Psicologi della Campania

Adenzato M., Meini C. (a cura di) (2006), *Psicologia evoluzionistica*, Bollati Boringhieri, Torino

Charon R. (2006), *Narrative Medicine. Honoring the Stories of Illness*, Oxford University press, New York

Cambi F., Cives G., Fornaca R. (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze

D’Alessio C. (2010), *Le neuroscienze e l’educazione*, Pensa, Lecce

D’Alessio C. (2019), *Pedagogia e neuroscienze. Aspetti storici, critici, euristici di un nuovo paradigma di ricerca*, Pensa Ed., Lecce

Dalle Grave R., (2022), *Terapia cognitivo comportamentale dell’obesità: la guida per i pazienti*, Positive Press, Verona

Di Lieto M.E. (2011), *Medi@morfosi educativa e relazioni didattiche*, Pensa, Lecce

Donnarumma D’Alessio M. (2008), *La danza dell’identità*, Gribaudi, Milano

Habermas J. (2017), *L’agire comunicativo*, trad.it Il Mulino, Bologna

Marchesi A. (1990), *L’officina del racconto, Semiotica della narratività*, Mondadori, Milano

Marinelli M. (a cura di) (2022), *Dizionario di Medicina Narrativa*, Morcelliana, Brescia

Marini M.G.(2018), *Medicina Narrativa: Colmare il Divario tra Cure Basate sulle Evidenze e Humanitas Scientifica*, Effedì, Vercelli

Morin E., (2002), *Il Metodo vol. 5: l'identità umana*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano

Mounier E. (1964), *Il personalismo*, trad. it. AVE, Roma

Ruocco R. (2020), *“Guarire strada facendo”*, Gagliano Ed., Bari

Siegel D. J. (2009), *Mindfulness e cervello*, Raffaello Cortina Editore, Milano

ID:78

L'educatore professionale case manager: una risposta integrata ai bisogni di salute della persona

Giulia Penzo; Giuliana Moino; Silvano Rossi; Davide Barban
ANEP-ATS sez. Veneto

Corrispondenza: giuliapenzo2014@gmail.com
giuliana.moino@gmail.com , silvano.rossi.ner@gmail.com , barban.davide@libero.it

parola chiave: CASE MANAGEMENT

Introduzione

ANEP-ATS sezione Veneto ha avviato una riflessione in relazione al set di competenze *core* per l'Educatore Professionale Case Manager, che si è sviluppata in tre step: 1) definizione di un set di competenze rilevanti per il Case Management, derivato dalla revisione della letteratura sul modello del Case Management per i professionisti sanitari; 2) strutturare una ricerca condotta tra professionisti selezionati, utilizzando un campionamento intenzionale, per definire il consenso sulle possibili competenze *core* per l'Educatore Professionale Case Manager; 3) condurre un'analisi dei dati raccolti per valutare l'emergere o meno di un consenso sulle competenze *core* dell'Educatore Professionale Case Manager. Il presente abstract costituisce la prima delle tre fasi appena descritte. Le altre due fasi costituiranno un lavoro di ricerca specifico, in corso di progettazione.

Background

Il Case Management in ambito sanitario nasce negli USA e in Gran Bretagna negli anni Settanta, in concomitanza con l'emergere di una nuova concezione politica sanitaria nazionale che punta alla promozione del principio di "Community Care" (1990). Il Case Management, negli ultimi anni, è divenuto terreno di sperimentazione anche in Germania, Svezia e Italia (Burns et al., 2001). Ogni paese ha implementato un modello di Case Management in base alla cultura e alla politica sanitaria esistente. L'Italia, come paese importatore da altre culture di fenomeni e nuove filosofie, si trova solo negli ultimi anni ad affrontare questo cambiamento. «I Servizi di Case Management sono delle

attività il cui scopo è assicurare il collegamento tra la rete dei servizi ed il destinatario e coordinare le differenti componenti della rete al fine di fornire un servizio adeguato. Il Case Management è prima di tutto una funzione di risoluzione del problema destinata ad assicurare la continuità delle cure e a combattere la rigidità della rete, la frammentazione dei servizi, l'inadeguato utilizzo di alcune risorse e l'inaccessibilità delle cure» (Leavit, 1983). Un riferimento a tale modello in Italia si trova nella L.328/2000 all'Art. 22, in cui "Il sistema integrato dei servizi si realizza mediante politiche e prestazioni coordinate, integrando servizi alla persona e al nucleo familiare con eventuali misure economiche, e la definizione di percorsi attivi volti ad ottimizzare l'efficacia delle risorse, impedire sovrapposizione di competenze e settorializzazione delle risposte" e nella DGR n.

4588 del 28 dicembre 2007 in cui l'Unità di Valutazione Multidimensionale Distrettuale (U.V.M.D) individua il Case Manager, ossia un operatore di riferimento il quale ha il compito di verificare le fasi del progetto, di raccordare il sistema dei servizi e viene individuato tra gli operatori sociali, sanitari e socio-sanitari.

Per Brunod et al. (2012) il modello del "Case Management", rinvia non tanto a una possibile figura professionale, quanto ad una metodologia diffusa. Diventa un elemento qualificante del lavoro di un'équipe che sceglie di lavorare insieme con metodo e regole condivise. Il Case Manager può quindi avere provenienze diverse ed è importante che chi svolge questo ruolo abbia un profilo adeguato, valorizzando le competenze di cui dispone ed integrandole con quelle che mancano per esercitare in maniera efficace le sue funzioni. In tale prospettiva l'Educatore Professionale, come da DM 520/98, sembra poter essere uno dei professionisti socio-sanitari privilegiati, per svolgere il compito di Case Manager.

Conclusioni

La revisione della letteratura è stata finalizzata a individuare un set di competenze *core* per l'Educatore Professionale Case Manager, all'interno dei programmi di studio del Case Management in Italia per i professionisti socio-sanitari. Le ipotesi basate su tali elementi di letteratura, che verranno sottoposte a verifica con la ricerca sopra descritta pertanto sono: i bisogni/problemi prioritari socio-sanitari di salute, evidenziati nel *Core Competence* (2019) e quindi inclusi negli ambiti d'intervento dell'Educatore Professionale, portano ad affermare l'utilità di un profilo di Educatore Professionale Case Manager; le funzioni ed attività indicate nel *Core Competence* e nel profilo professionale istitutivo della figura dell'Educatore Professionale confermano come tale professionista possieda capacità tipiche del Case Manager ovvero programmare, gestire e verificare interventi mirati al recupero e allo sviluppo delle potenzialità dei soggetti in difficoltà, per il raggiungimento di livelli sempre più avanzati di autonomia, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare (DM 520/98).

Bibliografia

- Brunod, M., Cicero, S., & Di Tommaso, B. (2012), *The Case Management: models and tools integration in social-health*, "Salute e Società", 23, pp.175-181.
- Chiari, P. & Santullo, A. (2001), *L'infermiere Case Manager*, McGraw-Hill, Milano
- Crisafulli, F., Molteni, L., Paoletti, L., Scarpa, P.N., Sambugaro, L., Giuliodoro, S., (2010), *Il «core - competence» dell'educatore professionale*, Linee d'indirizzo per la formazione, Edizioni Unicopli, Milano
- Gori, C. (2001), *Quale case management per l'Italia? Prospettive sociali e sanitarie*, 31, Cis Editore, Roma
- Guay, J. (2000), *Il case management comunitario*, Liguori Editore, Napoli

Leavit, S.S.(1983), *Case management: a remedy for problem of community care*, "Hawort press", NY

DGR 4588 del 28 dicembre 2007 della Regione del Veneto "Attività delle Unità di Valutazione Multidimensionali Distrettuali (U.V.M.D.) di cui alla DGR 3242/2001 - Approvazione linee di indirizzo alle Aziende ULSS"

Decreto 8 ottobre 1998, n. 520

Legge 8 novembre 2000, n. 328. Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali

ID:60

Come la persona con disabilità può diventare risorsa di una comunità

Martina Pattarello, Tiozzo Monica, Saugo Federica
(AULSS 3 Serenissima -UOS Disabilità distretto 3)

Corrispondenza: martina.pattarello@aulss3.veneto.it

parola chiave: CITTADINANZA ATTIVA

Il progetto che si va a presentare affronta come macro tema quello della *Partecipazione e Cittadinanza*. Il tema si inserisce all'interno di un percorso progettuale partito circa 6 anni fa che si è posto la questione di come le persone di un piccolo paese di provincia vedono la persona con disabilità, e il ruolo che quest'ultima può avere all'interno della comunità.

Il progetto nasce all'interno del comune di Campolongo Maggiore (VE), per iniziativa del Centro Diurno per Persone con Disabilità "Il Sole", inserito al suo interno. Dallo studio effettuato è emerso fin da subito che, nonostante la posizione centrale, non tutti gli abitanti conoscevano questa realtà e vi era la percezione stereotipata della persona con disabilità.

Da questi presupposti, come Educatori Professionali che lavorano in questo contesto ci siamo posti una serie domande: la persona con disabilità può essere una persona adulta? Può essere risorsa per il proprio territorio? Può donare oltre che ricevere? Oltre ai diritti ha anche dei doveri e delle responsabilità? È possibile modificare il modo in cui viene generalmente vista la persona con disabilità?

Per rispondere a queste domande, siamo partiti cercando le risposte nella letteratura che tratta le tematiche della disabilità, dell'inclusione, dei diritti e doveri, e della cittadinanza. Il punto di partenza di questa riflessione lo abbiamo trovato nella *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* del 2006. All'interno di questa sono stati individuati i principi generali tra cui "*l'autonomia individuale [...], l'indipendenza delle persone*" e "*la piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società*". In particolare, l'art. 18 della Convenzione, parla di "*Libertà di movimento e di cittadinanza*", ponendo al centro la persona con disabilità, il suo diritto di uguaglianza e di rivendicazione di essere cittadino e membro attivo della società. Ma tale questione viene formulata anche come un dovere: "*ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società*". "Ogni" significa qualsiasi individuo, in quanto "*non esiste una condizione di salute o di limite così grave da non consentire di offrire un contributo materiale o spirituale alla società*" (Lascioli & Pasqualotto, 2021, p. 90). La cittadinanza attiva, quindi, appartiene sempre a tutti sia come diritto sia come dovere ed è necessario essere consapevoli che i modi in cui ciascuno esprime la propria funzione sociale possono essere molto diversi.

Riconoscere il diritto di cittadinanza attiva significa, quindi, riconoscere anche il potenziale di ciascuno come risorsa della comunità di appartenenza.

Partendo da queste premesse teoriche, come Educatori abbiamo colto la sfida di rendere pragmatici questi aspetti nel *fare* quotidiano del CDPD attraverso progettualità specifiche. Tra queste le più significative sono state:

- il progetto *Tu come mi vedi?* (2017): indagine sulla percezione che i cittadini di Campolongo Maggiore hanno delle persone con disabilità del CDPD attraverso delle interviste semi-strutturate videoregistrate;
- il progetto *Bar da Noi* (attivo dal 2018): ogni lunedì mattina per quasi 9 mesi all'anno le persone del Centro Diurno gestiscono il bar del patronato, diventando camerieri e baristi offrendo un servizio alla loro comunità di appartenenza;
- l'evento *Siamo Cittadini?* (15 dicembre 2022): evento aperto alla cittadinanza, diventato itinerante, che ha riportato i risultati di un questionario somministrato ai clienti del *Bar Da Noi*; tale questionario ha indagato se e come è cambiata la percezione della persona con disabilità del CDPD prima e dopo averla conosciuta come cameriere/barista al *Bar da Noi*.

Da queste esperienze si è evidenziato nel corso degli anni un cambiamento di come viene vista la persona con disabilità: si sta passando ad un'ottica meno assistenzialistica e infantilistica, ma sembra di essere ancora lontani dai costrutti di inclusione, adultità e cittadinanza di cui parla la Convenzione. Abbiamo osservato che garantire alla persona con disabilità di vivere esperienze in cui possa ricoprire un ruolo attivo nell'azione e nella società, è ciò che favorisce il cambiamento di visione da parte della comunità. Infatti, è attraverso l'azione nel territorio che si favorisce l'incontro e la conoscenza, e di conseguenza un lento e progressivo abbattimento degli stereotipi.

A questo punto chi ha la responsabilità di far emergere la cittadinanza attiva della persona con disabilità? Le responsabilità sono molteplici, per questo sarebbe più corretto parlare di corresponsabilità, poiché tutti gli attori in gioco hanno delle responsabilità rispetto alla questione: la persona con disabilità e la sua famiglia, la comunità di appartenenza e i servizi, tra cui il Centro Diurno.

La persona con disabilità, giustamente tutelata nei suoi diritti, deve comprendere di avere anche dei doveri e delle responsabilità in quanto persona adulta.

La famiglia, da parte sua, deve comprendere, accettare e sostenere il passaggio alla vita adulta, riconoscendo le caratteristiche specifiche di questa fase evolutiva, pensando la persona con disabilità come una persona adulta.

La comunità di appartenenza ha il compito di promuovere attivamente *“un ambiente in cui le persone con disabilità possano effettivamente e pienamente partecipare alla conduzione degli affari pubblici”*, pensando la persona con disabilità come una persona adulta in grado di sviluppare e realizzare il proprio *“potenziale creativo, artistico e intellettuale, non solo a proprio vantaggio,*

ma anche per l'arricchimento della società" (Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, 2006).

Il Centro Diurno è uno dei servizi che vengono offerti alla persona con disabilità e ha il compito da un lato di sostenere la persona e la famiglia nel difficile percorso di pensarsi e realizzarsi come adulti e dall'altro di collocarsi all'interno del territorio dimostrando concretamente le potenzialità della persona con disabilità garantendo l'accesso ad esperienze di vita adulta.

Il ruolo chiave dell'Educatore Professionale è proprio quello di cogliere la sfida che lancia la Convenzione e agire da mediatore all'interno di questa rete di co-responsabilità diventando promotore di un cambiamento che non riguarda la singola persona ma l'intera società.

Bibliografia

Assemblea Generale delle Nazioni Unite. (2006), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.

Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2021), *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*, Carocci Faber, Roma

Pasqualotto, L. (2016), *Rendere generativo il lavoro sociale. Guida per operatori e amministratori locali*, Edizioni la meridiana, Bari

Risultati del questionario alla clientela del Bar Da Noi

ID:59

Co-costruire sistemi di vicinanza - Vivere le città

Veronica Bulla, Camilla Federici, Chiara Mortari
(Università di Brescia - Enaip Lombardia)

Corrispondenza: chiara.mortari@unibs.it

parola chiave: CO-COSTRUZIONE DI SISTEMI INCLUSIVI

All'interno della contemporanea cultura occidentale che utilizza come unità di misura la performance, nella frenetica quotidianità professionale dell'Educatore, anche il suo agire e la sua formazione continua, spesso, sono indirizzati e focalizzati sull'acquisizione di competenze e abilità, con il rischio che il saper fare prevalga sull'esserci, e con la possibilità di lasciare in secondo piano i principi della conoscenza a fondamento della professione. Al contrario, provare a re-immaginare il lavoro educativo (ri)costruendo e condividendo il suo statuto epistemologico, potrebbe essere la via da percorrere per affermare di nuovo e in modo diverso il senso d'essere dell'Educatore professionale all'interno della complessità strutturale del mondo sociale. Poiché la professione di cura educativa si occupa in modo imprescindibile dell'alterità, prima ancora di parlare di costituzione epistemologica, è forse interessante approfondire la questione ontologica fondativa dell'esistenza umana.

La nostra cultura è oggi caratterizzata, da un lato, dalle città della globalizzazione, dall'altro, da esperienze del territorio fortemente marcate da differenza, ineguaglianza, marginalità e conflitto. Territori e città nel nostro tempo sono diventati spazi nei quali le regole di convivenza tra cittadini hanno come scenari principali dei paradossi: prossimità senza intimità, scambi senza comprensione, aggregazioni spaziali senza socialità. La definizione tradizionale di solida modernità è oggi sostituita da quella che Zygmunt Bauman definisce come *modernità liquida*: specchio di una società fluida e mobile nella quale predomina lo sradicamento, la separazione, la mancanza di legami sociali. Si tratta di porre al centro dell'analisi non tanto l'individuo ma piuttosto la sua individuazione, in altre parole tutto ciò che comporta o facilita l'unire il suo punto di vista alla società. Viviamo insieme gli uni con gli altri, come *esseri sociali*, non per una scelta, ma perché questa modalità di vita è radicata nelle strutture psicobiologiche di base che caratterizzano la specie umana. Questo principio ontologico lo ritroviamo nella storia di ogni essere umano, in quanto le competenze specifiche di base, di cui alla nascita ciascuno è dotato, necessitano per attivarsi di un contesto costituito non solo di cure materiali ma di costanti relazioni e comunicazioni. Nasciamo come individui ma *diveniamo persone* solo nella misura in cui *veniamo riconosciuti come tali*, cioè quando ci sia consentito di realizzare in concreto quelle *capabilities* intrinseche alla definizione stessa di essere umano. *Capabilities* che, secondo Martha Nussbaum, vanno da quelle psicofisiche di base concernenti la vita e la salute, a quelle relative all'utilizzo delle proprie capacità mentali, all'espressione dei propri sentimenti, alla capacità di autogestirsi nella vita in comune con gli altri, partecipando attivamente alla gestione della propria comunità.

In questo scenario l'obiettivo dell'Educatore nella sua azione professionale non può che essere l'inclusione sociale di tutti/e. Parafrasando il pensiero di Bruner, e allargandolo non solo al sistema scolastico, ma più in generale a tutte le istituzioni e servizi socio-educativi e socio-sanitari, non si tratta semplicemente di unire le singolarità individuali uniformandole, ma piuttosto, di andare nella direzione di accompagnare l'altro, con le sue potenzialità, ad affrontare il mondo. Allo stesso tempo "preparare" il mondo a includere tutti/e. L'accoglienza delle diversità non solo come strumento, ma anche come fine ultimo a cui l'educazione può e deve tendere, riconoscendo che tutte le differenze hanno senso e dignità di esistere. Quindi un Educatore che si apre al territorio, con un lavoro di prossimità, diviene attivatore di processi sociali di accompagnamento. Una professione dinamica che segue le trasformazioni sociali, che non opera solo nelle settorializzazioni dei Servizi, ma che diviene co-costruttrice di sistemi che favoriscono la comunicazione e la collaborazione, permettendo una presa in carico globale e multidimensionale dell'utenza.

L'interesse per questi temi a Mantova è confluito in diverse progettazioni.

ViviAmo Mantova si propone di riflettere sui temi accessibilità e inclusione, in tutte le sue sfaccettature. Promosso dalla cooperazione di tanti Soggetti, Enti e Privati cittadini, realizza uno studio di carattere integrale con l'obiettivo di sollecitare una riflessione teorico-concettuale (teoria del metodo) che possa, successivamente, essere guida per altri interventi in altri territori. A questa elaborazione hanno contribuito a vario titolo professionisti, docenti incaricati dell'Università, Istituzioni e attori locali. Nell'esperienza effettuata si è cercato di dare voce e volto alla molteplicità degli interventi, alcuni progettuali, altri sperimentali, ma comunque tutti confluenti verso principali aspetti comuni: lo studio dei valori esistenti nelle aspettative e nei desideri dei partecipanti, e l'elaborazione di uno schema generale in cui riconoscere una cornice di senso comune (il progetto).

Lunattiva è il progetto che negli ultimi anni ha abitato Lunetta, quartiere periferico caratterizzato da una conformazione topografica che non facilita la coesione e il senso di appartenenza di chi lo vive, e da una popolazione ritenuta fragile per caratteristiche socio-economiche e culturali. L'alta concentrazione di stranieri, provenienti da ogni parte del mondo, richiede inoltre una particolare attenzione agli aspetti sociali esclusivi ed inclusivi, legati talvolta anche alla questione linguistica. In questo senso, la realizzazione di corsi di alfabetizzazione dedicati alle donne migranti rappresenta un obiettivo essenziale per *dare la parola* anche attraverso un approccio metodologico comunicativo-affettivo (metodologia didattica implementata). Le competenze linguistiche sono funzionali all'acquisizione di strumenti tematici e lessicali pragmalinguistici afferenti alle aree come la famiglia, la scuola, la sanità o altre pratiche quotidiane con cui le donne migranti hanno più probabilmente a che fare in quanto madri e mogli; mentre l'approccio auto-narrativo favorisce l'abbattimento delle barriere segregative e la realizzazione di un ambiente interculturale in cui l'italiano veicola lo scambio dei vissuti esperienziali e co-costruisce i percorsi socializzanti (promozione personale e sociale della donna migrante).

La rilettura e l'analisi di quanto è stato sperimentato nelle progettazioni educative mette in luce il tema di come le politiche, per rendere i nostri sistemi di convivenza inclusivi, non possano solamente essere politiche "per", ma piuttosto, in una duplice accezione "con" i cittadini, sia valorizzando la partecipazione alle policy stesse, che organizzando momenti aperti di confronto e

condivisione (protagonismo urbano e sociale). Si tratta di validare un metodo che prova a ricucire, attraverso gli Educatori professionali, relazioni competenti inerenti l'inclusione sociale, con la stessa popolazione di persone che si sono mostrate iper-attive, ma purtroppo ancora ipo-rappresentate.

Bibliografia

Baldo G., (2020), *Alfabetizzazione di adulti immigrati: le donne burkinabé a Spilimbergo*, "Le Simplegadi" Vol. XVIII No. 20 Novembre

Bonora N. (2011), *Donne migranti, protagoniste attive nei processi di trasformazione*, "Ricerche di Pedagogia e Didattica", Vol. 6 No. 1 – Pedagogia di Genere

Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Nuovi orizzonti per la scuola, Feltrinelli Editore

Hillman J. (2002), *Politica della bellezza*, Moretti&Vitali

Lopez A. G. (2018), *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, Edizioni ETS

Martucelli D. (2017), *Sociologia dell'esistenza*, Orthotes

Mortari C., Foroni I., Bulla V. (a cura di) (2023), *ViviAmo le città. Esperienze universalmente accoglienti e inclusive*, Vannini Editori

Nussbaum M. (2014), *Non per profitto*, Il Mulino

Olivetti M. F. (2005), *Re/immaginare il Lavoro Sociale – Appigli per una nuova progettualità*, Associazione Gruppo Abele, Torino

Touraine A. (2009), *Il pensiero altro*, Armando editore

ID:81

Simili ma diversi. La collaborazione interprofessionale nel *social work* tra educatori e assistenti sociali

Francesca Falcone, Valentina Filice, Antonio Samà
(Dipartimento Scienze Politiche e Sociali, Università della Calabria)

Corrispondenza: francesca.falcone@unical.it

parola chiave: COLLABORAZIONE INTERPROFESSIONALE

Il Vocabolario Treccani segnala che il termine collaborare ha origine nel tardo latino dall'unione del suffisso "con" e del verbo "laborāre" e assegna due principali significati. Il primo indica l'attiva partecipazione, insieme con altri, a un lavoro per lo più intellettuale, o alla realizzazione di un'impresa, di un'iniziativa, a una produzione etc. Il secondo indica l'essere di aiuto, di sostegno in un'iniziativa (che possa essere anche partecipare ad un governo dall'opposizione, sostenere una potenza occupante o contribuire al positivo esito di un'indagine poliziesca). A noi qui interessa il primo significato anche se non è escluso che in certi contesti e/o esperienze il secondo abbia cittadinanza e la collaborazione sia più intesa come commistione e accordo con il "nemico" o "competitor" (vero o presunto, che sia altro operatore o altro servizio). In questo quadro di significato collaborazione è inteso come "il fatto di collaborare, cioè di partecipare insieme con altri a un lavoro, a una produzione; l'opera di chi collabora, e il risultato di tale opera".

Ma la collaborazione non è un processo naturale e immediato, un'attività a cui ci si rivolge immediatamante. Anni di pensiero neoliberalista hanno affermato l'egemonia di pratiche individuali e poco collaborative. Si assiste, spesso, alla tensione tra la retorica del "fare sinergia", del "tutto superiore alla somma delle singole parti", del "due teste pensano meglio di una" e la pratica di protezione e difesa di posizioni consolidate o di lavoro in silos.

La collaborazione, in generale, e quella interprofessionale, in particolare, traggono origine e giustificazione dalla complessità dei problemi che organizzazioni e professionisti hanno di fronte. Per i professionisti del sociale si tratta della multiproblematicità ed interconnettività che i bisogni si portano appresso. Interconnettività dei bisogni produce una interdipendenza tra i professionisti, gli interventi e i servizi. Questo rende difficile per il singolo professionista, singolo intervento o singolo servizio risolvere unilateralmente le condizioni di bisogno.

La collaborazione consente di

- Creare una prospettiva al di fuori delle singole prospettive dei vari partecipanti, cioè una metaprospettiva
- Legittima la creatività per comprendere i problemi e trovare le soluzioni
- Mette insieme saperi e risorse.

Ma la collaborazione in sé non è la soluzione bensì il processo che consente agli stakeholders di attivamente creare una soluzione collettivamente determinata. Un processo in cui tutti gli stakeholders *“surrender some sovereignty while retaining some power”* (Trist, 1989:xv-xvi). Si tratta di un processo attraverso cui stakeholders che hanno consapevolezza di diversi aspetti dello stesso problema esplorano costruttivamente le loro differenze e ricercano una soluzione che vada oltre l'individuale limitata visione di ciò che è possibile (Gray, 1989:5). Babrara Gray usa la metafora del caleidoscopio per rappresentare come al cambio di prospettiva (il ruotare del caleidoscopio) configurazioni diverse delle stesse componenti si presentano. Collaborare allora implica la costruzione di una comune comprensione di come queste prospettive appaiono dai reciproci punti di vista (*ivi*). La collaborazione è sostenuta da un ambiente lavorativo e un contesto organizzativo che ne incoraggi e favorisca l'uso (Patel et al., 2011).

La collaborazione interprofessionale non è però insegnata o imparata nelle aule universitarie, tutt'altro. La formazione, incluse le attività di tirocinio, sono incentrate sull'apprendimento delle teorie e delle pratiche specifiche della figura professionale in formazione. Si vuole dire che la pratica e la formazione dei servizi punta a sanare questo vulnus dei silos a valle. Questa è per esempio l'esperienza di collaborazione tra assistenti sociali e educatori professionali.

Imparare la pratica interprofessionale ed interorganizzativa è quindi cruciale per il mantenimento di un grado di professionalismo nell'assistenza sociale e sanitaria. Finch (2000), analizzando la relazione tra gli erogatori di formazione universitaria ed i committenti (il Sistema Sanitario Britannico) identifica quattro finalità a cui risponde la formazione interprofessionale:

- “conoscere” i ruoli degli altri gruppi professionali;
- essere in grado di “lavorare con” altri professionisti, all'interno di un team in cui ciascun membro ha un ruolo chiaramente definito;
- essere in grado di “sostituire (fare le veci di)” ruoli che tradizionalmente sono stati svolti da altri professionisti, quando le circostanze suggeriscono che questa soluzione sia la più efficace;
- fornire flessibilità nelle progressioni di carriera: “attraversare i percorsi di carriera”.

Ma qual è il nucleo educativo della pratica interprofessionale ed interorganizzativa? Non esiste una risposta singola a questa domanda, la risposta si trova all'incrocio tra le teorie dell'apprendimento, la collaborazione e la cooperazione come pratica professionale ed organizzativa, le priorità definite dalle politiche sociali ed i risultati delle agenzie dei servizi sociali e sanitari.

Le teorie dell'apprendimento rilevanti per il tema della pratica interprofessionale ed interorganizzativa possono essere sintetizzate in cinque tipi:

- razionalità tecnica (Schön, 1983);
- conoscenza – in – azione (Schön, 1983);
- comunità di pratiche (Wenger, 1998);
- conoscenza nella pratica (Gherardi, Nicolini and Yanow, 2003);
- expansive learning (Engeström, 2001)

La razionalità tecnica è l'applicazione dei principi generali che di solito discendono da rigorose discipline scientifiche e che sono applicate a problemi pratici. La conoscenza – in – azione assume che l'operatore competente di solito sappia molto di più di ciò che può verbalmente e cognitivamente descrivere. Per l'approccio della comunità di pratiche l'apprendimento avviene attraverso la partecipazione e l'impegno in gruppi e/o collettivi. L' *expansive learning* si fonda sulla *activity theory* e l'importanza degli artifatti come strumenti di mediazione tra l'individuo ed il contesto sociale.

Bibliografia

Engeström, Y (2001), *Expansive Learning at Work: towards an activity theoretical reconceptualization*, "Journal of Education and Work", 14:133-156

Finch, J. (2000), *Interprofessional education and teamworking: a view from education providers*, "British Medical Journal". 321:1138-40

Gheradi, S., Nicolini, D., Yanow, D. (2003), *Knowing in Organizations: A Practice-based Approach.*, ME Sharpe Publishing, New York

Grey, B. (1989), *Collaborating. Finding Common Ground for Multiparty Problems*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

Patel, H., Pettitt, M., Wilson, J.R. (2012), *Factors of collaborative working: A framework for a collaboration model*, "Applied Ergonomics". 43:1-26

Schön, D. A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York

Trist, E. (1998), *Foreword* in Grey, B. *Collaborating. Finding Common Ground for Multiparty Problems*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

Wenger, E. (1998), *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge

ID:77

Professioni educative e competenze di ricerca

Chiara Sità (Università di Verona)

Corrispondenza: chiara.sita@univr.it

parola chiave: **COMPETENZE DI RICERCA**

Raramente nella letteratura pedagogica si trova la convinzione che alcune “competenze di ricerca” siano – o debbano essere – parte integrante della professionalità educativa e formativa. Iniziano però a comparire nella letteratura richiami sempre più puntuali alla necessità che l’educatore sia “educatore-ricercatore”, frequenti e interagisca con le conoscenze prodotte nella comunità scientifica, e coltivi un habitus di ricerca (Pescarmona et al., in corso di stampa).

I fenomeni educativi, nella loro stratificazione e complessità, costituiscono una sfida per la ricerca perché interrogano profondamente le epistemologie e le pratiche conoscitive: sono stati definiti “situazioni problematiche aperte” (Mortari, 2007), emergono in setting naturali e non controllati dal ricercatore e configurano situazioni in cui un sapere che si ferma al lato tecnico e procedurale risulta insufficiente all’elaborazione di risposte. Al tempo stesso, nel lavoro educativo è necessario potersi affidare a un sapere rigoroso e valutabile, capace di analizzare in profondità esperienze, pratiche e condizioni di partecipazione al fine di orientare un agire sempre più consapevole (Sorzio, Bembich, 2020).

La presentazione, a partire dalla letteratura internazionale e da esperienze di ricerca collaborativa con i professionisti, si propone di delineare il potenziale delle competenze di ricerca rispetto alla qualità della pratica educativa. Per fare questo, mette a fuoco sia le principali componenti delle competenze di ricerca di chi opera in ambito educativo, sia il significato, pedagogico e politico, della collaborazione tra ricerca accademica e professioni educative in un’ottica di ricerca trasformativa.

Questa riflessione consente di inquadrare le potenzialità e le sfide di una ricerca educativa che intreccia la prassi assumendone la complessità, senza replicare schemi lineari o che risentono di una rappresentazione monolitica del sapere (Caronia, 2011). Inoltre, interroga il tema della rilevanza della ricerca per chi è impegnato nella pratica educativa e la necessità di analizzare criticamente gli stessi dispositivi di indagine quando rischiano di riprodurre sistemi di oppressione e di silenziare punti di vista “dai margini”.

Si delinea così il quadro di una cultura della ricerca per l’educazione (Cadei, 2005; Cadei, Serrelli, 2022), che apre spazi per l’innovazione come pratica impegnata, assume rischi e scommette su potenziali effetti ‘sovversivi’ in termini di trasformazione delle relazioni e dei processi educativi. Le competenze di ricerca inoltre portano con sé e l’urgenza di un approccio più consapevole e critico a tutte le conoscenze (anche le più consolidate), un insieme di metodologie per la raccolta di

informazioni e per la descrizione fondata e rigorosa dei fenomeni, nonché la possibilità di valutare, monitorare e innovare il proprio operato e quello delle realtà per le quali si lavora. Le competenze di secondo livello legate alla ricerca sono dunque un'acquisizione, per quanto non semplice, non più differibile tanto per l'irrobustimento della professione educativa quanto per un esercizio della stessa che sia autentico ed efficace.

Bibliografia

Cadei L. (2005), *La ricerca e il sapere per l'educazione*, Milano, EDUCatt, Università Cattolica del Sacro Cuore

Cadei L., Serrelli, E., *Competenza di ricerca: rinnovare e innovare la professione*, in Cadei, L. Simeone D. Abeni L. (a cura di) (2022), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Morcelliana, pp. 163- 190, Brescia

Caronia L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Franco Angeli, Milano

Mortari L. (2007), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma

Pescarmona I., Bove C., Sità C. (2023), *Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa*, in "Pedagogia e Vita", 2/23

Sorzio P., Bembich C. (2020), *La ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma

ID:54

Competenze interculturali nella formazione professionale

Agostino Portera (Centro Studi Interculturali Università degli Studi di Verona)

Corrispondenza: agostino.portera@univr.it

parola chiave: COMPETENZE INTERCULTURALI

La comunità umana sperimenta un crescente processo di interdipendenza su scala planetaria, contrassegnato da drastici cambiamenti sul piano economico, informatico, sociale e culturale. Tali trasformazioni, causando profonde ripercussioni sulla struttura e sulle dinamiche del soggetto e della collettività, sul modo stesso di concepire l'educazione, l'istruzione e la formazione, impongono attenta analisi e valutazione specialmente sotto il profilo pedagogico-educativo. Nel mondo postmoderno, neoliberale e neopositivista in cui sono chiamati a vivere e interagire, tutte le cittadine e tutti i cittadini della Terra detengono un disperato bisogno di comunità. Tutti noi abbiamo anche un disperato *bisogno di educazione*, di un approccio educativo che riesca a farci riconoscere opportunamente non solo i rischi relativi alla vita presente, ma anche le grandi opportunità insite nella corrente stagione di pace e di democrazia (Popper 1973). Al tal fine, l'approccio *interculturale* risulta essere il più indicato, promuovendo il contatto, l'incontro, il dialogo e il confronto (Bauman & Portera, 2021). Pertanto, specialmente a scuola, abbiamo un enorme bisogno di formazione a competenze didattiche interculturali, tese a promuovere negli alunni non solo un armonico sviluppo personale, ma anche il processo di socializzazione, di interazione interpersonale e di assunzione di compiti e ruoli, nel rispetto di regole condivise e dell'ambiente fisico e naturale.

Il presente contributo muove da ricerche attuate presso il Centro Studi Interculturali dell'università di Verona, in seguito alle quali sono stati elaborati (e verificati praticamente tramite percorsi formativi) modelli di competenza interculturale (Portera 2019, 2022). In particolare, saranno approfondite le competenze che insegnanti e studenti dovranno acquisire per operare con successo in società e ambienti di lavoro sempre più complessi, multietnici e multiculturali

Bibliografia

Bauman Z. & Portera A. (2021), *Education and Intercultural Identity*, Routledge, London

Popper K.R. (1973), *La società aperta ed i suoi nemici. Platone totalitario*, Armando ed., Roma

Portera A. (2019), *Competenze pedagogiche interculturali nell'era postmoderna*. In Portera A., Milani M. (2019). *Competenze interculturali e successo formativo*. Pisa: ETS, pp. 15-36.

Portera A. (2022), *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna

ID:79

Consapevolezza della Complessità, ricerca di Equilibrio

Cinzia Ropelato (Apsp Levico Curae - Area disabilità)

Corrispondenza: cinzia.ropelato@gmail.com

parola chiave: COMPLESSITA'

"Rendi tutto il più semplice possibile, ma non semplificarlo." Einstein

L'educatore tiene presenti nel suo agire una complessità di elementi che lo guidano e che interessano una molteplicità di sfere.

La complessità riguarda la conoscenza:

- *di se stessi come persona e professionista.* Abbiamo bisogno di comprendere la nostra storia, le nostre reazioni, i meccanismi di difesa, il nostro funzionamento, di ascoltare le nostre emozioni nelle situazioni più disparate per poter riuscire a controllarci e rispondere in modo adeguato e intenzionale a tutte quelle situazioni di difficoltà ed emergenza che viviamo durante il lavoro. Abbiamo bisogno di lavorare su tutta la nostra umanità per imparare ad ascoltare davvero chi ci circonda e dobbiamo comprendere la nostra complessità per avvicinarci a quella dell'altro. Il professionista deve padroneggiare e sviluppare qualità personali che lo rendono idoneo alla professione e si fondano sulla consapevolezza, l'autocontrollo, la pazienza e la disponibilità al confronto.
- *delle persone con cui lavoriamo nella loro globalità e delle loro reti di appartenenza.* La persona in parte rimarrà un mistero che comprende una prismaticità di elementi interni ed esteriori che abbiamo bisogno di conoscere il più possibile perché tali informazioni possono aiutarci a lavorare meglio con lei: il suo carattere, la personalità, la storia di vita, le relazioni all'interno della sua rete, il suo modo di comunicare e le emozioni che sottendono alle sue reazioni, la sua patologia, il suo funzionamento (se vogliamo essere incisivi)... Allo stesso tempo abbiamo il dovere di conoscere le persone importanti per l'utente, tener presenti le informazioni evitando però di giudicare, cosa che pregiudicherebbe le potenzialità e incanalerebbe chi ci sta di fronte in un comportamento determinato dal nostro modo di agire e non permetterebbe a quella persona di stupirci grazie alla sua complessità e possibilità di cambiare. Il nostro agire e il nostro atteggiamento devono derivare da un complesso equilibrio tra *epochè* (sospensione del giudizio), *informazioni* che abbiamo raccolto e *fantasia reale*, ovvero le potenzialità delle persone che non sono ancora attuali ma che possono esprimersi creando le condizioni giuste.

- *della relazione che lega il professionista all'utente.* L'educatore conosce tutti gli aspetti della *relazione d'aiuto*, è consapevole dell'asimmetria e delle possibili implicazioni quando una relazione non è chiara (transfert..), ma questa conoscenza non significa che sia semplice comprendere e gestire in modo corretto la relazione, e anche il professionista più competente rischia di incorrere in una relazione poco chiara e doversene allontanare. L'educatore è consapevole che buona parte degli interventi si fondano su ciò che *si sente* nella relazione, esistono delle vibrazioni e delle tensioni che ci spingono ad agire in modo diverso in ogni momento, investendo le nostre energie in una direzione e utilizzando strategie diverse, non solo a seconda delle osservazioni oggettive, ma di ciò che sentiamo essere l'azione migliore in un dato momento. Tenere in considerazione tutta questa complessità di dati ed informazioni determina un agire educativo intenzionale, legato ad un progetto definito in equipe uni o multiprofessionale che deve tener conto delle variabili nel qui ed ora, perché la relazione, come le persone, è un continuo divenire e incide sull'identità (*L'io si fa nel tu*). La complessità riguarda anche la capacità di trovare un equilibrio all'interno della relazione d'aiuto che ci permetta di non abusare del nostro potere: nonostante il nostro obiettivo sia raggiungere un maggior benessere o qualità di vita, dobbiamo lavorare sull'empowerment e l'autodeterminazione, metterci da parte per non togliere alla persona il potere su se stessa e il suo diritto a scegliere o prendere decisioni.
- *delle progettualità e strategie che vengono adottate.* L'agire educativo è sempre intenzionale e deriva da un lavoro in equipe multiprofessionali che riescono a ridurre i rischi di sbagliare, che permettono una visione più completa e complessa delle persone e dei contesti, inoltre concordano gli interventi più adatti e non permettono al singolo professionista di sentirsi solo. Nonostante ciò, siamo consapevoli del fatto che alcune variabili possono sfuggire, e che i rischi dell'agire educativo non scompaiono. Siamo consapevoli che i frutti del nostro lavoro non sempre verranno raccolti da chi si è impegnato per coltivarli. Sappiamo che in alcuni casi, nonostante tutta la consapevolezza che abbiamo sulle strategie educative definite nel gruppo di lavoro, ci sono delle occasioni in cui si deve agire in modo differente perché il contesto lo richiede, perché siamo consapevoli di tutta la complessità di elementi che ci guidano e che si intrecciano all'osservazione attuale di ciò che sta succedendo.
- *dei vari ruoli che rivestiamo*, nella vita privata e professionale, e che all'interno di un contesto sociale rischiano di mescolarsi. Nel caso in cui una mia vicina di casa è madre di un utente, quando la aiuto nel mio tempo libero io rivesto il ruolo di educatrice o di buon vicinato? Fino a dove posso spingermi, conoscendo informazioni delicate che un vicino non deterrebbe?
- *del fragile equilibrio tra normalità e patologia.*
- *dei contesti in cui esplichiamo le nostre professionalità e siamo chiamati a prendere decisioni*, a volte nell'immediato e senza una condivisione con l'equipe di riferimento, ma sempre consapevoli della complessità e delle regole dei micro e macrocosmi in cui operiamo e della filosofia dell'ente per cui lavoriamo.

- *delle dinamiche interne alle equipe multiprofessionali*, dove veniamo chiamati ad essere consapevoli di una complessità di elementi, tra cui: ruolo e competenze di ognuno, equilibri di potere, contributi che possono essere portati, carattere delle persone, approccio diversificato con ciascuna, capacità di ascolto e mediazione, gestione dei conflitti...
- *delle dinamiche di potere all'interno dell'organizzazione o del contesto sociale*.
- *dei diritti delle persone con cui lavoriamo*, e della distanza tra ciò che idealmente vorremmo realizzare e ciò che realmente è fattibile. Ogni progettualità sulla quale investiamo dovrebbe avere come ideale il perseguimento dei diritti dei nostri utenti, ma allo stesso tempo deve tener presenti i limiti reali, personali, di contesto o di risorse, anche se non è facile accettare di non essere onnipotenti e non poter offrire alle persone la realizzazione di diritti tanto proclamati.

Bibliografia

AA.VV. (1995), *L'intervento di rete. Concetti e linee d'azione*. In Quaderni di animazione e formazione, Ed. Gruppo Abele

ANEP (2016), *Codice deontologico dell'educatore professionale*

Barbieri N. (2006), *Aspetti educativi della relazione di cura*. Cleup

Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino

Cheli E, (2004), *Relazioni in armonia*, Franco Angeli

Cheli E, (2004), *Teorie e tecniche della comunicazione interpersonale*, Franco Angeli

Cottini L., Fedeli D., Zorzi S., (2016), *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e*

Crisafulli F. (a cura di) (2016), *Educatore professionale. Competenze, formazione e ricerca, strumenti e metodologie*. Ed. Maggioli

Dominici P. (2005), *La comunicazione nella società ipercomplessa. Condividere la conoscenza per*

Dominici P. (2019), https://pierodominici.nova100.ilsole24ore.com/2019/05/13/la-complessita-della-complessita-e-la-sua-rappresentazione-arte/?refresh_ce=1

Goleman D. (1995), *Emotional Intelligence*; tr.it. Intelligenza emotiva, Ed. Rizzoli

governare il mutamento, Roma: FrancoAngeli

Incontro, scontro e crescita nelle relazioni interpersonali, Compagnia degli Araldi

Milan G, (2002), *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Cleup

Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, trad.it. 1993, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer

Sclavi (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Mondadori Bruno

Siegel D. J. (2007), *The Mindful Brain*, (2009), *Mindfulness e cervello*, Ed. Raffaello Cortina

Slepoj V. (1996), *Capire i sentimenti. Per conoscere meglio se stessi e gli altri*. Ed. Mondadori

Stone H., Stone S., (1999), *Embracing Each Other, New world library*, San Raphael; tr.it. Tu & io. *strumenti psicoeducativi*. Ed. Erickson

Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D. (1967), *Pragmatics of Human Communication*, Norton & Co., New York; tr.it. *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971

Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, (1948), Onu

Carta di Ottawa per la promozione della salute, (1986), Ginevra

Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, (1989), Unicef

Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, (2006), New York

Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, (1950)

.

ID:56

Progetto di ricerca “Verso una Comunità Educante”

Elisa Bortolamedi, Liria Veronesi, Federico Samaden (Fondazione F. Demarchi TN);
(co-autrici) Luisa Ribolzi (Fondazione per la sussidiarietà MI); Caterina Sturaro (Università degli studi di Bergamo BG)

Corrispondenza: Bortolamedi.elisa@gmail.com

parola chiave: **COMUNITA' EDUCANTE**

L'interrogativo alla base di questa ricerca azione riguarda la necessità di definire che cos'è una comunità educante e quali siano gli indicatori utili alla sua mappatura.

Sempre più di frequente si sente parlare di comunità “educante” termine che può risultare in questo periodo anche un po' abusato.

La crisi scatenata dalla pandemia ha evidenziato meglio di prima le povertà e disuguaglianze, la scarsa equità sociale della società italiana, le differenze tra aree geografiche in una sorta di scandalosa localizzazione dei diritti, rigidità organizzativa e limiti metodologici.

Come dice Edgar Morin (Morin, 2000) è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena (una testa dove il sapere è accumulato). Una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile raccolta: invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi e di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso.

Seguendo l'impostazione di Save the Children (Morabito, 2022), parliamo di povertà educativa come una condizione che indica «la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni». Una condizione che agisce sul piano cognitivo e non cognitivo, relazionale, emotivo e motivazionale. Possiamo definire la povertà educativa come una condizione multidimensionale di privazione sia dei mezzi economici, culturali o formativi/conoscitivi, sia delle opportunità individuali, familiari o collettive, sia nel campo relazionale. Se è indubbia la correlazione tra le condizioni socio-economiche e culturali delle famiglie e gli insuccessi nell'apprendimento dei minori, è anche vero che sono diversi i fattori di rischio che possono ostacolare lo sviluppo di crescita degli stessi. Molteplici possono essere gli interventi di contrasto come molteplici i soggetti pubblici e privati che intervengono per accompagnare il minore nella crescita, andando a definire quella rete di attori che è stata definita Comunità Educante (CE) che unisce le sue forze, le sue diversità e caratteristiche specifiche per non lasciare nessuno indietro.

Per fare comunità educante serve quindi sinergia con tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo al fine di creare reti di prossimità che possano mitigare anche fenomeni quali la

dispersione scolastica, l'aumento dei cosiddetti NEET (Neither in Employment or in Education or Training)[1], l'aumento di azioni a favore della prevenzione in tema di dipendenze, il miglioramento generale della qualità della vita.

Tutto ciò per costruire coalizioni capaci di trasformare i territori in comunità educanti attraverso il coinvolgimento e la partecipazione di tutti i soggetti pubblici, del terzo settore e del privato che possono contribuire alla realizzazione degli obiettivi condivisi che gli stessi si danno: famiglie, scuole, istituzioni, forze dell'ordine, fondazioni, associazioni, cooperative sociali, organizzazioni di volontariato, onlus, parrocchie, società sportive, centri di ricerca, università. Un sistema verticale e orizzontale di collaborazioni e di senso partecipato che deve essere capace di indirizzarsi all'infanzia, all'adolescenza e alle famiglie, considerandoli non solo come destinatari dei servizi, ma come protagonisti e attori attivi delle iniziative programmate e attivate.

È prioritario, dunque, che la Comunità Educante prenda consapevolezza delle proprie risorse e della propria responsabilità educativa, identifichi i saperi, le relazioni e gli strumenti che le sono propri e congeniali e costruisca delle alleanze per rispondere in modo integrato alla pluralità e alla complessità dei bisogni dei suoi componenti più giovani, in particolar modo di quelli più fragili.

Date queste premesse la ricerca condotta si è posta gli obiettivi specifici di (i) misurare la comunità educante, attraverso le sue molteplici dimensioni e relativi indicatori, e creare un indice di CE che permetta la comparabilità tra territori (ii) coinvolgere l'intera comunità nell'individuazione delle risorse presenti e nel miglioramento degli aspetti difettivi (iii) costituire una "rete dei territori educanti" che possa fungere da scambio di buone pratiche e fucina di idee.

Per la misurazione e definizione della CE è stato adottato un approccio partecipato e multistakeholder che ha previsto il coinvolgimento degli/le *amministratori/trici locali* nella fase di individuazione e validazione di specifici indicatori e della *comunità locale* per generare percorsi partecipativi che vedano coinvolti tutti i livelli della cittadinanza.

Come caso studio si è preso in considerazione il territorio di Pergine Valsugana, Comune di 22.000 abitanti della provincia di Trento, questo territorio presenta delle caratteristiche che lo hanno reso un Case Study ideale in quanto i cittadini vivono divisi equamente tra il centro e le frazioni; ciò ha permesso di testare lo strumento sia in una dimensione cittadini che in dimensioni più piccole e periferiche.

Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati strumenti propri della ricerca sociale. Nel mese di gennaio 2022 sono state condotte quelle che abbiamo definito "interviste esplorative" ad alcuni stakeholder privilegiati della comunità perginese le quali, affiancate all'analisi della bibliografia esistente e agli indicatori proposti in da Save The Children ed Openpolis, ci hanno permesso di creare un questionario rivolto all'intera comunità che aveva l'obiettivo di testare su base locale gli indicatori dati, facendo emergere le specificità del territorio trentino. Sono state raccolte quasi 300 risposte, dall'analisi delle quali sono emerse le prime evidenze utili alla creazione dell'indice.

L'indice si compone di 10 dimensioni educanti, proprie di ogni comunità, e declina per ognuna di esse una serie di indicatori smart e di facile compilazione che aiutano a definire in che modo un territorio si possa definire "educante".

Nel corso dei primi mesi del 2023 si è quindi proceduto con la fase di test che ha interessato 8 Comuni Trentini i quali, compilando il questionario relativo all'indice di capacità educante, hanno contribuito all'affinamento dello strumento.

L'indice è stato testato ed è pronto per essere diffuso prima sul territorio provinciale e poi, con gli opportuni aggiustamenti sul territorio nazionale.

Note

[1] Osservatorio con i Bambini "Le competenze inadeguate alimentano il fenomeno dei neet", 11 luglio 2023

Bibliografia

Barrilà D. (2020), *Noi restiamo insieme. La forza dell'interdipendenza per rinascere*, Feltrinelli

Booth, T., & Ainscow, M. (2014) *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma

Caprara G. V. e Bonino S. (a cura di) (2006), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Trento

Giaccardi C., Magatti M. (2020), *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*, Il Mulino, Bologna

Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2020), [Il patto educativo di comunità](#)

Manzini E. (2018), *Politiche del quotidiano*, Edizioni di comunità, Roma

Morabito, C. (a cura di) (2022), *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. Save The Children

Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano

Orlando, V., Pacucci, M. (2005), *La scommessa delle reti educative. Il territorio come comunità educante*, Las, Roma

Sclavi M., (2014), *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*, Elèuthera, Milano

Vittoria, P. (2018), *L'educazione è la prima cosa*, SeF, Firenze

https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/sala-stampa/2023/07/Openpolis.it_11-luglio-1.pdf

https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf

https://www.montesca.eu/2.0/wp-content/uploads/2022/08/Patto-della-Comunita-EDUCANTE_FIN.pdf

<https://www.savethechildren.it/blog-notizie/cosa-e-una-comunita-educante-e-come-costruirla-7-suggerimenti>

<https://percorsiconibambini.it/comunita-educante/>

ID:42

Condivisione

Dario Fortin (Università di Trento); Marco Vincenzi (Progetto Sulla Soglia, Onlus - Vicenza)

Corrispondenza: dario.fortin@unitn.it

parola chiave: CONDIVISIONE

Il contesto

Molti padri ispiratori dell'educazione professionale italiana sono riusciti a trarre dalla propria esperienza un approccio pedagogico agli interventi di aiuto e a dare centralità alla dimensione politico culturale (Fortin, 2022)

In particolare, queste riflessioni nascono dalla convivenza residenziale nelle Comunità di Accoglienza tra persone religiose e laiche che hanno deciso di condividere un pezzo della propria vita all'interno della stessa casa, facendo comunità, ovvero mettendo in comune l'impegno, la speranza, i talenti, la volontà di coinvolgersi. Questa ricerca sul campo di tipo autoetnografico (Barnao, 2017) fa nascere - come in un'epifania [1] - un termine nuovo all'interno del welfare italiano.

La condivisione per farsi partecipi della vita altrui

Si tratta di un'esperienza esistenziale forte ed efficace: la "condivisione". Essa diventa caratterizzante la nascita di un approccio e di un ruolo educativo nei contesti sociosanitari, in quanto:

"chi prima, chi dopo, abbiamo sperimentato che solo vivendo integralmente con chi era in difficoltà, potevamo essere solidali con gli emarginati, metterci in loro compagnia. La presa in carico del male (Fil. 2, 5-11), per mezzo della condivisione, è sembrata la soluzione migliore che permette la liberazione del male subito. L'emarginazione non ha altre strade per essere aggredita e vinta. La condivisione fa lottare ed amare, vince l'ingiustizia e ripara al male fatto. La qualità diversa della condivisione, rispetto alla semplice solidarietà o, peggio, all'assistenzialismo, consiste nel non separare la propria esistenza da quella dell'altro. Chi condivide è partecipe della vita altrui e partecipa all'altro la propria. Chi condivide si pone in termini di parità. Non fa il maestro, lo psicologo, il pedagogo, ma vive con l'altro (Gal. 5, 13-14). Colui che apparentemente e forse realisticamente è più in difficoltà comprende ed apprezza questa parità. Accetta l'aiuto, ma, a sua volta, è in condizione di rendere partecipi gli altri delle proprie risorse. In questa dinamica di condivisione, d'altronde nemmeno troppo sconosciuta (si pensi all'ambito familiare) è possibile ricostruire se stessi con gli altri. Cessano d'un colpo gli stereotipi di chi è fortunato e di chi no, di chi ha e di chi dà, di chi giudica e di chi è giudicato" (CNCA, 1983, pp. 49-50).

Qualche anno più tardi il termine condivisione assume una forma più sintetica [2]:

“Condividere significa: essere partecipe della vita altrui e partecipare all’altro la propria” nella pari dignità; coinvolgersi con chi è emarginato, per lottare e rimuovere insieme le logiche dominanti, le cause del disagio, per costruire insieme a chi si trova in difficoltà risposte adeguate ed efficaci, nel rispetto della complessità dei bisogni e dei diritti, nella vicendevole accoglienza”. (CNCA, 1988)

Un piccolo decalogo

Più recentemente la ricerca empirica da parte degli educatori delle comunità di accoglienza sintetizza alcuni punti essenziali che caratterizzano questa parola-chiave.

Condividere implica (Vincenzi, 2019):

- Sgrovigliarsi dall’attorcigliamento attorno al proprio ombelico (personalmente e come organizzazioni) per riportare il mondo e il ‘noi tutti’ dentro di sé. Fare “voto di vastità” (Bergonzoni)
- Assumere il punto di vista delle vittime, degli sconfitti, dei derisi e dei maltrattati.

“Resta un’esperienza di eccezionale valore l’aver imparato infine a guardare i grandi eventi della storia universale dal basso, dalla prospettiva degli esclusi, dei sospetti, dei maltrattati, degli impotenti, degli oppressi e dei derisi, in una parola, dei sofferenti” (Bonhoeffer, 2002)

- Riscoprire la comune pasta di umanità. *“L’immedesimazione, ecco la condizione fondamentale del mio lavoro. Devo vivere tra le persone, mangiare con loro, fare fame con loro. Voglio diventare parte del mondo che descrivo, immergermi e dimenticare ogni altra realtà. Quando sono in Africa non scrivo lettere né telefono a casa. Il resto del mondo svanisce. Se non facessi così, sarei un outsider. [...] Non posso raccontare standomene seduto in albergo, lontano [...]. Bisogna capire la dignità degli altri, accettarli e condividere le loro difficoltà. Rischiare la vita non basta. L’essenziale è il rispetto per le persone di cui si scrive.” (Kapuscinski, 2001)*
- Amare la stortura, il punto dove la vita mostra un inedito, un tratto originale. Coltivare la passione per il frammento di bene-bellezza-giustizia presente in ogni anfratto, anche nei più nascosti e dargli spazio, concedergli tempo. Amare il particolare, quel concreto territorio o quelle concrete persone incontrate, senza dismettere uno sguardo più ampio, non globale ma universale.
- Non accettare lo stato delle cose, non ricavarsi una nicchia di sopravvivenza. Non tacere l’ingiustizia, la violenza, il mancato rispetto dell’altro. Prendere parola, generare azione liberatrice. Contrastare le cause delle diseguaglianze e dei disequilibri ambientali, sociali e psichici. *“Lottare e rimuovere insieme le logiche dominanti, le cause del disagio, per costruire insieme a chi si trova in difficoltà risposte adeguate ed efficaci”.* (CNCA, 1988)
- Alleggerirsi dell’inutile, andare all’essenziale, mettere in discussione, gettare semi al vento (CNCA, 2011 p. 9) lavorare come avanguardie dell’inedito, sconfinare.
- Imparare a portare in sé il dubbio e la tensione tra opposti, camminare nel chiaroscuro della storia, amare i percorsi di frontiera, sul crinale, non per l’ebbrezza del baratro che

spesso lo affianca, ma per i panorami di cui la coscienza (personale e collettiva) necessita per orientarsi. Saper stare nell'incertezza senza essere insicuri.

- Educare “coscienze che respirano col mondo” perché “non esistono situazioni e condizioni che impediscano di esercitare apertura a un incremento di umanizzazione” (CNCA, 2018 p. 37). Promuovere convivialità tra diversi, entrare nel merito delle questioni e studiarle, “stare di guardia ai fatti” (Arendt) ed “esserci con i corpi per dare corpo alle parole” (CNCA, 2018 p. 52)
- Preoccuparsi di avviare processi generativi nel tempo piuttosto che dedicarsi a conquistare spazi di riconoscimento, di successo e di potere.
- Abbandonare la fiducia nel potere della violenza, nella competitività, nel doversi meritare diritti e giustizia. Affidarsi alla forza della mitezza, alle forme di lotta nonviolente senza cedere alla mansuetudine che si fa codardia di fronte all'intollerabile.
- Non smettere la memoria della speranza. “*Ho un fiore in mano forse. Strano. Nella mia vita deve esserci stato un giardino un tempo*”.

Note

[1] Denzin (2008, 82) dice che le epifanie sono esperienze di vita “che modificano radicalmente e modellano i significati che la gente attribuisce a sé e ai propri progetti di vita” (in Barnao, 2017).

[2] all'interno di una riflessione del CNCA Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza, edita dal Gruppo Abele di Torino, intitolata “Cittadino Volontario”, per evitare derive assistenzialistiche al ruolo emergente del volontariato nel nostro Paese.

[3] Estratto da Fotografia 1948, Kiki Dimulà (poetessa vivente di Atene), in CNCA, Lettere dalle periferie del mediterraneo, Comunità ed. 2018, p.61.

Bibliografia

Barnao C. (2017), *Autoetnografia e interazionismo simbolico: un modo di essere e di vedere il mondo*. “Sociologia Italiana – AIS Journal of Sociology”, 10: 221-233

Bonhoeffer D. (2002), *Resistenza e resa. Lettere e altri scritti dal carcere*, ed. critica delle Opere di D. Bonhoeffer vol. VIII, trad. di M. Zanini, Collezione Biblioteca di cultura n.19, Queriniana Brescia

CNCA (1988), *Cittadino Volontario*, Edizioni Gruppo Abele, Torino

CNCA (2011), *Grammatica di minoranze. La logica del soffione*, Comunità ed., av. in www.cnca.it

CNCA (2018), *Profezia dello sconfinamento*, Comunità ed., av. in www.cnca.it

Fortin D. (2022), *Essere presenza educativa. Lineamenti di educazione professionale*, Pensa Multimedia, Lecce

Kapuscinski R. (2001), *Lapidarium*, Feltrinelli

Vincenzi M. (2019), *Un decalogo per l'operatore sociale*, in “*Gli Asini*”, Agosto-Settembre – 66-67

ID:07

Il conflitto in educazione professionale come zona di lavoro e ricerca

Antonia Banal (Università di Trento – Comune di Trento)

Corrispondenza: antonia.banal@comune.trento.it

parola chiave: CONFLITTO

Il tema del conflitto e delle modalità di risoluzione dello stesso apre un'ampia area, anche teorica, di riflessione che non può essere trattata in poche righe. Questo scritto vuole mettere a fuoco due aspetti delle dinamiche personali, collettive e sociali legate al tema del conflitto in termini formativi ed educativi frutto dell'esperienza didattica pluriennale nella formazione degli educatori professionali del Corso dell'Università di Ferrara.

L'educatore professionale, nel suo lavoro, spesso incontra persone che, nella loro esperienza personale, hanno avuto a che fare con modalità di gestione dei conflitti, in genere, manipolatorie, aggressive e violente.

Queste esperienze portano allo sviluppo ed all'assunzione di atteggiamenti/schemi comportamentali che portano a negare l'energia emozionale prodotta dalle situazioni conflittuali oppure a rivolgerla contro se stessi, assumendo comportamenti ed atteggiamenti autolesionistici, o, infine a rivolgerla verso gli altri, aggredendo o contro-aggredendo la fonte di frustrazione, scaricando l'accumulo di energia proveniente da emozioni e pensieri negativi contro l'altro, fino all'omicidio o al femminicidio.

Anche ogni studente vive ed ha vissuto situazioni conflittuali: in famiglia, nel gruppo dei pari, nel gruppo classe, con i colleghi, nelle associazioni, ecc. Come educatore professionale si troverà poi a gestire gruppi (di utenti, di volontari, di professionisti) i cui membri portano con sé esperienze conflittuali, atteggiamenti, stili comportamentali (di fuga, di negazione, aggressione, negoziazione) molto diversificati.

Il tema del conflitto, quindi, non può non far parte del bagaglio di conoscenze e competenze che rende l'educatore un professionista completo.

La proposta formativa sperimentata nella formazione degli educatori è quella che deriva dal pensiero nonviolento (Gandhi, 2019) e dalla pedagogia maieutica (Novara, 2023). Si propone agli studenti di assumere la "zona del conflitto" come zona di lavoro e di ricerca, in modo da uscire dalla logica prevalente del "o si vince o si perde" per assumere la logica nonviolenta "vinciamo assieme". Questa strada, del resto, risulta la più coerente con i valori anche deontologici della

professione (autodeterminazione dell'utente, giustizia sociale, inclusione e partecipazione dell'utenza, dei colleghi e dei volontari).

Un primo obiettivo formativo, quindi, per un educatore che agisce intenzionalmente, è quello di diventare **consapevole del proprio schema comportamentale rispetto alle situazioni conflittuali**. Questo obiettivo si trasforma, via via che le competenze degli studenti aumentano, in obiettivo educativo rivolto all'utenza: accompagnare la persona nella strada della trasformazione delle emozioni (paura, rabbia e vergogna, definite "proibite" da Romagnoli)[1] che spesso si scatenano nelle situazioni di conflitto, in energia per il cambiamento.

Emozioni: riconoscerle, nominarle, utilizzarle per il cambiamento

Si propongono, quindi, una serie di attività rivolte ad aumentare la conoscenza di sé e la propria autostima:

- numerose occasioni di sperimentazione del colloquio d'aiuto e motivazionale con l'obiettivo di fare da specchio e stimolare la capacità di espressione e simbolizzazione dei propri sentimenti ed emozioni
- simulazioni, schieramenti fisici nello spazio, individualmente e/o come gruppo classe per sviluppare la capacità di osservare prima di valutare, accogliere il punto di vista dell'altro, ecc.

Le domande per cui si cercano risposte tramite queste attività sono: cosa ci viene in mente quando pensiamo al "conflitto"? Da dove viene l'energia emozionale che, a volte, ci sovrasta, quando sentiamo "odore di conflitto"?

Le risposte personali si uniscono a quelle professionali fino a riconoscere che questa energia è un innato istinto di sopravvivenza e di conservazione oppure tendenza attualizzante (come la definisce Carl Rogers) o autodeterminazione (se prendiamo a prestito la definizione di Maslow nella sua "piramide dei bisogni"), oppure, in una logica culturale cristiana "libero arbitrio".

Comunque la chiamiamo questa energia è l'essenza della persona ed è la benzina necessaria alla persona per vivere, crescere, realizzarsi e, alla fine, anche per concludere la propria esistenza.

Questo lavoro permette all'educatore di leggere i comportamenti dell'utenza in situazioni conflittuali in una forma maggiormente accettabile e trattabile aprendo le porte ad una maggiore empatia e preparazione per utilizzare le emozioni vissute come negative, proprio per il cambiamento di comportamenti disfunzionali che spesso condannano le persone in difficoltà a ripetere schemi comportamentali distruttivi per sé e per gli altri.

Diversità: esprimerle, accoglierle, ricomporle ed utilizzarle per il cambiamento

Partendo dalle domande "A quali conflitti avete partecipato? A quali avete assistito? Come sono stati gestiti questi conflitti? Come si potrebbe gestirli in ottica educativa?" e attraverso simulazioni di lavori di gruppo e role playing collettivi (ad esempio l'occupazione abusiva di uno stabile da parte di un gruppo di giovani) si analizzano e ricercano modi per gestire i conflitti (Loos, 1996) che permettano l'espressione delle diversità, l'accoglienza delle proprie ed altrui opinioni, di

individuare e focalizzarsi su un obiettivo comune, di imparare ad esprimere giudizi accettabili dall'altro, di partecipare alle decisioni.

Si sperimentano modalità di presa di decisione diverse: prima in forma spontanea poi coerenti con i vari stili di leadership (Quaglino, 1992) (autoritario, *laissez faire* e democratico), fino ad arrivare alla sperimentazione del metodo del consenso in modo da aumentare la consapevolezza degli studenti rispetto al proprio stile comportamentale nelle situazioni di conflitto ed apprendere i diversi effetti che producono i vari stili sulle persone e sui gruppi. Si forniscono ai futuri educatori anche strumenti, quali, a titolo di esempio, la specificazione del tipo di obiezioni che si possono porre come membro di un gruppo (lieve, forte, bloccante): questo oltre a rendere maggiormente efficace il lavoro collettivo, diventa obiettivo e strumento educativo che favorisce l'apprendimento nell'utenza di modalità relazionali meno aggressive e violente in modo da favorire la loro partecipazione alle proprie comunità sociali di riferimento nel tentativo personale e professionale di realizzare quanto la nostra Costituzione[2] sancisce.

La fase storica, i complessi fenomeni socio-economici e le guerre in corso che stiamo vivendo suggeriscono di rimettere il tema del conflitto al centro della formazione in educazione professionale sia per gli studenti, ma anche per gli attuali operatori sociali che, sempre più incontrano persone che vivono o hanno vissuto situazioni conflittuali violente e che saranno chiamati a gestire situazioni individuali e sociali in cui le ingiustizie saranno sempre più marcate. In conclusione, in educazione professionale, almeno una volta è necessario chiedersi cosa *provo*, cosa *penso* e cosa *faccio* quando mi trovo davanti ad un conflitto, interpersonale o collettivo che sia.

Note

[1] Psinel, podcast del dr. Gennaro Romagnoli

[2] Costituzione italiana, art. 3, E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza 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

Bibliografia

AIEJI (2022). "Competence profile"

ANEP (2015) "Codice deontologico dell'Educatore professionale"

Arena Gregorio (2006), *Cittadini attivi. Un altro modo di pensare all'Italia*, Ed. Laterza

Crisafulli et al. (2010), "Core competence dell'Educatore professionale – Linee di indirizzo per la formazione"

Danilo D. (2009), *Banditi a Partinico*, Selenio Editore Palermo

Fantini, Aldo Capitini (2015), *La bellezza della luce. Invito a ri-scoprire il pensiero di un profeta della nonviolenza, antifascista, eretico, vegetariano*, Ed. Efesto

- Fortin D. (2022), *Essere presenza educativa*, Pensa Multimedia, Lecce
- Gandhi M. K. (2019), *Il potere della nonviolenza*, Newton compton editori
- Loos S. (1996), *L'importante è partecipare*, Ed. Elledici
- Jelfs M. (1982), *Manual for Action* (revised and edited by Sandy Merritt), Action Resources Group, London; It. ed (1983), *Tecniche di animazione*, Elle Di Ci, Torino
- Novara D. (2023), *Nessuno si educa da solo. Una vita da pedagista*, ed. Sonda
- Novara D. (1989), *Scegliere la pace. Guida Metodologica*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Patfoort P. et al. (2012), *Difendersi senza aggredire, la potenza della nonviolenza*, Feltrinelli
- Patfoort P. (1992), *Costruire la nonviolenza. Per una pedagogia dei conflitti*, La Meridiana
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Cortina, Milano

ID:49

La congruenza nella relazione educativa

Giovanna Fabris (Centro Astalli – JRS, Trento), Giuseppina Gottardi (IACP – Coop. Villa S.Ignazio, Trento), Franco Perino (IACP Trentino A.A.)

Corrispondenza: giovannafab@gmail.com

parola chiave: CONGRUENZA

Il fondatore dell'Approccio Centrato sulla Persona Carl R. Rogers (1902-1987) afferma che, quanto più chi offre aiuto all'altro *"è sé stesso (o sé stessa) nella relazione, non erigendo alcuna barriera professionale o facciata personale, tanto più grande è la probabilità che il cliente si trasformerà e svilupperà in maniera costruttiva"* (Rogers 1980, cap. VI). Egli prosegue con l'importanza di essere in contatto consapevole con il mondo interiore dei propri sentimenti e dei propri bisogni che fluiscono nell'istante della relazione con l'altro rendendosi *"trasparente"* alla persona che si sta aiutando, e comunicandoli quando se ne offra la possibilità. Per continuare con le parole di Rogers *"ciò che egli o ella sta sperimentando è disponibile alla consapevolezza, può essere vissuto nella relazione, e, quando sia appropriato, può essere comunicato. Così ha luogo uno stretto abbinamento o congruenza, tra ciò che viene sperimentato a livello fisico, ciò che è presente alla coscienza e ciò che viene espresso al cliente."* Questo abbinamento o specifica corrispondenza, di quanto avvertito nel campo dell'esperienza e quanto simbolizzato a livello del campo della coscienza, è quanto intendiamo con il termine "congruenza".

L'educazione si innerva in un percorso di vita personale e la capacità di crescita personale che ogni essere umano ha in sé, può essere facilitata da un contesto relazionale caratterizzato da congruenza, empatia e considerazione positiva incondizionata, necessario sempre per la crescita della persona ma soprattutto quando le persone riportano ferite e hanno bisogno di cura (Rogers C. 1980, Goleman D.1995, Larson D. 1993, Zucconi A.- Howell P. 2003, Barrett-Lennard G. 2005, Verlato M.L.- Anfossi M. 2006, Verlato M.L. 2011).

La fiducia che l'educatore deve avere è una fiducia, che serve innanzitutto all'altro a trovare maggiormente se stesso, imparando ad ascoltarsi di più e a dare maggior valore al proprio mondo interiore, sviluppando consapevolezza dei propri punti di forza e dei propri limiti (Demetrio D. 1990; Canevaro A. 1991, Bertolini a cura di 2006, Milan G. 2020). Mantenendo questo fondamentale elemento di intenzionalità, oltre alla comunicazione caratterizzata dall'ascolto empatico, l'educatore può accompagnare la persona con altri interventi concreti, che saranno efficaci se accompagnati da una qualità di relazione basata principalmente sulla congruenza di chi per ruolo e per scelta desidera essere di aiuto.

Nella nostra esperienza di educatori e formatori, come in quella di quasi tutti gli educatori conosciuti, abbiamo imparato che l'educatore quotidianamente può incorrere nell'errore di determinare il proprio agire educativo sulla base di una risposta al proprio sentire e ai propri bisogni. Quante volte ci è successo di aiutare la persona in difficoltà senza prima giungere alla consapevolezza che l'altro tocca inevitabilmente delle 'corde' del nostro essere interiore, si incontra con i nostri costrutti e bisogni. L'educatore in questa modalità rischia di mettersi al posto dell'altro e prendere delle decisioni al suo posto rispondendo inconsapevolmente ai propri bisogni piuttosto che comprendere quelli dell'altro. Avendo conosciuto l'Approccio Centrato sulla Persona, ad un certo punto della nostra vita lavorativa abbiamo cominciato a rinnovare il nostro agire educativo, impegnandoci ad acquisire una sorta di disciplina interiore che facesse guardare questo movimento dall'altro a me e da me all'altro.

L'esperienza fatta nel campo educativo conferma quindi l'importanza di una formazione con l'approccio centrato sulla persona nel campo scolastico per un miglioramento delle relazioni interpersonali e la gestione costruttiva dei conflitti. Ne potrebbe derivare un maggior benessere per le persone, i gruppi, le comunità e aumentate capacità di partecipazione costruttiva ai processi di vita democratica (Gottardi-Sacchi, 2007). Nel corso di laurea in educazione professionale dell'Università di Trento, questo approccio viene utilizzato nei Laboratori di formazione esperienziale per la costruzione di un setting "comunità di apprendimento" caratterizzato da libertà e responsabilità e finalizzato all'apprendimento su di sé e sull'altro, nonché allo sviluppo di competenze fondamentali per il lavoro educativo quali l'autovalutazione, l'apprendimento dall'esperienza, la capacità di dare e ricevere feedback (Fortin-Gottardi 2017, Fortin, 2019, Fortin 2020, Fortin 2022). Al centro rimane la formazione alla "congruenza" in quanto elemento fondamentale del "setting interno" dell'educatore (Salomone I. 1997).

Bibliografia

Barrett Lennard G.T. (1972), *Note sulla congruenza*, Relazione per la Conferenza della Società per la Ricerca Psicoterapica

Barrett-Lennard G. (2005), *La relazione al centro*, La Meridiana, Molfetta (BA); tit. orig. *Relationship at the Centre: Healing in a troubled world*, Whurr Publishers

Bertolini P. (a cura di) (2006), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento

Canevaro A. (1991), *La formazione dell'educatore professionale*, NIS, Roma

Demetrio D. (1990), *Educatori di professione*, La Nuova Italia Firenze

Fortin D. (2019), *Un laboratorio universitario di formazione esperienziale alla relazione d'aiuto: efficacia percepita dagli studenti in educazione professionale*. "Formazione, Lavoro, Persona", CQIA, Anno 9, 26, Marzo, 120-137

Fortin D., Gottardi G. (2017), *The Person-Centred Approach in Trentino: From Its Introduction by the Jesuits to Today's Social Health Educators*. "Jesuit Higher Education: A Journal": Vol. VI, 2, Article 23

- Fortin D. (2020), *Educazione professionale. Contesto ed esperienze generative*, Università Trento
- Fortin D. (2022), *Essere presenza educativa. Lineamenti di educazione professionale*, Pensa Multimedia, Lecce
- Goleman D. (1995), *L'intelligenza emotiva: che cos'è, perché può renderci felici*, Milano, Rizzoli, 2009; tit. orig. *Emotional intelligence*, Bantam Books
- Gottardi G., Sacchi M.P. (2007), *Il contributo dell'approccio centrato sulla persona nella formazione alle life skills*, in Zanetti N. (a cura di) *Climi scolastici e life skills*, Didascalie Quaderni, Provincia Autonoma di Trento
- Larson D.G. (1993), *Aiutare chi soffre*, ed. La Meridiana, Molfetta (BA) 2007, tit. orig. *The helper's journey. Working with people facing grief, loss and life-threatening illness*
- Milan G. (2020), *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Città Nuova, Roma
- Korchin S. (1976), *Psicologia clinica moderna*, Borla, Roma, 1977; tit. orig. *Modern clinical psychology*,
- Rogers C.R. (1980), *Un modo di essere*, Firenze, Psycho, 1983, tit. orig. *A way of being*
- Rogers C., Kinget M. (1962), *Psicoterapia e relazioni umane, Teoria e pratica della psicoterapia non direttiva*, Boringhieri, Torino, 1970; tit. orig. *Psychotherapie et relations humaines*, Lovanio, Belgio
- Rogers C. (1957), *La terapia centrata sul cliente*, cap. II *Le condizioni necessarie e sufficienti per la modificazione positiva della personalità*, Martinelli, FI, 1970
- Salomone I. (1997), *Il setting pedagogico, Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, Carocci, Roma
- Verlato M.L.- Anfossi M. (2006), *Relazioni ferite, Prendersi cura della sofferenza nel rapporto IO-TU*, La Meridiana, Molfetta (BA)
- Verlato M.L. (2011), *Identità alla deriva, Vuoto di sé e vuoto di relazione nel tempo del "tutti connessi"*, La Meridiana, Molfetta (BA)
- Zucconi A.- Howell P. (2003), *La promozione della salute, Un approccio globale per il benessere della persona e della società*, La Meridiana, Molfetta (BA)
- Zucconi A. (2016), *The Need for Person-Centered Education*, in "Cadmus, Promoting Leadership in Thought that Leads to Action", volume 3, Issue 1, ottobre

ID:05

Consapevolezza

Antonella Sgherri (Istituto Progetto Uomo, Montefiascone, VT)

Corrispondenza: asgherri@alice.it

Parola chiave: CONSAPEVOLEZZA

I più recenti studi sia a livello nazionale che internazionale, mettono in risalto la necessità per tutte le professioni di cura, e quindi anche per gli Educatori ed Operatori sociali, della formazione permanente, emerge una “nuova cultura” che sia attenta ai cambiamenti culturali, sociali e contestuali in cui questi professionisti si trovano ad operare, che mai come negli ultimi decenni sono stati tanto veloci quanto complessi.

Formare in tale prospettiva acquista il significato di preparare queste figure professionali a rispondere con competenza alle sfide evolutive che stanno caratterizzando il nostro tempo, e che riguardano in modo significativo i contesti di cura e di educazione. Educatori ed Operatori sociali devono possedere strumenti aggiornati ed una propensione alla flessibilità, in modo di poter essere in grado di rivedere anche la propria identità professionale, il proprio ruolo nei contesti in cui lavorano, in quanto anche loro coinvolti nel continuo cambiamento e nella “liquidità” che connota il nostro tempo, devono possedere la capacità di rispondere ai bisogni ed esigenze delle persone con cui lavorano anch’essi in continua trasformazione.

Infatti, le professioni di cura sono costantemente sottoposte al rischio di “cristallizzarsi” nel proprio ruolo, di percepire come compiuto ed esaustivo il proprio “fabbisogno formativo”, perdendo così lo stimolo al rinnovamento rimanendo nelle più confortanti certezze che la formazione già acquisita e l’esperienza forniscono. Tuttavia, il lavoro educativo è per sua natura connotato dalla flessibilità, è un lavoro che per essere efficace è sottoposto a costante verifica e ridefinizione dei propri obiettivi e metodi di lavoro.

A tal proposito riporto un’esperienza formativa a cui ho contribuito come docente, che ha visto protagonisti Educatori Professionali ed OSS che lavorano in una Cooperativa romana che da circa trenta anni lavora soprattutto nell’ambito della Disabilità, attraverso varie tipologie di Servizio (Assistenza domiciliare, Scuola, Servizi semi-residenziali e residenziali). La formazione ha riguardato quattro tematiche specifiche:

- 1) Evoluzione del concetto di disabilità, Modello bio-psicosociale, principali leggi che riguardano la disabilità, definizione nel tempo della figura dell’Educatore Professionale e dell’Operatore Sociale.
- 2) La committenza, quindi i vari Enti Pubblici che appaltano i diversi Servizi che la Cooperativa gestisce, le modalità di relazione, sia in presenza che attraverso le varie documentazioni scritte che

vengono prodotte, con gli interlocutori istituzionali, l'organizzazione interna alla Cooperativa, con descrizione e definizione dei vari ruoli e funzioni.

3) I risvolti emotivi del lavoro di cura per l'Educatore Professionale e l'OSS, la costruzione del clima di equipe, e la gestione dei conflitti nei gruppi di lavoro.

4) Il Piano Personalizzato, la relazione con le famiglie, il loro essere risorsa oppure ostacolo al progetto di intervento, gestione di possibili conflitti con le famiglie degli Utenti.

La formazione si è svolta in presenza, in uno spazio appositamente predisposto all'interno della sede della Cooperativa, era gratuita. Vi hanno partecipato sia Educatori che OSS già esperti, sia persone che erano entrate da poco in Cooperativa ed erano più "fresche di studi". Alla fine del corso è stato somministrato un Questionario che andava a valutare il grado di interesse rispetto alle tematiche trattate, l'approfondimento delle stesse, il tempo dedicato, gli aspetti organizzativi, quanto ciò che avevano appreso poteva avere un riscontro operativo, ed infine veniva chiesto di dare un feedback riguardo elementi di utilità, interesse o criticabili della formazione, oltre a campi aperti in cui le persone potevano lasciare un breve commento.

Da quanto emerso dalle risposte date al Questionario, le tematiche affrontate hanno registrato un forte interesse tra i fruitori della formazione, che hanno apprezzato anche gli aspetti metodologici e l'organizzazione del corso. Tra i concetti che sono stati segnalati come quelli che hanno sollecitato una maggiore riflessione sul ruolo professionale e sugli aspetti lavorativi, possiamo segnalare: il contesto, il Modello bio-psico-sociale, la comunicazione, il piano personalizzato, la relazione.

Informazioni interessanti sono emerse dall'analisi delle segnalazioni rispetto al fabbisogno formativo che le persone hanno espresso; tale fabbisogno riguarda le competenze emotive, individuali e di gruppo, nel lavoro sui casi, soprattutto quelli più complessi, ma anche capacità di lavorare in gruppo e di gestione dei conflitti all'interno delle equipe. È stata sottolineata la necessità di possedere maggiori strumenti nella stesura del Piano Personalizzato, ed anche di una

più specifica informazione circa gli Enti Pubblici che erogano i Servizi che poi la Cooperativa gestisce, sembra presente una sorta di scollamento tra la parte operativa del Servizio e la parte istituzionale che pure è presente nel declinare, tramite i Bandi e le Convenzioni, la struttura e le finalità dei Servizi stessi, troppo frequentemente sfugge a chi opera sul campo il vincolo (con tutti i relativi riferimenti normativi) che esiste tra l'Istituzione che di fatto eroga il Servizio definendone tutti gli aspetti, ed il lavoro che concretamente si va a svolgere nella quotidianità delle varie realtà in cui gli Educatori si trovano ad operare.

Abbiamo riscontrato una difficoltà nella definizione del proprio ruolo, oscillando tra due estremi, da una parte un "ipertrofismo professionale", soprattutto da parte degli Educatori Professionali, che mostravano una certa rigidità rispetto al ruolo, un "interventismo eccessivamente ortodosso", sollecitato da una visione ed un'aspettativa riguardo l'intervento educativo, che rispecchiasse "ciò che era giusto ed auspicabile" fare, mancando della flessibilità che in ambito educativo è necessaria, tenendo conto delle tante variabili che il contesto reale in cui si va ad operare porta con sé, e che inevitabilmente richiede di poter modellare l'intervento guardando all'ideale,

cercando di fare il possibile. All'altro estremo è presente un atteggiamento disimpegnato, rassegnato alle difficoltà, e quindi poco attento ai possibili margini di intervento presenti anche nelle situazioni più complicate.

Accanto a queste evidenze, è emerso un significativo bisogno di supervisione, un altro ambito che va certamente pensato e sviluppato in ambito educativo, è importante anche sapere in cosa consiste la supervisione, le sue varie forme e possibilità di intervento che soddisfano bisogni diversi di coloro che svolgono un lavoro di cura, spesso c'è molta confusione riguardo questo ambito che viene tirato in causa nelle difficoltà, spesso senza avere chiaro il bisogno e quindi l'obiettivo che una supervisione dovrebbe avere, e di conseguenza che tipo di supervisione attivare.

Questo in estrema sintesi quanto emerso dalla nostra esperienza di formazione, alcuni spunti potrebbero essere utili per poter offrire in ambito accademico una didattica e delle competenze spendibili immediatamente nel mondo del lavoro.

Bibliografia

Cescato S. (2017), *Tutorship e ruolo dei pari nella formazione in servizio di educatori ed insegnanti*, in: "Formazione & Insegnamento", XV, 1

Pozzo M. (2016), *Formazione permanente e professione educativa: alcune sfide aperte*, "Lifelong Lifewide Learning" vol.12, n.27. pp 1-13

Tramma S. (2008), *L'educatore imperfetto*, Carocci, Roma

ID:44

Considerazione positiva incondizionata

Alessia Gattamelata (Comunità Missionaria Villaregia, Bologna)

Corrispondenza: alessia.gattamelata@gmail.com

parola chiave: CONSIDERAZIONE POSITIVA INCONDIZIONATA

“L'accoglienza è una dimensione costitutiva dell'essere umano, per questo va rimessa al centro e va fatta diventare patrimonio comune. L'accoglienza non si esaurisce però in un appello alla nostra e altrui sensibilità, al sentimento di solidarietà (una solidarietà ad ampio raggio, non a corto raggio, solidali solo tra simili e vicini). Accogliere chiama in causa anche una capacità. Accogliere è, infatti, una questione di respons-abilità”. (CNCA, 2022)

Parliamo di una accoglienza che richiede responsabilità e che richiama la capacità di agire per creare le condizioni necessarie attraverso un lavoro di 'capacitazione' e di cambiamento politico delle condizioni strutturali che creano le disuguaglianze.

L'accoglienza non è solo univoca, ma si gioca sul piano sociale, attraverso rapporti interpersonali dove si tratta di attivare percorsi di comprensione delle tematiche di ingiustizia sociale, di comprendere la stretta relazione tra modelli sociali e sofferenze individuali, connetterle con altri soggetti e sviluppare processi di cambiamento comunitario.

L'accoglienza rappresenta il primo passo per permettere alla persona di sentirsi a proprio agio e di poter iniziare un percorso, che possa facilitare un processo di cambiamento, di revisione della propria vita. Processo che non sarà semplice né esente da difficoltà, ma che chiama a cominciare da se stessi per giungere a quella aspirata inclusione sociale che ha l'obiettivo di eliminare ogni forma di discriminazione dalla società, ma salvaguardando le diversità.

L'esclusione sociale si basa sulla costruzione di confini materiali e simbolici che separano chi è considerato normale – e per questo è riconosciuto e incluso nella comunità – da tutti gli altri, che rischiano di essere osteggiati, trattati come reietti e relegati ai margini.

L'esclusione sociale si riferisce ad altre parole come vulnerabilità, pregiudizio, indifferenza, carenza di una rete di sostegno, difficoltà economiche, sociali, mentali... Il pregiudizio ha in tal senso un ruolo non indifferente. Esso nasce dagli stereotipi sociali che in qualche modo costruiamo dentro di noi e di cui è importante prendere consapevolezza, per guardare alla persona in un'ottica non giudicante e nella sua interezza.

Si ritiene importante porsi, di fronte alla persona, in un'ottica di non giudizio, ovvero la capacità di far sentire l'altro in un ambiente non giudicante, che non ha come intento il ricordo costante di cosa può essere avvenuto o cosa la persona può aver fatto di negativo nella sua vita, ma guardare la propria storia per rivalutarla e intravedere in essa la possibilità del cambiamento.

Carl Rogers parla di *considerazione positiva incondizionata*, una delle condizioni necessarie e sufficienti per l'instaurarsi di una efficace relazione di aiuto. (Rogers, 1983)

Si può iniziare a cambiare la propria posizione e la propria visione del mondo.

Questo cambiamento nasce dalla possibilità di trovare un'alternativa a quanto si è vissuto fino a quel momento: può esistere un modello diverso di famiglia, di lavoro, di amicizia, di mondo e anche una visione diversa su se stessi.

L'educatore professionale può trovare nella considerazione positiva incondizionata uno strumento di base, per creare con l'utente quel rapporto di fiducia che apre ad una possibilità più autentica di dialogo e conoscenza.

Questa considerazione positiva dell'altro esprime un atteggiamento di fiducia, un'accoglienza non giudicante.

Ti ascolto e ti accolgo senza giudicare il tuo comportamento o quello che stai esprimendo.

Questa condizione implica anche "non direttività", o meglio "essere centrati sulla persona": lei si riconosce il diritto di auto dirigersi e di decidere per la propria vita, in maniera autonoma, secondo il suo punto di vista.

In un contesto che offre un clima simile, può avvenire il cambiamento.

Questo implica da parte dell'educatore abbandonare i giudizi che si formano, spesso spontaneamente, su quella determinata persona o su quella esperienza che ci sta raccontando, per poter ascoltare e far sentire l'altro accettato e non giudicato per quello che ha commesso nella sua vita o per quel determinato comportamento sul quale non sempre esercita un controllo.

Affinché questo avvenga l'educatore deve poter accogliere l'altro e dunque fare spazio dentro di sé, essere pronto ad accogliere quello che l'utente riporta di sé e della sua vita.

Questo chiama in causa la nostra adultità e auto accettazione, una predisposizione all'ascolto priva di meccanismi giudicanti e di aspettative sull'altro.

In questo modo si apre un varco, una strada che l'educatore può percorrere e in cui può veramente incontrare l'utente. Bertolini parla di *epoché* come sospensione del giudizio. (Bertolini - Caronia, 2015).

Di fronte all'utente, scegliere di non parlare del comportamento antisociale non è "far finta di niente", ma stabilire quella tacita convenzione necessaria, per costruire quella relazione che permetterà di parlarne in modo più efficace e in un momento più opportuno.

Di contro il rischio potrebbe essere quello di anteporre un giudizio e dunque farci una determinata idea di una persona e dei suoi comportamenti derivante da una nostra personale visione.

Qualsiasi cosa l'utente possa esprimere non aprirà strade nuove, ma incontrerà ostacoli e fatiche che, probabilmente, non permetteranno la capacità di instaurare una relazione di fiducia e trovare spazio di azione.

La relazione educativa chiama in causa tutto il nostro essere, è uno spazio dinamico dove si incontrano emozioni e dove possono avvenire scoperte, una pratica, intenzionale o meno, necessaria alla sopravvivenza degli individui.

La considerazione positiva incondizionata richiede dunque un personale cambiamento, un processo di decostruzione di costrutti derivanti dalla storia personale, per crescere nella capacità di stare di fronte all'altro accogliendolo senza pregiudizio, riconoscendone le risorse e con fiducia nella possibilità di cambiamento.

Bibliografia

Bertolini P. (2015), Caronia R., *Ragazzi difficili*, Franco Angeli, Milano

CNCA (2022), *Ostinatamente controcorrente, cercando giustizia sociale ed ambientale*, ArtEventBook Edizioni, Perignano Casciana Terme Lari (Pisa)

Ferrante A., Gambacorti M.B., Passerini, Palmieri C. (2019), *L'educazione e i margini, Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Ed. Angelo Guerini, Milano

Fortin D. (2022), *"Essere presenza educativa"*, PensaMultimedia Editore

Rogers C. (1993), *"Un modo d'essere"*, Martinelli & C. s.a.s., Firenze

ID:11

Dal progetto “Emozioni” al progetto di “Educazione Socio Emotiva”. Un processo di cambiamento dai 3 ai 10 anni

Stefania Gallo (Aulss6 – Euganea -Servizio Dipendenze sede di Cittadella)

Corrispondenza: stefania.gallo@aulss6.veneto.it

parola chiave: CONTINUITÀ

Il Servizio Dipendenze dell’AULSS6 Euganea, della sede di Cittadella, propone alle scuole dell’infanzia e alle scuole primarie rispettivamente il progetto “Emozioni” e il progetto di “Educazione Socio Emotiva”, due progetti di prevenzione universale che mirano al potenziamento delle life skills. Il progetto “Emozioni” ha preso avvio nel settembre 2013 mentre il progetto di Educazione Socio Emotiva è stato attivato a distanza di un paio d’anni. Entrambi si sono articolati a partire dall’edizione italiana del programma di educazione emotiva e prevenzione PATHS, Promoting Alternative Thinking Strategies, ideato da Mark Greenberg e Carol Kuschè, uno strumento pedagogico che ha dimostrato la sua efficacia in termini di aumento delle competenze sociali ed emotive nei bambini e che contribuisce a migliorare il clima della classe. I due progetti, nel corso degli anni, si sono un po’ allontanati dalla proposta iniziale soprattutto per quanto riguarda la progettualità rivolta ai bambini della scuola dell’infanzia che è stata integrata con giochi e letture idonee all’età. Fin dall’inizio è emersa inoltre la necessità, da parte degli insegnanti, di proporre le attività in un unico laboratorio da effettuarsi con cadenza settimanale. Rispetto alla proposta iniziale è stato possibile mantenere il criterio della ritualità, sia nell’apertura che nella chiusura di ogni singolo incontro come nella cadenza ma non quindi il criterio della frequenza dal momento che le indicazioni erano di proporre questo tipo di interventi due-tre volte la settimana per circa 20-30 minuti.

La progettualità che attualmente vien proposta alle scuole prevede di lavorare per circa 10 incontri su una serie di temi così suddivisi in base all’età:

3 anni	Alfabetizzazione emotiva e individuazione di strategie di gestione di alcune emozioni spiacevoli (rabbia e tristezza) anche attraverso l’autocontrollo
4 anni	Alfabetizzazione emotiva e individuazione di strategie di gestione di alcune emozioni spiacevoli (rabbia, tristezza, paura) anche attraverso l’autocontrollo
5 anni	Alfabetizzazione di stati d’animo e tratti di personalità (gelosia e timidezza), sviluppo di pensieri positivi verso di sé e verso gli altri
6 anni	Alfabetizzazione emotiva (felicità e tristezza) e individuazione di strategie di

	gestione di alcune emozioni spiacevoli (tristezza), sviluppo di pensieri positivi verso di sé
7 anni	Alfabetizzazione emotiva (paura e rabbia) e individuazione di strategie di gestione di alcune emozioni spiacevoli (paura e rabbia) anche attraverso l'autocontrollo, sviluppo di pensieri positivi verso di sé, comportamenti accettabili e non accettabili
8 anni	Comportamenti accettabili e non accettabili, accidentali o intenzionali, il potere delle parole, affrontare le prepotenze, parole che ostacolano o che facilitano la relazione
9 anni	Comunicare i sentimenti, modificare le emozioni modificando i pensieri, trasformare il proprio dialogo interiore, tollerare le frustrazioni, gli effetti del proprio comportamento su di se e sugli altri (pensiero ipotetico deduttivo), diritti e responsabilità
10 anni	Emozioni e bisogni, il bisogno di appartenenza e di libera scelta, la pressione dei pari, stare da soli o stare con gli altri – sono attività propedeutiche alla didattica digitale proposta alle classi prime delle scuole secondarie di primo grado

Il Servizio Dipendenze si occupa di creare i materiali didattici e di fare formazione agli insegnanti per l'applicazione degli stessi; agli insegnanti offre inoltre dei momenti di verifica in itinere relativamente all'andamento dell'esperienza per un totale di circa 6-8 ore per anno scolastico. Il Servizio Dipendenze si occupa anche della formazione dei genitori ai quali vengono proposti due incontri ogni anno della durata di circa tre ore complessive. I contenuti proposti ai genitori riprendono sia i temi affrontati in classe dagli alunni sia aspetti educativi sui quali gli insegnanti ritengono opportuno aprire uno spazio di confronto e approfondimento.

Una progettualità di questo tipo che mira ad avviare un processo di cambiamento nei singoli individui richiede un elemento essenziale affinché possa realizzarsi pienamente ossia il principio della continuità.

Ampliare la capacità di riconoscere ed esprimere le emozioni, aumentare la capacità di controllo degli impulsi, sviluppare un approccio di pensiero ipotetico deduttivo alle situazioni che ci si trova ad affrontare nella quotidianità, favorire il pensiero critico e lo stato di benessere sono obiettivi che per essere raggiunti hanno bisogno di sedimentare e quindi di tempo. Aderire per un solo anno ad una progettualità sulla regolazione emotiva significa seminare e poi lasciare che i semi germoglino da soli. Per avere maggiori possibilità che i semi diventino frutti è necessario accompagnare il percorso di crescita degli studenti.

Il principio di continuità risulta indispensabile in diversi momenti del processo di cambiamento promosso dalla suddetta progettualità:

- ci deve essere continuità tra l'esperienza che viene fatta durante la lezione del progetto "Emozioni" o di "Educazione Socio Emotiva" e l'esperienza quotidiana di vita scolastica
- ci deve essere continuità tra l'agire educativo degli insegnanti e quello delle figure genitoriali
- ci deve essere continuità tra le diverse esperienze scolastiche che il soggetto fa nel suo percorso di crescita.

Se il principio di continuità viene garantito il potenziamento delle life skills è assicurato e l'aumento delle competenze sociali ed emotive nei bambini, come il miglioramento del clima della classe, viene registrato sia dagli insegnanti che dai genitori.

Bibliografia

Cervi M., Bonesso C. (2008), *Emozioni per crescere. Come educare l'emotività*, Armano, Roma

Di Pietro M. (2014), *L'ABC delle mie emozioni - 8-13 anni*, Trento, Erikson

Elias J.M. (1997), *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia: ASCD

Franco M., Tappatà L. (2007), *L'intelligenza socio emotiva*, Franco Angeli, Milano

Ianes D. (2007), *Educare all'affettività*, Erickson, Trento

Marmocchi P., D'Allaglio C., Zannini M. (2004), *Educare le life Skills*, Erikson

Marshall Rosenberg B. (2010), *Educare con la comunicazione non violenta*, Esserci Edizioni

Piatti, L. & Terzi, A. (2008), *Emozioni in gioco*, La Meridiana, Bari

Indirizzi di "policy" integrate per la Scuola che Promuove Salute -2019 - Ministero della Salute - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Piano nazionale della 2020-25 Ministero della Salute – Direzione generale della prevenzione sanitaria

ID:09

Apprendimento, formazione, esperienza

Natascia Bobbo, Barbara Moretto (Università di Padova)

Corrispondenza: natascia.bobbo@unipd.it

parola chiave: CRESCITA CONGIUNTA

In base al Decreto Interministeriale 19 febbraio 2009 gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea delle Professioni Sanitarie (ex L. 251/2000) devono assicurare agli studenti la possibilità di acquisire le conoscenze, le abilità relative all'ambito delle attività didattiche tecnico-pratiche indispensabili ai fini dell'esercizio della professione e organizzare quindi tirocini clinico-professionalizzanti nei contesti di lavoro che permetteranno allo studente di potenziare le capacità tecniche, di lavorare in equipe, di sviluppare un pensiero critico e di acquisire una graduale autonomia operativa. Il tirocinio costituisce quindi la modalità formativa fondamentale per lo sviluppo di competenze professionali operative e di pensiero critico indispensabili per l'esercizio professionale, fornendo occasioni strutturate di apprendimento basato sull'esperienza nel contesto professionale.

È proprio in questo contesto che assume particolare rilevanza il tutor clinico, la cui attività favorisce l'applicazione del sapere teorico nella pratica clinica ed è orientata allo sviluppo della professionalità dei futuri educatori professionali. Al professionista sanitario coinvolto in una funzione di tutor viene infatti richiesta la trasferibilità di due ordini di competenze: a) tecnico-professionali specifiche che compongono il *core* della professione e che siano flessibili e correlate al contesto in cui ci si trova ad operare; b) professionali trasversali che comprendono la gamma dei fattori esperienziali, relazionali e attitudinali e che trasformano a mano a mano i saperi e le tecniche in attività lavorative efficaci.

Alcune ricerche hanno dimostrato come sia necessario però offrire al tutor, preliminarmente, una formazione e un apprendimento continuo, in grado di sostenerne lo sviluppo professionale e delle competenze: solo in questo modo è possibile infatti migliorare la capacità dello stesso ad agire un atto valutativo di per sé complesso nei confronti di uno studente che gli venga affidato e, allo stesso tempo, aumentare per lo studente le opportunità di apprendimento professionale e di cura del paziente (Sasso, Lotti, 2003; Bottio, Guerrieri 2011). Un sondaggio recente ha consentito al corso di laurea in Educazione professionale di conoscere le caratteristiche delle guide di tirocinio cui è affidata la formazione sul campo dei suoi studenti all'interno delle aziende sanitarie della regione Veneto. La mappatura ha permesso di evidenziare un profilo di figura professionale con un'elevata anzianità anagrafica e di servizio, con una scarsa formazione sul ruolo della guida di tirocinio. Il 42% del campione formato da 31 professionisti ha conseguito il diploma regionale, il 19,4% la laurea triennale. Solo il 6,5% un diploma di laurea magistrale in area riabilitativa. Per

quanto concerne l'anzianità di servizio (indicatore anche dell'età anagrafica), il 64,5% svolge l'attività di educatore da più di vent'anni, mentre coloro che sono in servizio da meno di 5 anni sono solo il 9,5 %. La maggior parte di loro (80,6%) ha già svolto il ruolo di guida di tirocinio, ma solo il 32% di essi è stato formato sul ruolo che era chiamato a svolgere mediante percorsi specifici. Il focus group che è seguito al sondaggio online quantitativo ha consentito di cogliere come risulti assente la valorizzazione di questa funzione all'interno della propria organizzazione e quanto invece sia urgente il bisogno di costruire un linguaggio comune, di creare un pacchetto base di contenuti da trasmettere ai tirocinanti, di realizzare un sistema di saperi da apprendere e sperimentare sul campo.

Date queste evidenze, come corso di laurea abbiamo compreso come la presenza dei tirocinanti all'interno di servizi caratterizzati da professionisti così delineati possa rappresentare per gli stessi un motivo di preoccupazione, facendo emergere sentimenti di impreparazione e ansia da prestazione, e quanto allo stesso tempo questi giovani in formazione possano rappresentare una risorsa per i propri tutor-educatori. L'idea che è emersa è in altre parole, che si possa attivare una sorta di crescita congiunta tra educatori professionisti e educatori in formazione, per la quale mentre i primi hanno certo un sapere esperienziale ormai sedimentato e corposo, ma talvolta appaiono piuttosto stanchi e demotivati, dall'altra gli studenti possono offrire una maggiore attenzione alla componente teorica dell'interpretazione dei contesti e delle situazioni (perché più recenti sono le esposizioni al sapere teorico-disciplinare nelle lezioni in classe), così come una maggiore propensione alla riflessività in azione (per la consegna di realizzare un diario di tirocinio) e infine una maggior entusiasmo per la professione, frutto di una ingenuità che è però carica di energia vitale.

In questa consapevolezza nasce e si inserisce la nuova scheda di valutazione ideata e realizzata dai membri della commissione didattica del corso di studi che ha previsto l'inserimento accanto a competenze vitali per l'educatore in formazione, e di cui si è già ampiamente discusso, di alcuni elementi del tutto nuovi e in qualche modo sfidanti il core competence degli educatori professionali in servizio. In particolare, temi come il lavoro emotivo, il senso di iniziativa, intraprendenza e imprenditorialità, il tema della creatività e del pensiero divergente, così come l'autoconsapevolezza critica del sé e il senso estetico rappresentano un *novus* con il quale il tutor ha iniziato a confrontarsi, attivando in modo talvolta spontaneo una autovalutazione che lo ha indotto a riflettere e mettersi in discussione.

L'utilizzo della scheda ha quindi facilitato la sostituzione di un tradizionale modello trasmissivo, basato su un approccio monologico centrato sull'idea di conoscenza fornita da un docente verso un discente, con un modello partecipativo e costruttivista: il momento della valutazione del tirocinio (in ingresso, in itinere e in uscita) è divenuto uno stimolo per lo studente che viene spinto a cercare di colmare le lacune identificate, e per il tutor uno stimolo a trovare nuove modalità formative e relazionali, laddove le precedenti risultassero inadeguate (Bartman, 2007; Birenbaum, 2006; Knight, 2000). La valenza inter-generazionale di questo scambio merita di essere considerata come rilevante: tutor e tirocinante sono entrambi coinvolti in un processo di apprendimento reciproco, in cui l'uno contribuisce alla costruzione delle conoscenze e delle

competenze dell'altro, e viceversa. Per lo studente si tratta di una continua scoperta, per il tutor di uno stimolante ritrovamento.

Tale modello può essere interpretato come risposta alla crescente complessità dei contesti organizzativi odierni, alla necessità di formare professionisti con competenze adeguate alle esigenze sociali e culturali, capaci di una relazione d'aiuto e in grado di offrire una professionalità agita e dinamica, in base ai principi di *life long learning*.

Bibliografia

Baartman, L., Prins, F., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. (2007), *Determining the quality of competences assessment programs: A self-evaluation procedure*. "Studies in Educational Evaluation", 33(3-4), 258-281. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.07.004>

Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., ... & Nickmans, G. (2006), *A learning integrated assessment system*. "Educational Research Review", 1(1), 61-67

Bottio, C., & Guerrieri, C. (2011), *Il tutor clinico. Manuale per lo sviluppo delle competenze: Manuale per lo sviluppo delle competenze*, Franco Angeli

Knight, P. T. (2000), *The value of a programme-wide approach to assessment*, "Assessment & Evaluation in Higher Education", 25(3), 237-251

Sasso L., Bagnasco A., Rocco G., Zappini L. (2012), *Portfolio delle competenze delle professioni sanitarie*, Mc Graw Hill Companies SRL, Publishing Group Italia

ID:15

La cura di avere cura, promuovere un sereno fine vita

Mariaelena Plef (Progettoautismo FVG, Tavagnacco UD)

Corrispondenza: mariaelena.plef@gmail.com

parola chiave: CURA NEL FINE VITA

La Repubblica italiana tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività, e garantisce cure gratuite agli indigenti. Nessuno può essere obbligato a un determinato trattamento sanitario se non per disposizione di legge. La legge non può in nessun caso violare i limiti imposti dal rispetto della persona umana, art. 32 (Costituzione della Repubblica Italiana, 1947).

Inoltre, nell'articolo 5 della Legge 22 dicembre 2017, n.219 riguardo le norme in materia di consenso informato e disposizioni anticipate di trattamento, viene sancita la pianificazione condivisa delle cure tra équipe di cura e paziente o il proprio fiduciario (Repubblica Italiana, 2017b).

La sicurezza delle cure è parte costitutiva del diritto alla salute, è perseguita nell'interesse dell'individuo e della collettività (Legge Gelli 8 marzo 2017, n.24); viene individuata la responsabilità medica nel caso in cui il sanitario commette atto di negligenza (non aver fatto ciò che era doveroso fare), imprudenza (aver fatto ciò che era doveroso non fare) e imperizia, cioè l'inosservanza delle regole cautelari (Repubblica Italiana, 2017a).

Le cure nel periodo di fine vita, cure palliative, hanno la caratteristica di essere focalizzate rispetto all'approccio del "comfort care", cioè hanno l'intento di alleviare i sintomi di stress corporeo e psico-fisico della persona terminale. Questo approccio si basa su un'evidenza scientifica (ciò che attraverso la lingua inglese viene definita: Evidence-Based Medicine). Inoltre, si tratta di prendere delle decisioni fondamentali per garantire la dignità della persona anche nel fine-vita, essendo la situazione clinica compromessa, la qualità della vita deve essere mantenuta per tutto il trascorrere delle cure palliative, le quali vanno ad incidere su corporeità, psiche, spiritualità e socialità (Blinderman & Billings, 2015).

L'impiego della figura dell'Educatore Professionale nel periodo di fine vita del paziente è ancora limitato, come viene riportato nello studio di uno studente universitario del corso di laurea in educazione professionale (laurea SNT/2) dell'Università di Milano. Le motivazioni risultanti nella ricerca si sono rivelate esplicative del perché la figura dell'Educatore Professionale non sia presente nell'équipe del gruppo di professionisti che seguono il paziente nel proprio fine vita; tali motivazioni riguardano la non presenza della figura dell'educatore professionale nei provvedimenti

della Giunta Regionale della suddetta regione, la non conoscenza o precaria conoscenza della figura professionale, la mancanza di adeguate risorse economiche, la concezione per cui la figura professionale non sia ritenuta necessaria nel periodo terminale della vita di una persona (Belvisi, 2020).

La figura dell'Educatore Professionale sarebbe di fondamentale importanza altrettanto quanto le altre figure professionali presenti come da normativa vigente in merito alla forma di accreditamento regionale; la figura professionale sarebbe fondamentale per rivolgere uno sguardo bio-psico-sociale al paziente terminale, non meramente volto al curare il solo corpo ma volto a curare anche la sfera psichica, morale, spirituale, sociale.

La tesi del collega Belvisi vuole creare una spinta nei professionisti, la spinta a farsi carico della possibilità di essere impiegati lavorativamente nel fine vita del paziente, di voler promuovere la manifestazione di interesse dell'utilizzo della professione dell'Educatore Professionale proponendo alle istituzioni tale possibilità, in modo tale da iniziare una attenta valutazione della professione nel fine vita del paziente.

La cura "nella sua essenza è etica poiché è informata dalla ricerca di ciò che è bene, ossia di ciò che rende possibile dare forma a una vita buona" come afferma Luigina Mortari (Università di Firenze, 2018). La cura del fine vita, dunque, è anche essa stessa cura.

Giada Lonati, medico palliativista, afferma che la cura nel fine vita «è un invito ad accogliere il presente nella sua pienezza. È desiderio di riempire di significato i giorni, di riconoscere la vita che c'è in ogni momento fino all'ultimo, aggiungere vita ai giorni, più che giorni alla vita» (Pignataro, 2022). Infatti, il termine "cura" deriva dal latino "cúra" traducibile con "osservare", più anticamente dal greco "còera" o "còira" che gli antichi etimologisti hanno ricongiunto a "cor", cioè "cuore" (Bonomi, 2023). È possibile asserire che il termine "cura" indichi tutto ciò che concerne "l'osservare con il cuore" (Pignataro, 2022).

Bibliografia

Belvisi, S. (2020), *L'Educatore Professionale in Cure Palliative: Proposta di un modello d'intervento*, <https://www.tesionline.it/tesi/medicina-e-chirurgia/l-educatore-professionale-in-cure-palliative-proposta-di-un-modello-d-intervento/56465>

Blinderman, C. D., & Billings, J. A. (2015), *Comfort Care for Patients Dying in the Hospital*, "New England Journal of Medicine", 373(26), 2549–2561. <https://doi.org/10.1056/NEJMra1411746>

Bonomi F. (2023), Etimologia: Cura; Ottorino Pianigiani, <https://www.etimo.it/?term=cura>

Pignataro S., Lonati V. (2022), *Nel fine vita la medicina non basta, serve la cura del cuore*. Vita.it, <https://www.vita.it/lonati-vidas-nel-fine-vita-la-medicina-non-basta-serve-la-cura-del-cuore>

Costituzione della Repubblica Italiana, (1947, dicembre 22). Gazzetta Ufficiale.
<https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/costituzione>

Repubblica Italiana (2017a), Gazzetta Ufficiale, Legge Gelli.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/03/17/17G00041/sg>

Repubblica Italiana, (2017b, dicembre 22), Gazzetta Ufficiale, Legge 219.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/1/16/18G00006/sg>

Università di Firenze, (2018), Open Journal of Education [Application/pdf]. Studi sulla Formazione/Open Journal of Education, Anno XXI, 237-254 Pages, 365 kB.
https://doi.org/10.13128/STUDI_FORMAZ-23103

ID:01

Il Diario di Tirocinio: parole eloquenti all'esperienza

Manuela Caula (Tutor Accademico – Professore a contratto Università di Torino - Responsabile Risorse Umane – Proposta 80 Soc. Coop. Sociale)

Corrispondenza: manuela.caula@unito.it

Parola chiave: DIARIO

La parola è tutto. Cicerone dice: “Quando la parola è appannaggio degli eloquentes, coloro che parlano in maniera etica e veritiera, coloro che schierano la sapienza accanto all’eloquenza, allora si redigono costituzioni, si erigono città, cessano moltissime guerre”. Cicerone consapevole del duplice taglio della parola, benedetta e maledetta, guarda al fallimento delle costituzioni, al crollo delle città e allo scoppio delle guerre: questo accade quando la parola è responsabilità dei disertissimi. (Ivano Dionigi, 2022).

Gli eloquentes salvano e i disertissimi (i bravi parlatori, gli abili comunicatori, i demagoghi) affondano.

La potenza della parola è in quella e di eloquente: è parlare bene in maniera etica.

Un retore, un maestro di eloquenza del II secolo dice che noi quando parliamo fra di noi dovremmo usare le parole migliori e che abbiano un significato. Invece usiamo “verba ovvia”, cioè i termini che troviamo sulla via, usate e usurate. Siamo abituati ad usare la parola come un fatto fonetico, come un foderò esteriore: la parola non veicola il pensiero.

Gorgia dice: la parola può tutto, nel bene e nel male perché perché essa è un *phármakon*, che dal greco significa sia “rimedio, medicina” che “veleno”. È simbolica e diabolica, crea e distrugge.

È stato dimostrato scientificamente gli effetti fisiologici delle parole e della speranza sui circuiti neurali. Sommarariamente, il nostro cervello è dotato di bersagli chimici che possono essere colpiti efficacemente sia dalle parole e dall’interazione sociale, sia da molecole e farmaci (Fabrizio Benedetti, 2018).

Oggi, quindi, anche la scienza ci dice che le parole sono frecce potenti che colpiscono precisi bersagli nel cervello e questi bersagli sono gli stessi dei farmaci che la medicina usa nella routine clinica.

L’Educatore Professionale, che rientra nell’ambito delle professioni sanitarie, dovrebbe saper curare la dimensione della parola a partire dal momento della formazione universitaria.

Il tirocinio nelle professioni sanitarie e sociali è una modalità di apprendimento, attraverso l’esperienza diretta, di conoscenze ed abilità tecnico professionali relative ad un ruolo lavorativo.

È un laboratorio di riflessività sull’azione ed è un luogo in cui lo studente consolida apprendimenti appresi e costruisce un sapere esperienziale (Mortari, 2003).

Le parole sono il mezzo che ha a disposizione il tirocinante per poter riflettere sull'esperienza di apprendimento. Saper padroneggiare la parola diventa per lo studente in Educazione Professionale una necessità per la riflessione sull'apprendimento dall'esperienza, per la costruzione del suo Sé professionale e per la ricostruzione degli apprendimenti e delle dimensioni relazionali messe in campo; una necessità etica e deontologica verso l'utente, che ha il diritto di essere "pronunciato", "descritto", individuato nel modo più corretto possibile.

Il modello di tirocinio proposto all'interno dei CdL in Educazione Professionale è un modello integrato, nel quale la dimensione teorica e l'apprendimento dall'esperienza non sono scissi nel tempo e nella progettazione del percorso. È un modello di integrazione problematica dove si mantiene su di un piano costantemente dialettico la relazione fra teoria e prassi.

In questo modello la funzione del Tutor Accademico è di fondamentale importanza. La tutorship si dilata e si restringe, individuando un ampio campo di esercizio, tra contesti aziendali, socio sanitari e scolastici, che la porta ad essere pensata come esperienza a tutto campo di relazione, ma anche e soprattutto di riflessione e rielaborazione indispensabile alla riuscita di ogni autentico processo di apprendimento.

Per quanto riguarda la funzione di PROCESSO (interventi facilitanti la comprensione dei contenuti, la loro elaborazione e connessione) è necessario che vengano individuati degli strumenti che diventino strategici per il Tutor per la facilitazione nella comprensione dei contenuti, per la loro connessione e elaborazione.

Nella mia esperienza di Tutor Accademico uno degli strumenti da me utilizzati in modo elettivo per questa funzione è il Diario di Tirocinio: presento il metodo da me impostato e utilizzato con gli studenti del II e del III anno del CdL in Educazione Professionale dell'Università di Torino sede di Savigliano a partire dall'anno

Si presenta dunque il metodo utilizzato per la lettura del Diario di Tirocinio.

La lettura avviene utilizzando una legenda precompilata e condivisa con gli studenti all'inizio del percorso di tirocinio; tale legenda contempla le seguenti aree di potenziale sviluppo della narrazione dell'apprendimento dall'esperienza:

- l'individuazione degli avvenimenti accaduti;
- uno sguardo ai pensieri di riflessione sull'esperienza e la generazione di domande significative su cui riflettere;
- un'analisi delle precomprensioni e delle tracce del cambiamento di pensiero;
- la dimensione emotiva messa in campo dallo studente;
- le eventuali criticità presenti o in fieri;
- gli aspetti di acquisizione di competenze e abilità, con un'attenzione riservata a che alla capacità di acquisizione del linguaggio professionale;
- la dimensione di collegamento fra teoria e prassi;

- eventuali conoscenze teoriche da approfondire.

Il diario viene sottolineato con evidenziazioni relative e commentato a lato con rielaborazione dello scritto.

Non si tratta di uno strumento di correzione ovviamente: è un metodo di rilettura che diventa comunicazione e scambio con lo studente.

Conclusioni: la dimensione della parola acquista nel percorso di formazione del futuro Educatore Professionale un aspetto di rilevanza notevole. Diventa fondamentale una seria riflessione sulla capacità di maneggiare la parola scritta e parlata per ragioni professionali e deontologiche. La cura di questo aspetto è a carico del Tutor Accademico che attraverso lo strumento del Diario di Tirocinio può curare la scrittura come strumento per un pensiero riflessivo sull'esperienza durante la scrittura stessa (mentre si scrive si attivano processi riflessivi) e nel lavoro di analisi delle proprie scritture (guadagnare sapere dall'esperienza).

Bibliografia

Benedetti F. (2018), *La speranza è un farmaco*, Mondadori, Milano

Bruner J. (1976), *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma

Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano

Demetrio D. (1998), *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*, Meltemi, Milano

Demetrio D. (2000), *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze

Demetrio D. (2008), *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina Raffaello, Milano

Demetrio D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano

Dionigi I. (2022), *Benedetta parola. La rivincita del tempo*, Il Mulino, Bologna

Mezirow M. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano

Mortari L. (2008), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma

Ricucci M. (2014), *Scrivere per professione. L'Educatore Professionale e la documentazione educativa*, Unicopli, Milano

Schon D. A. (2006), *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano

Zannini L. (2003), *Salute, malattia e cura. Teoria e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sanitari*, Franco Angeli, Milano

Zannini L. (2008), *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Raffaello Cortina, Milano

Documentazione di riferimento: Diario di Tirocinio degli studenti, varie annualità.

ID:40

Ci pagano per un lavoro che non vogliono facciamo Frizioni, attriti nel lavoro educativo con gli stranieri

Martina Cvajner (Università di Trento); Giulia Turrina (Università di Trento)

Corrispondenza: martina.cvajner@unitn.it

parola chiave: DIVERSITA'

Laura si occupa di minori stranieri non accompagnati inseriti in comunità. Li segue nelle routine quotidiane, nello studio, nelle attività ricreative, nelle pratiche burocratiche. Costruisce con loro una nuova stabilità, ricomponendo gli elementi di un progetto migratorio, spesso confuso e spezzettato. Seduta al tavolo, sorseggiando un caffè, chiacchiera con loro e prova a fare chiarezza e sbrogliare le complessità di un'identità, frutto dell'incontro di culture diverse in un delicato equilibrio con la famiglia ed il paese d'origine. Progetta, in rete con i servizi sociali e psicologici, il percorso di avvio verso la vita adulta.

Virginia è impegnata nell'accoglienza in comunità di nuclei monoparentali mamma-bambino, in carico al servizio sociale. Incontra donne vittime di migrazioni forzate, violenza familiare, in situazioni di emergenza abitativa e di vulnerabilità complesse. Osserva, immagina e progetta interventi rivolti ai bambini ed alle loro mamme, nel tentativo di sostenere e ricostruire ciò che gli è stato negato, rubato, violentato. Spesso si chiede come si vive, come si esprime ed attraverso quali gesti si costruisce la genitorialità.

Carlo lavora in un centro di prima accoglienza per richiedenti asilo. Incontra persone che portano con sé i segni fisici e psicologici di un percorso migratorio estenuante. Gestisce la quotidianità all'interno della struttura, si divincola nelle pratiche burocratiche legate alla procedura di richiesta d'asilo o di protezione, costruisce momenti di socialità e di apertura verso la comunità per sostenere processi di integrazione sul territorio.

Leggendo questi esempi è possibile immaginare la quotidianità lavorativa di un educatore, impegnato in compiti diversificati rispetto alle fasce di età delle persone di cui si occupa, delle loro diverse condizioni di «normalità» e di «disagio» e dei differenti contesti in cui si trova ad operare (sanitario, socio-sanitario e socio-assistenziale). Lo troviamo nei servizi dove analizza i bisogni del territorio al fine di progettare ed organizzare servizi ed interventi per supportare e realizzare attività assistenziali e sociosanitarie. È immerso in prima persona nella creazione di interventi educativi e nell'attivazione di reti territoriali che supportino chi si trova in situazioni di disagio.

L'educatore, per sua natura, è una professione poliedrica che presuppone un grado di adattabilità al contesto che difficilmente si riesce a riassumere nelle scarse descrizioni del ruolo che si trovano in letteratura. Infatti, i contributi esistenti si dedicano prevalentemente alla descrizione del ruolo, dei compiti e delle competenze specifiche e trasversali ai diversi ambiti, di tale professionalità. Per citarne alcune, le competenze relazionali, la progettazione, l'attuazione e la valutazione di

interventi adeguati ai bisogni che emergono nei diversi settori. Viene inoltre indicato come la costruzione e lo sviluppo della relazione educativa richieda di saper gestire le situazioni conflittuali che inevitabilmente si presentano, di saper promuovere e motivare la partecipazione dei soggetti coinvolti negli interventi ed inoltre, di saper accogliere la diversità sia essa fisica, psichica o culturale (Tramma S., 2003; Brandani W., Zuffinetti P. 2004; Falcinelli F., 2021)

È rispetto alla diversità culturale ed alla complessità del lavoro con l'altro che alcuni contributi hanno analizzato le competenze specifiche nel lavoro con l'utenza straniera (Tarsia T., 2010; Cohen-Emerique M., 2017) delineandone sfide e tensioni. Tali contributi mettono in luce come spesso le competenze professionali classiche, centrate sui modelli della società occidentale, non sempre sono in grado di trovare soluzioni che facilitino la relazione. Spesso gli «choc culturali» vissuti dai professionisti diventano occasione di apprendimento, proponendo inquadramenti teorici e modalità operative innovative per superare questi ostacoli (Cohen-Emerique M., 2017).

Su questo versante, l'analisi dei processi e delle procedure burocratiche che una molteplicità di attori istituzionali e professionali si è trovato a gestire ha rivelato uno scarto marcato fra le richieste astratte di neutralità e le implicazioni personali che gli operatori sperimentano di fronte a storie drammatiche e difficili da decifrare. Ha evidenziato le dinamiche di esclusione, spersonalizzazione e controllo che si celano nella traduzione quotidiana dei processi di istituzionalizzazione delle procedure previste dal sistema dell'asilo (Sorgoni, 2011). Ha inoltre rivelato un netto contrasto fra le domande di efficienza nella rigida applicazione delle procedure e le pratiche discrezionali che si sviluppano nelle interazioni concrete fra personale dell'accoglienza e richiedenti protezione internazionale.

I servizi rivolti alle persone straniere o di origine straniera sembrano soffrire di una modalità di progettazione, strutturazione ed erogazione priva di imprevisti. Falcone (2021) descrive come gli operatori dubitino delle proprie competenze malgrado abbiano esperienza di lavoro di comunità nella duplice accezione di servizio e territorio: da un lato, anni di lavoro con i migranti non davano gli stessi risultati conseguiti con disabili e tossicodipendenti e, dall'altro, l'accesso alle risorse era sempre più arduo e incostante. Questo segnala una incertezza metodologica e organizzativa il cui effetto sul lavoro con i migranti produce, contemporaneamente, una frustrazione nei confronti delle fatiche ambientali e un blocco operativo a detrimento dell'efficacia degli interventi.

L'obiettivo di questo contributo è quello di provare a portare in primo piano la complessità e la varietà delle esperienze sociali e lavorative degli educatori che si trovano coinvolti nei campi operativi dell'accoglienza e dell'integrazione di persone straniere o di origine straniera. Si cercherà di mettere a fuoco alcuni dilemmi ed interrogativi che animano il mondo professionale degli educatori interpellando le esperienze quotidiane e stimolando la riflessività professionale di coloro che sono operativamente coinvolti.

Il contributo presenta i primi risultati di una ricerca svolta tra il 2021 ed il 2022 in Provincia di Trento e che ha visto il coinvolgimento attivo delle due autrici nella raccolta dei dati. Sono state raccolte 50 interviste ad educatori ed educatrici impegnati nel lavoro a contatto con persone straniere o di origine straniera in diversi contesti lavorativi (scuola, comunità residenziali, centri

aggregativi, educative domiciliari...). La durata media delle interviste è di un'ora circa. I dati raccolti sono stati anonimizzati ed analizzati utilizzando Nvivo.

Nella traccia di intervista utilizzata si è voluto raccogliere, dopo una breve presentazione del lavoro attuale e del percorso formativo, una riflessione rispetto al confronto del lavoro portato avanti con utenza italiana e straniera. Particolare attenzione è stata dedicata al vissuto emotivo della professione e nel confronto specifico con persone portatrici di valori diversi rispetto ai propri.

Bibliografia

Brandani W., Zuffinetti P. (a cura di) (2004), *Le competenze dell'Educatore Professionale*, Carrocci Faber, Roma

Cohen-Emerique M.(2017), *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento

Falcinelli F.(2021), *La competenza metodologico-didattica dell'educatore professionale*, Carrocci, Roma

Falcone, F. (2012), *Qui abbiamo sempre fatto così». Le incertezze organizzative nei servizi per migranti: spunti per una formazione permanente per gli operatori sociali*, in "Autonomie locali e servizi sociali, Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare" 2/, pp. 393-415, doi: 10.1447/101461

Sorgoni, B. (2011), *Etnografia dell'accoglienza. Rifugiati e richiedenti asilo a Ravenna*, Cisu, Roma

Tarsia T. (2010), *Aver cura del conflitto. Migrazioni e professionalità sociali oltre i confini del welfare*, Franco Angeli, Roma

Tramma S.(2008), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carrocci, Roma

ID:14

Esperienza

Luca Paoletti (GRiDEP – Università di Trento)

Corrispondenza: lucapaoletti56@gmail.com

parola chiave: ESPERIENZA

L'esperienza, intesa Deweyanamente (Dewey, 2014) ¹ come transazione tra soggetto e oggetto, tra organismo e ambiente, tra natura e cultura, è il centro della azione educativa e della sua riflessione. Non si impara se non per esperienza. Le immagini emblematiche e metaforiche del lavoro dell'Educatore possono essere quelle del viaggio e della panchina. Il viaggio da fare insieme, come apertura condivisa al nuovo, all'avventura, al percorso, all'attesa, alla meta. E la panchina, come immagine della sosta, della riflessione, della pausa nel tempo.

Il prototipo dell'azione educativa, dell'educare, è racchiuso nell'immagine dell'adulto, tradizionalmente il genitore, che guida il piccolo a fare un'esperienza del mondo che lo circonda. Lo guida con uno sguardo che è rassicurante e invitante, e lo guida perché sa; sa, per esperienza appunto, come ci si muove nel mondo, quali possono essere i rischi e le attrattive. E quindi stimola e al tempo stesso mette in guardia, a muoversi nel modo appropriato. In questa duplice accezione di esperienza (l'esperienza di colui che sa, la conoscenza potremmo dire, e l'esperienza che va a fare il bambino, l'occasione di conoscenza) sta tutta la tensione del termine. L'esperienza può essere infatti un significato acquisito, o la condizione di un sapere, "passiva e poi reattiva, di colui che risponde ad una provocazione, reagisce ad un accadimento" (Tagliapietra 2014, p.74) ² come dice A.Huxley l'esperienza "non è ciò che accade ad un uomo : è ciò che un uomo fa con ciò che gli accade" (Huxley 1932 , p.282)

Forse dovremmo muoverci proprio dalla doppiezza già insita nel concetto di esperienza: il termine indica infatti un arco, un movimento che parte da una dimensione esterna, uno stimolo, un fatto, un evento, e ci accompagna fino al risultato della trasformazione che questo evento subisce. Una dimensione passiva ed una attiva. (Il verbo latino *experior/experiri* essendo un deponente, ben descrive questa ambiguità perché

ha una forma passiva pur conservando un significato attivo). Da un punto di vista etimologico il termine greco *empeiria* rimanda al collocarsi, situarsi (*en*) in un limite (*peras*) che mi circoscrive. Ma a questo limite, come segnala la radice indoeuropea *per*, giungo tramite un percorso che evoca un rischio, un per-icolo. Le circostanze che attraverso mi situano e mi orientano nel tempo, così come l'orizzonte fa con lo spazio. L'opposto dell'esperienza è l'*apeiron*, l'infinito che non ha limiti e quindi non può letteralmente essere attraversato. Tornando però alla trasformazione che l'evento esperienziale subisce, a ciò che io faccio con ciò che mi accade, possiamo chiederci in quale direzione questa trasformazione si muove e in che rapporto stia con la conoscenza (*episteme*). Per Aristotele "L'esperienza è per gli uomini solo il punto di partenza da cui derivano scienza (*episteme*) e arte (*techne*) ... perché gli uni e gli altri (scienziati ed artisti) conoscono la causa, gli

altri (gli empirici) no” (Aristotele, 981a 3). Gli empirici avrebbero cognizione del “che” ma non del “perché”. È questo il punto di partenza di una svalutazione della dimensione empirica rispetto a quella logica e razionale che avrà una enorme influenza su tutto il pensiero occidentale. E quando questa dimensione verrà rivalutata, nel XVII secolo, ponendo l’esperienza alla base della legittimazione del sapere scientifico, (in contrapposizione ad un sapere che derivava dalle *auctoritates*), lo si farà sempre e comunque subordinando poi la dimensione esperienziale a quella razionale perché o l’esperienza assume l’assetto del metodo scientifico, oppure rimane una “scopa slegata”, come la definì Bacone, simbolo di un procedere rapsodico e casuale “alla stregua di chi di notte si vada aggirando qua e là nella speranza di imboccare la via giusta” (Bacone, 1992). Ecco, io credo che ancora oggi, soprattutto per chi agisce in ambiti dominati da un sapere tecnologico come è ormai diventato l’ambito medico/sanitario, si rischia di muoversi nella svalutazione della dimensione “patica” dell’esperienza come donatrice di senso. Si rischia di accogliere il valore della dimensione esperienziale di nuovo solo come il punto di partenza di una successiva riflessione razionale che ci porta a donare “intenzionalità e progettualità” al nostro operare, tramite la formulazione di ipotesi, l’individuazione di cause possibili, il riferimento a teorie e costrutti già dati. Ovviamente tutto questo è possibile, auspicabile e legittimo, ma io credo che si debba anche riscoprire e rivalutare l’esperienza in sé, come evento. Perché, come dice Montaigne, “quando la ragione ci fa difetto, ci serviamo dell’esperienza” (De Montaigne, 1992). La dimensione empirica ci consente, più della ragione, di “conoscerci nella nostra mutevolezza..., senza dissolvere la concretezza della nostra unicità singolare” (Mortari 2003, p.9). L’esperienza ci porta così a capire quanto sia ingannevole, mutevole, impermanente, tutto ciò che sperimentiamo ma al tempo stesso ci chiama a costruire l’ordito di quella relativa permanenza (la *forme maitresse*, il carattere...) che costituisce la singolarità di ogni essere umano.

La pensosità che l’esperienza genera non è insomma necessariamente mirata a degli scopi, è una pensosità libera, ed il modo in cui comunichiamo esperienze è più simile alla narrazione della conversazione quotidiana, che non al pensiero logico analitico o all’inferenza matematica. La condivisione delle esperienze diviene tramite di amicizie e affetti anche senza la mediazione della parola. L’umano comunica, al di là del linguaggio, attraverso la proposta di esperienze. Condividere la lettura di un libro, la visione di un film, l’avventura di un viaggio, la costruzione di uno spazio o di un oggetto, il piacere di un gioco o di uno sport. Esperienze che legano e fanno crescere, quanto e più della parola. Ciò che si è portati a condividere è quasi sempre un sapere che ha a che fare con una passione; in questo senso l’adulto che educa più che porsi come esempio si pone sul piano della testimonianza. Quindi al di fuori di una dimensione autoritaria della relazione e anche di una sua formalizzazione. D’altronde in educazione ci troviamo spesso di fronte a “situazioni problematiche aperte, situazioni nelle quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile”(Mortari 2003, p.9). Ogni caso è diverso dall’altro e richiede una comprensione contestuale che rimanda a quello che è stato definito un sapere prassico e non solamente tecnico.

Bibliografia

Aristotele, “Metafisica”, I,1,981a 3.

Tagliapietra A. *Esperienza* (2017), Cortina

Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza* Carocci

De Montaigne M. (1992), "Essais" 1595, trad.it. "Saggi" Adelphi

Dewey J. (2014), *Esperienza e Educazione* Cortina

Aldous Huxley "Texts and Pretexts: an Anthology with Commentaries" , Chatto & Windus 1932 , p.282

Tagliapietra A. (2017) *Esperienza. Filosofia e storia di un'idea*, Cortina

ID:38

L'indispensabile ruolo dei fattori nell' assessment educativo-riabilitativo: cambiando l'ordine dei fattori... l'esito cambia!

Davide Barban (AULSS 2 Marca Trevigiana, Dipartimento di Salute Mentale);

Elena Torbidoni (AUSL Romagna, U.O.C Dipendenze Patologiche – Centro Alcol e Fumo, Rimini)

Corrispondenza: barban.davide@libero.it - elena.torbidoni@gmail.com

parola chiave: FATTORI

Il modello biopsicosociale (Engel, 1997) [1] viene sempre di più adottato come modello teorico di riferimento, sia dalla letteratura scientifica sia dalle normative nazionali [2] inerenti al campo di azione dell'Educatore Professionale.

Elementi cardine di questo modello sono: le dimensioni delle attività e della partecipazione, le funzioni e le strutture del corpo umano ed i fattori contestuali (Pasqualotto, Carozza, Cibir, 2020). Si ritiene importante focalizzare l'attenzione sui fattori contestuali.

Negli stessi documenti dell'OMS, si invita a considerare il ruolo fondamentale dei *determinanti di salute* definiti come *"insieme di fattori personali, sociali, economici ed ambientali che determinano lo stato di salute di individui o popolazioni"* (OMS, 2021).

A fronte di una malattia o di un disagio è necessario individuare la catena dei determinanti che in combinazione produce il danno sulla salute, sia di individui singoli che di gruppi di popolazione in specifici contesti sociali [5].

Il ruolo dei fattori e la loro azione – *facilitante od ostacolante* – sono il perno delle definizioni di funzionamento e di disabilità date dall'OMS (Ianes, 2004). e quindi sono alla base della differenza tra capacità e performance.

Capacità, il più alto livello possibile di funzionamento che una persona può raggiungere in un dato dominio in un dato momento (misurata in un ambiente uniforme standard) e *performance*, cioè quello che l'individuo fa nel suo ambiente reale di vita (questo concetto comprende anche l'azione dei fattori contestuali) [7].

Le progettualità riabilitative - educative seguono questa direzione: valutano ciò che la persona fa e ciò che potrebbe potenzialmente fare, proponendosi di rimuovere o rinforzare i fattori che alimentano o riducono questa discrepanza (Scuccimarra, 2009 p. [8]).

I determinanti di salute individuali, sociali [9] ed economici, *ambientali, gli stili di vita e l'accesso ai Servizi* sono fattori da attenzionare sempre. I valori esistenziali dei pazienti stanno diventando anch'essi centrali *"nella pratica di una nuova "terza era" di medicina informata sull'evidenza, piuttosto che una medicina basata sull'evidenza"* (Pompili, 2021).

Si sottolinea, quindi, l'importanza di bilanciare, in base alle risorse disponibili, un'equa distribuzione degli interventi specialistici "standard" con interventi personalizzati. A tal proposito la pratica professionale ci suggerisce di valutare la persona in condizione di fragilità (Crisafulli, 2016) utilizzando strumenti che da un lato valutino le capacità e le performance e dall'altro misurino la recovery, la qualità della vita, la motivazione al cambiamento, il gradimento/soddisfazione individuale [12] e il ruolo dei fattori contestuali.

In questo senso, i set di strumenti di valutazione elaborati da un gruppo di ricerca italiano [13] e basati sull'ICF, quali *ICF Recovery* [14], *ICF Scuola* (Lascioli, Pasqualotto, 2021), *ICF VR* [16], *ICF Disabilità* [17] e *ICF Anziani* [18], rappresentano un esempio di approccio valutativo basato sulle evidenze [3], che tiene conto della globalità e centralità dell'individuo durante l'intero percorso dell'iter valutativo, di co-progettazione e di co-programmazione dell'intervento.

Tali strumenti consentono all'Educatore di svolgere uno dei compiti a cui è chiamato a rispondere: cioè chiarire bene l'oggetto della valutazione, selezionare lo strumento giusto con un occhio attento alla raccolta dei dati e alla finalità di un'attività valutativa (Crisafulli, 2018).

In un'epistemologia dell'Educazione professionale, l'Educatore Professionale, quindi dovrà mediare tra aspetti particolari e lo sguardo complessivo tenendo conto dei "fattori" che, in tal senso, rientrano a pieno titolo come un faro di riferimento per l'agire professionale.

Bibliografia

Crisafulli, F. (a cura di) (2018), *La valutazione nel lavoro dell'educatore professionale. Modelli e strumenti di un'attività chiave nei contesti sociosanitari*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna

Crisafulli, F. (a cura di) (2016), *EP Educatore professionale*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna

Engel GL. (1977), *The need for a new medical model: a challenge for biomedicine*. "Science". Apr 8;196(4286):129-36. doi: 10.1126/science.847460. PMID: 847460

Ianes, D. (2004). *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*. Erickson, Trento

Lascioli, A., Pasqualotto, L. (2021), *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali, Carocci

Nicolò G., Pompili, E. (2021), *Psichiatria territoriale: strumenti clinici e modelli organizzativi*. Raffaello Cortina, Milano

Pasqualotto, L., Carozza, P., Cibir, M. (2020), *ICF, Salute Mentale e Dipendenze. Strumenti per la riabilitazione orientata alla recovery*. Carocci editore, Roma

OMS (2021), *Health promotion glossary of terms*

Scuccimarra G. (2009), *Modelli concettuali di disabilità e riabilitazione*, "Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva", 29, 54-66

[2] Rep. Atti n. 30/CSR del 10 febbraio 2011. Accordo, ai sensi dell'articolo 4 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano sul documento concernente «*Piano d'indirizzo per la riabilitazione*»; Rep. Atti n. 4/CU del 24/01/2013. Accordo ai sensi dell'art. 9, comma 2 lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, tra il Governo, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità Montane sul "*piano di azioni nazionale per la salute mentale*"

[5] <http://www.sio-triveneto.it/files%20pdf/DeterminantiSaluteBolzano.pdf>

[7] Della Sanità, O. M. (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson, Trento

[9] WHO (2014). *Social determinants of mental health*.

[12] Rep. Atti n. 104/CU del 6 luglio 2022. Intesa, ai sensi dell'articolo 8, comma 6, della legge 5 giugno 2003, n. 131, tra il Governo, le Regioni e le Autonomie locali sul documento recante "*Linee programmatiche: progettare il Budget di salute con la persona-proposta degli elementi qualificanti*".

[13] <https://www.icfapplicazioni.it/>

[14] Pasqualotto, L.; Cibin, M.; Barban, D.; Perrelli, E.; Cazzin, A., *The development of ICF-Recovery tools to support an evidence-based psychosocial rehabilitation* «JOURNAL OF ADVANCED HEALTH CARE», vol. 5 , n. II , 2023 , pp. 7-13

[16] L.; Salvatore, E.; Tassi, N.; Scarpetta, M.; Mignani, E.; L. Valenta, M., *ICF-VR: uno strumento di valutazione e progettazione educativa per persone anziane o con disabilità accolte in residenze socio-sanitarie e socioassistenziali* «EDUCARE.IT», vol. 23 , n. 7 , 2023 , pp. 20-33

[17] Pasqualotto, L.; Lascioli, A.; Ceschel, S.; Fantuz, L.; Da Ros, D.; Pasin, F.; Lucchetta, A. *L'avvio al lavoro della persona con disabilità nella prospettiva dei Servizi specialistici di mediazione. Gli esiti di un percorso di formazione e ricerca*. «L' INTEGRAZIONE SCOLASTICA E SOCIALE», vol. 22 , n. 1 , 2023 , pp. 51-68

[18] <https://www.icf-anziani.it/home>

ID:58

La sfida Generativa nel lavoro dell'Educatore professionale

Giovanna Dodaro (ATS Città Metropolitana Milano);

Serena Carraro (ATS Città Metropolitana Milano)

Corrispondenza: gdodaro@ats-milano.it

parola chiave: **GENERATIVO**

Generativo, è la parola chiave scelta partendo dal punto 6 dell'alfabeto empirico, riferita *“alla capacità di produrre e generare qualcosa, ma è anche evocativo di un potere, di un'attitudine nel produrre che risulta desiderabile e benefica.”*

La generatività, si integra e si espande attraverso la capacità dell'individuo di saper riconoscere i suoi bisogni e di adattarsi all'ambiente in cui vive. *“E' una risorsa critica che può incentivare i cittadini all'impegno per il bene comune, motivare gli sforzi per mantenere la continuità e favorire il cambiamento sociale. Attraverso la produzione e la diffusione di capitale sociale e generatività, le organizzazioni intermedie promuovono empowerment personale e sociale, ossia quel processo, quell'insieme di azioni collettive che migliorano la qualità della vita nella comunità con riferimento alla rete tra le diverse organizzazioni e agenzie sul territorio, con valenza di sviluppo di comunità, di azione sociale, di incremento della consapevolezza dei problemi tra coloro che ne sono afflitti e di advocacy, definito dalla percezione di controllo ed autoefficacia, consapevolezza critica e partecipazione”.*



La Generatività ha un impatto tale, da innescare cambiamenti negli ambienti lavorativi e sociali, nelle relazioni interpersonali e nella rete territoriale, andando a sviluppare e consolidare l'empowerment del singolo e della comunità stessa. Come Educatori Professionali di ATS, Agenzia di Tutela della Salute di Milano Città Metropolitana Promozione ci troviamo costantemente ingaggiati da una sfida enorme che riguarda il cambiamento. Il nostro lavoro si focalizza sulle capacità delle persone di rigenerare le risorse che già possiedono, per renderle fruibili all'interno della loro rete di comunità e quindi creare il fil rouge che unisce e collega le reti presenti nel territorio, per generare una cultura della salute. Nel corso del tempo si è passati dal coinvolgimento del singolo individuo all'attenzione verso l'ambiente in cui vive (carta di Ottawa 1986) per arrivare al concetto di promozione della salute; come il processo che permette alle persone di poter esercitare un controllo sulla propria salute al fine di migliorarla. La salute è il risultato di una serie di fattori che vedono coinvolti lo stile di vita, l'età, le interazioni sociali, lo spazio abitativo, la condizione economica la possibilità di poter avere accesso o meno alle cure.

I programmi attuati impattano sulla comunità e creano il cambiamento, matrice fondante che accomuna e accompagna la nostra professione. Come educatori siamo chiamati a lavorare sulla relazione per rendere le persone maggiormente consapevoli, aumentare l'efficacia degli interventi generando un beneficio nell'intera comunità. Il trade di union è il welfare generativo basato sulle cinque R: Raccogliere, Ridistribuire, Rigenerare, Rendere, Responsabilizzare. Il welfare generativo ha l'obiettivo di andare incontro a quelli che sono i bisogni dei cittadini rigenerando le risorse che già esistono e rendendole fruibili alla comunità. Questo processo si realizza lavorando sulla responsabilizzazione delle persone che ricevono aiuto, con l'obiettivo di aumentare l'efficacia e la generatività degli interventi messi in atto, facendo sì che gli altri cittadini possano trarne beneficio. Come educatori siamo chiamati a costruire la "rete generativa" mirata al cambiamento, con la collaborazione del setting sanitario, sociale e comunitario. L'educatore professionale che si occupa di Promozione della Salute in ATS lavora a cascata su obiettivi del Piano Nazionale di Prevenzione, del Piano Regionale di Prevenzione e del Piano Integrato Locale di Promozione della salute a livello territoriale, attuando azioni quanto più possibile basate su evidenze di efficacia, equità e sostenibilità che accompagnano il cittadino in tutte le fasi della vita, nei luoghi in cui vive e lavora. La metodologia di lavoro di ispira al modello One Health basato sull'integrazione di discipline diverse che mettono in relazione tra la loro salute dell'uomo, la salute degli animali e l'ambiente. Il lavoro capillare fatto sul territorio abbraccia tutti i settori della comunità, andando a realizzare interventi che permettono la costruzione di legami con il territorio e le istituzioni, un lavoro che ci permette di passare dall'io al noi comunitario.

In termini di efficacia, promuovere la salute significa investire in programmi e risorse che contribuiscono a generare un cambiamento nella percezione di salute delle persone.

Occuparsi di salute è un obiettivo trasversale e multisetoriale. La prevenzione si *"declina in interventi di promozione della salute e di tutela della salute e sicurezza delle persone di ogni età, ceto sociale ed attività lavorativa."*

La Promozione della salute *"agisce attraverso una concreta ed efficace azione della comunità nel definire le priorità, assumere decisioni, pianificare e realizzare strategie che consentano di raggiungere un migliore livello di salute"*. Una delle modalità lavorative adottate in ATS è

l'individuazione di "cittadini attivi" che vengono coinvolti nel processo di cambiamento e diventano moltiplicatori di salute. Il lavoro di rete e di individuazione di cittadini attivi si ispira ai principi del modello biopsico-sociale, che pone la persona al centro di un ampio sistema in cui il risultato dell'equilibrio fra malattia e salute è l'interazione di fattori chimici, organici, psicologici, biologici e sociali. In ATS, ad esempio, gli studenti delle scuole secondarie superiori, coinvolti nel programma di Educazione tra Pari, diventano a loro volta testimonial attivi di comportamenti sani, e i walking leader dei gruppi di cammino, sono "portatori sani" di stili di vita attivi. A livello istituzionale e di decisori politici, vengono costruite reti come Scuole che Promuovono Salute Lombardia o costituiti tavoli di lavoro che esitano nella sottoscrizione di protocolli condivisi su tematiche come il Bullismo e Cyberbullismo o la Policy sulle scuole.

Gli strumenti da noi utilizzati per raggiungere questi obiettivi sono i programmi regionali suddivisi per setting; nelle scuole Educazione tra Pari, Life skill training e Unplugged. Nel setting luoghi di lavoro il programma "Luoghi di lavoro che promuovono salute – rete Workplace Health Promotion Lombardia" e nel setting comunità i Gruppi di cammino. Programmi che coinvolgono tutte le fasce della popolazione, mirati al cambiamento e al miglioramento della performance, con l'obiettivo di includere una popolazione sempre più ampia in un'ottica generativa equity oriented.

Bibliografia

Crisafulli F. (2018), *La valutazione nel lavoro dell'educatore professionale. Modelli e strumenti di un'attività chiave nei contesti socio-sanitari*, Maggioli Editore, Rimini

Crisafulli F. (2016), *E.P. Educatore professionale. Competenze, formazione e ricerca, strumenti e metodologie*, Maggioli editore, Rimini

[DOC+REG+PEER+EDUCATION 10 2020.pdf \(regione.lombardia.it\)](#)

Franzoni F., Anconelli M. (2018), *La rete dei servizi alla persona. Dalla normativa all'organizzazione*, Carocci Faber, Roma

Frabboni F., Pinto F. (2013), *Manuale di pedagogia e didattica*, Minerva Editori Laterza

[Generatività sociale | BENECOMUNE](#)

[Health literacy \(iss.it\)](#)

[I 30 anni della Carta di Ottawa e il Pnp 2014-18 \(iss.it\)](#)

Leone L., Prezza M. (2005), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli

[Luoghi di lavoro che Promuovono Salute – Rete WHP Lombardia \(regione.lombardia.it\)](#)

[marcon andrea def.pdf \(unive.it\)](#)

Marta E., Marzana D., Aresi G., Pozzi M. (2014), *Quando la buona convivenza organizzativa si trasforma in convivenza sociale. Il caso del Circolo dei Talenti*, "Narrare i gruppi Etnografia dell'interazione quotidiana Prospettive cliniche e sociali", vol. 9, n° 3, Ottobre

[One Health – ISS](#)

Per una prevenzione efficace» Liliana Leone – Corrado Celata ED. Il sole 24 ore

[Promozione della salute | ATS Milano \(ats-milano.it\)](#)

[Report+Educazione+tra+pari+06042023 DEF.pdf \(regione.lombardia.it\)](#)

Ripamonti E., e Boniforti D., *Metodi collaborativi*, “Animazione Sociale”

[rminello,+1613-5830-1-CE \(1\).pdf](#)

[Scuola \(regione.lombardia.it\)](#)

[Scuola \(regione.lombardia.it\)](#)

Torre E. M. (2018), *Dalla progettazione alla valutazione, modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci Faber, Roma

[2020 pp.37-52 Digennaro Povertà educative e welfare generativo.pdf \(educare.it\)](#)

ID:66

Progetto genitorialità

Sara Bassanese (Consultori Familiari dell'Azienda Sanitaria Universitaria Friuli Centrale)

Corrispondenza: sarabx@libero.it

parola chiave: GENITORIALITA'

Ho scelto di portare alla vostra attenzione la mia parola: GENITORIALITA' con riferimento alla mia esperienza professionale svolta all'interno dei Consultori Familiari in Friuli Venezia Giulia.

Il progetto che descriverò fa parte di una serie di interventi realizzati presso i Consultori Familiari dell'Azienda Sanitaria Universitaria Friuli Centrale con sedi nella Bassa Friulana e Friuli Collinare. Il progetto è stato redatto e realizzato in collaborazione con la Dott.ssa Zamarian Stefania, psicologa psicoterapeuta, nel periodo tra gennaio 2022 e agosto 2023.

Nel dicembre 2021 risposi all'avviso di selezione rivolto ad educatori professionali in regime di libera professione emesso dall'ASUFC con il seguente oggetto: "REALIZZAZIONE DELLE ATTIVITA' PREVISTE DAL "PROGRAMMA DI INTERVENTO A SOSTEGNO DELLA GENITORIALITA' PER IL POTENZIAMENTO DELLE ATTIVITA' DI CARATTERE SOCIALE DEI CONSULTORI FAMILIARI" D.M. 30/04/2019 e D.M. 14/05/2020 FONDO NAZIONALE POLITICHE PER LA FAMIGLIA ANNI 2019-2020".

Il progetto è stato realizzato presso i Consultori Familiari di Latisana e Cervignano del Friuli, il bacino d'utenza a cui si è rivolto sono state le coppie in attesa, le famiglie nel periodo post natale e con figli fino a tre anni d'età.

La fase progettuale è stata preceduta da una formazione specifica in materia di educazione perinatale e ricerche di materiale di divulgazione scientifico su diverse tematiche quali: gravidanza, maternità, allattamento, il ruolo dei papà all'intero della famiglia, psicopatologia post- parto e perinatale.

Il progetto nominato "La Danza Della Vita" è stato pensato e realizzato per promuovere il benessere delle madri e dei padri nel periodo delicato del dopo nascita e con la finalità di favorire elementi di protezione del bambino e della diade madre-bambino, attraverso l'intercettazione precoce di situazioni di vulnerabilità sociale e psicologica e attività di screening di depressione perinatale e/o ansia.

Il percorso è stato articolato in cinque incontri a cadenza settimanale, le attività di gruppo hanno favorito il dialogo e il confronto tra genitori, i quali oltre ad essere stati informati rispetto a temi quali: il legame di attaccamento, lo sviluppo del bambino, la relazione di coppia, il ruolo della figura paterna, hanno partecipato e interagito tra loro creando una rete di supporto tra pari e condividendo strumenti per affrontare le difficoltà quotidiane. Uno degli incontri è stato

interamente dedicato ai papà, al fine di valorizzarne il ruolo e l'importanza nel sostegno, gestione e cura della prole e degli stati emotivi della donna.

Il Corso di Accompagnamento alla Nascita: l'intervento psico-educativo strutturato all'interno del percorso dedicato alle coppie in attesa, organizzato dal reparto di ginecologia ed ostetricia di Latisana, ha permesso a me e alla collega di avvicinarci alle famiglie, creare relazione, affrontare temi legati alla gravidanza e sensibilizzare i genitori ad una genitorialità consapevole. Oltre a questi obiettivi attraverso il C.A.N. è stato possibile promuovere il progetto "La Danza Della Vita".

È stato riscontrato che la strutturazione degli incontri all'interno degli spazi del Consultorio Familiare, ha avvicinato le persone al servizio e ne ha facilitato l'accesso per poter esplicitare una richiesta di aiuto di tipo individuale o di coppia.

Durante il secondo anno di vita del progetto è stato introdotto e valorizzato l'intervento educativo domiciliare rivolto a mamme e famiglie in situazioni di vulnerabilità sociale, dando vita ad un contesto di lavoro territoriale in espansione e in condivisione con altri servizi dell'Ambito Territoriale.

L'Educatore Professionale negli interventi di supporto alla genitorialità:

In questo progetto l'educatore professionale creando alleanza e vicinanza con l'adulto, supporta la genitorialità e il buon sviluppo del bambino attraverso azioni di prevenzione (corso di accompagnamento alla nascita) e interventi in situazioni di pregiudizio psico-sociale. Nel primo caso lo fa attraverso delle attività di promozione in cui si invitano le famiglie a coltivare un buon legame con i propri figli a partire dal periodo pre-natale e durante tutto l'arco della vita. Fondamentale informare i genitori rispetto ai loro compiti di protezione, ascolto dei segnali e dei bisogni del bambino, fornire vicinanza attraverso il contatto, la comunicazione e la sintonizzazione emotiva.

In situazioni di fragilità sociale l'educatore, attraverso l'attivazione di gruppi di condivisione e attività di sostegno domiciliare, può essere promotore di interventi che mirano al raggiungimento di diversi obiettivi tra i quali:

- Aiutare le famiglie a sviluppare adeguate strategie di coping per affrontare situazioni difficili;
- Favorire l'empowerment genitoriale;
- Sostenere la relazione genitore-figlio promuovendo situazioni che favoriscono la sintonizzazione tra gli adulti di riferimento e i bambini;
- Favorire la promozione di buone pratiche all'interno della famiglia quali: la buona comunicazione, attenzione all'ascolto, infondere consapevolezza e conoscenze rispetto alle tappe di sviluppo del bambino e promozione delle autonomie infantili;
- Favorire il confronto su tematiche educative.

Metodologie:

- Attivazione di gruppi informativi: accrescere competenze, favorire il confronto e la nascita di reti di sostegno informali.
- Interventi domiciliari: osservazione del nucleo familiare e della relazione con il bambino in un setting familiare;
- Promozione del rinforzo positivo nei momenti in cui il genitore mette in atto un comportamento adeguato, con lo scopo di aumentare la probabilità che questo si ripeta con maggior frequenza;
- Strategie di modeling: aiuto imitativo, l'educatore come modello.

Verifica:

- Al termine delle attività l'educatore deve dedicare un tempo per raccogliere i feedback dei partecipanti alle attività di gruppo, o nel caso di interventi individualizzati, verificare il raggiungimento degli obiettivi, precedentemente fissati con il genitore e/o in condivisione con l'équipe multiprofessionale.

Bibliografia

Lavigueur S., Coutu S., Dubeau D. (2011), *Sostenere la genitorialità*, Erickson, Trento

Mastromarino R. (2018), *Genitori e figli: crescere insieme*, Erickson, Trento

Berry Brazelton T. (2017,) *Il Bambino da 0 a 3 anni*, Rizzoli, Milano

Rosa A. F. (2017), *Genitori positivi figli forti*, Erickson, Trento

Montano A., Rubbino R., Massolo A.C (2019), *Siamo qui per te*, Erickson, Trento

Zauderer C.R. (2020), *I miei primi 40 giorni da mamma*, Erickson, Trento

IgeaCps.it (2023), master on-line in Educatore Perinatale

<https://accademiapedagogiaviva.com/>

<https://www.epicentro.iss.it/>

<http://www.centroarche.org/>

www.iss.it Promozione della salute nei primi mille giorni di vita del bambino”

www.iss.it Il padre nei primi mille giorni: la guida metodologica PARENT

ID:25

Gioco

Roberto Farnè (Università di Bologna)

Corrispondenza: roberto.farne@unibo.it

parola chiave: GIOCO

La domanda è: il gioco dovrebbe far parte delle competenze professionali di un educatore, qualunque sia l'ambito in cui lavora?

La risposta è sì, ma occorre innanzi tutto domandarsi che cosa si debba intendere qui per "gioco". Non si tratta solo di conoscere un determinato repertorio di giochi (da tavolo, sportivi, di ruolo ecc.) ma innanzitutto di avere familiarità con "il senso del gioco" che è un'attitudine, un linguaggio, un modo di osservare e di porsi nei confronti della realtà e nella relazione con gli altri. Purtroppo la pedagogia corrente se da una parte afferma (né potrebbe smentirlo) che il gioco è esperienza fondamentale nell'educazione dell'infanzia, non ha mai ritenuto si tratti di un campo su cui alimentare la formazione anche oltre l'infanzia e, nella fattispecie, in chi si occupa professionalmente di educazione, la quale è "una cosa seria" quindi dove non si gioca se non per gentile concessione ricreativa o perché una certa forma di gioco la si ritiene "educativa".

Va da sé che fare il mestiere di educatore in un nido d'infanzia, in un carcere minorile, in una residenza per soggetti psichiatrici, in istituti culturali (biblioteca, museo ecc.) non è la stessa cosa, per questo la competenza ludica non è riducibile alla pratica di una serie di giochi, questi dovranno esserci, ma saranno definiti a partire dalla specificità dei contesti educativi in cui si opera. Il "senso del gioco" è il tratto comune che dovrebbe far parte della formazione professionale dell'educatore, ovunque si trovi ad operare.

È possibile definirne una sorta di curriculum? Credo di sì ma non sulla base dell'impianto formale che ha il concetto di curriculum. Il gioco è prima di tutto esperienza pratica, le sue basi sono naturali e su di esse si innestano le forme culturali del gioco, e la cultura del gioco diventa anche teorica ai livelli più alti. Dunque formarsi al gioco, significa giocare le diverse forme dei giochi, analizzarne i linguaggi e la cultura.

La complessità del gioco è ben espressa dalle due parole inglesi *Play* a *Game*. Entrambe si traducono in italiano con gioco ma la prima indica l'atteggiamento, il modo di stare al gioco, il saper giocare nel senso di sapersi disporre all'attività ludica secondo uno stile proprio e adeguato al tipo di gioco; in altre parole sapere mettersi in gioco. Il secondo si riferisce alla specificità dei singoli giochi: sono games nascondino, basket, memory, tennis ecc. Questo richiede la conoscenza più meno approfondita delle regole e delle tecniche che consentono di fare un certo gioco, di

dimostrare di saper giocare ad un certo livello una partita. Le due dimensioni devono stare in stretta relazione, fino a confondersi una nell'altra. Per esempio, potrei essere un buon giocatore a scacchi o a calcio ma non avere il *fair play* necessario a stare al gioco.

C'è un altro aspetto interessante che riguarda il termine *play*, ma anche il francese *jouer*. Queste parole vogliono dire anche suonare e recitare. Cosa c'entra tutto questo con il mestiere di educatore? Credo che chi esercita questa professione se avesse fra le proprie competenze saper suonare uno strumento o saper recitare un personaggio, saper danzare... senza alcuna velleità di essere un "artista", ma quanto basta per provare il piacere di esprimersi con questi linguaggi e di fare oggetto di condivisione, in altre parole di non aver paura a "mettersi in gioco", avrebbe un formidabile potenziale di comunicazione educativa a cui fare ricorso. Così come sapere usare la manualità in attività espressive e creative per modellare, costruire ecc. Tutto ciò a che fare con il concetto di "animazione", che significa dare vita (anima) cioè: *comunicazione* e *movimento*, forme attive dell'educazione. Sono convinto che il peggiore insegnante o il peggiore educatore non sia quello che esercita un'autorità eccessiva e ossessiva, ma quello noioso, incapace di trasmettere qualche emozione, anche a livello intellettuale, che rende passivi, sedati e seduti i soggetti con cui lavora praticando una pedagogia anestetica.

Lo stesso uso della parola e del corpo, i due dispositivi basilari nella professione di educatore (come di insegnante) richiede preparazione, allenamento, consapevolezza delle proprie potenzialità come dei propri limiti. Non ho ancora visto nei dipartimenti di Scienze dell'educazione degli spazi indoor e outdoor dedicati e praticati come laboratori didattici per il corpo, i giochi motori e sportivi, il teatro e la musica, la manualità; né vedo un ambiente allestito con una ludoteca in cui sia possibile conoscere e studiare le diverse tipologie di giochi, la loro logica e magari esercitarsi per gioco a inventare un gioco. Vedo in compenso laboratori informatici e tecnologici, aule attrezzate con sofisticate tecnologie, importanti ovviamente, persino necessari nella formazione di educatori e insegnanti, e tutti noi ricorriamo nella nostra vita quotidiana ai dispositivi tecnologici. Ma nell'esercitare il mestiere di educatore nella relazione con bambini, ragazzi e adulti, soggetti anche difficili, ho bisogno soprattutto di forme, linguaggi, strumenti basati sulla leggerezza, la sostenibilità, la versatilità. In questo senso il gioco e l'animazione, intesi nelle loro molteplici dimensioni, costituiscono una risorsa professionale molto ricca sul piano pedagogico. Ad avvalorarla inoltre, c'è che il gioco è un campo di studio e di ricerca fra i più importanti nelle scienze dell'educazione da almeno due secoli (l'elenco di autori, opere e teorie sarebbe lungo...). Poiché il gioco va studiato per scoprirne la profondità culturale oltre che pedagogica, arrivando alla filosofia del gioco e persino alla teologia del gioco.

Piero Bertolini, nel suo libro *L'esistere pedagogico* (1988) ha scritto che il gioco insegna a fare i conti con la realtà per quella che è, e a trattarla per come potrebbe essere. Gioco è movimento, cambiamento, apertura la "possibile". Perciò il gioco non è qualcosa di accomodante, un innocuo, banale passatempo e "*l'homo ludens* per questo tipo di società non può non essere considerato un *uomo scomodo*". Sarà per questo che l'attitudine al gioco non fa parte della formazione dell'educatore e dell'insegnante...?

Bibliografia

Caillois R. (1981), *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano

Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (FI)

Farné, R. (2016), *For the Phenomenology of Play*, "ENCYCLOPAIDEIA", vol. 20

Farné, R. (2016), *Pedagogia del gioco e dello sport*, in: Morandi M. (a cura di): *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, Franco Angeli

Farné R. (2024), *In-ludere. Gioco, sport e formazione*, Zanichelli, Bologna (in press)

Sutton-Smith B. (2001), *The ambiguity of Play*, Harvard Univ. Press

ID:29

Inclusione e Riabilitazione Sociale

Mario Saiano (Università degli studi di Genova/ ASL3 Liguria)

Corrispondenza: mario.saiano@edu.unige.it

parola chiave: INCLUSIONE E RIABILITAZIONE

Evoluzione di un metodo di lavoro ormai trentennale

La disabilità è una condizione, che per la maggior parte degli individui normodotati, è percepita come uno status invalidante, che impedisce al soggetto disabile di acquisire un ruolo sociale attivo. Il lavoro è uno dei mezzi utili per combattere questo stereotipo, esso garantisce l'inclusione e il coinvolgimento attivo della persona alla vita comunitaria. Per inclusione e riabilitazione sociale si intende la promozione di percorsi riabilitativi destinati a persone disabili, favorendone l'integrazione socio lavorativa, che viene attuata attraverso un lavoro di rete e di sistema con i servizi territoriali socio sanitari, gli enti locali e le aziende del territorio. Tale modalità di lavoro che governa l'unitarietà dei processi clinico-assistenziali, assicura omogeneità nei percorsi di inclusione sociale, sia a gestione diretta che accreditata. I progetti sono rivolti ad utenti di età compresa tra i 18 e i 64 anni, affetti da disabilità intellettiva, motoria e sensoriale, oltre a situazioni d'invalidità derivante da infortuni sul lavoro e quadri legati a patologie organiche, (malattie rare) in carico all'assistenza disabili e/o al dipartimento di salute mentale, in possesso di certificato di idoneità lavorativa (legge 68/'99) e iscritte nelle liste del collocamento mirato della città di residenza del paziente. La presa in carico da parte di un servizio di inclusione e riabilitazione sociale avviene tramite accesso diretto o segnalazione da parte dei seguenti servizi: assistenza disabili, dipartimento di salute mentale, distretto sociale – ATS, U.S.S. collocamento mirato afferente al centro per l'impiego. L'inclusione e riabilitazione sociale, che ha come obiettivo la mediazione dell'incontro fra le persone disabili ed il mondo del lavoro anche attraverso percorsi riabilitativi - pedagogici, collabora con il collocamento mirato afferente al settore politiche del lavoro e centri per l'impiego, l'ufficio coordinamento inserimenti lavorativi – ove presente negli enti locali, i quali garantiscono la copertura finanziaria dei progetti per la parte relativa agli incentivi economici per i pazienti. Il servizio svolge attività di consulenza per le aziende e gestisce gli inserimenti, garantendo il supporto e il costante monitoraggio dell'esperienza attraverso interventi sul luogo di lavoro. L'integrazione nel mondo del lavoro avviene tramite l'attivazione di percorsi di inclusione sociale, realizzati ai sensi delle normative nazionali e regionali in materia, che rappresentano parte integrante dell'intervento complessivo di riabilitazione psico-sociale rivolto alle persone disabili, di cui possono in qualche caso rappresentare la fase conclusiva. Le azioni che concorrono alla realizzazione degli obiettivi di accompagnamento e facilitazione dei processi di inclusione sociale

prevedono: valutazione clinica ambulatoriale della disabilità per determinare il livello di funzionamento globale della persona disabile in relazione alle attitudini, capacità e potenzialità professionali, propedeutiche all'abbinamento mirato. Servizio di consulenza e sostegno individuale e familiare, con realizzazione di progetto personalizzato, correlato ai bisogni della persona e del proprio nucleo familiare. Analisi dei caratteri dell'organizzazione del lavoro nel contesto di riferimento. Azioni di tutoraggio, consulenza e sostegno per formazione e inserimento professionale. Attività di consulenza per le aziende con indicazioni sulle normative di riferimento. Gestione mirata e mediata degli inserimenti, con il costante supporto dell'esperienza attraverso interventi di monitoraggio sul luogo di lavoro, azioni propedeutiche all'integrazione nel mondo del lavoro attraverso valutazione ergonomica della postazione lavorativa per persone con disabilità motoria e utilizzo del telelavoro per favorire processi di inclusione di persone con disabilità complesse. I servizi di inclusione e riabilitazione aventi come scopo gli interventi propedeutici per l'avvio al mondo del lavoro nascono alla fine degli anni 70 in applicazione del metodo "Dott. Montobbio di Genova" evolvendosi ad oggi in un quadro sociale e culturale molto differente dalle sue origini, adattandosi ai cambiamenti dei fabbisogni di salute della popolazione di riferimento. Un metodo che tuttavia continua ad essere ancora attuale e necessario per rispondere ai principi di inclusione sociale e rimozione degli ostacoli per il raggiungimento della piena realizzazione della persona presenti nella Costituzione Italiana.

Bibliografia

Caldin R., Scollo S. (2018), *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*, "STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative", 3: 49-60

BERTONI J. (2021/22), *Le persone sono una risorsa: aziende verso un approccio che promuova l'inclusione lavorativa*, (tesi)

AA.VV. (2009), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento

Caldin R., Succu R. (a cura di) (2004), *L'integrazione possibile. Riflessioni sulla disabilità nell'infanzia, nell'adolescenza e nella vita adulta*, Pensa MultiMedia, Lecce

Caldin R., Friso V. (a cura di) (2014), *Pensare, Fare, Diffondere Cultura Inclusiva*, Padova University Press, Padova

Lepri C. (2011), *Viaggiatori Inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, Franco Angeli, Milano

Lepri C. (a cura di) (2016), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*, Franco Angeli, Milano

Lepri C. (2023), *Diventare grandi: la condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*, Edizioni Centro Studi Erickson

Friso V. (2020), *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*, goWare & Guerini Associati

ID:19

Integrare mondo interno e mondo esterno nell'accoglienza di bambini in difficoltà

Anna Berloffia (IACP Trento)

Corrispondenza: annaberloffia@alice.it

parola chiave: INTEGRAZIONE

Vorrei portare una riflessione sull'integrazione tra intervento educativo e intervento clinico, basata sulla ventennale esperienza fatta, in qualità di direttrice, in una comunità di pronta accoglienza della Provincia Autonoma di Trento, rivolta a bambini tra 0-11 anni in situazione di pregiudizio (Centro per l'Infanzia-Servizio Politiche Sociali della Provincia Autonoma di Trento).

Questa riflessione nasce da un'osservazione partecipata che, nel corso degli anni, ha visto mutamenti significativi nell'organizzazione, con una particolare attenzione ai bambini accolti, una trentina circa di presenze all'anno, in tre gruppi con équipe educative dedicate.

La comunità da molto tempo ha previsto un'équipe specialistica interna, composta da figure professionali nell'ambito educativo, sociale, sanitario. In particolare, attraverso una convenzione con l'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari, si è resa possibile la presenza di una neuropsichiatra infantile e di una psicologa dell'età evolutiva.

La pronta accoglienza e la sua transitorietà caratterizzano questo servizio con alcune implicazioni che incidono sul progetto educativo e sugli interventi messi in atto durante la permanenza del bambino. In particolare: l'assenza di un tempo definito; l'imprevedibilità delle decisioni che, a seguito di indagini e approfondimenti, verranno assunte; la frequente mancanza o frammentarietà, almeno nella fase iniziale, di informazioni sul bambino, sulla sua storia personale e familiare.

In questo contesto gli obiettivi riguardano la possibilità di offrire al bambino un luogo il più possibile neutro, con una funzione protettiva, di sostegno nelle diverse fasi dell'accoglienza, di approfondimento sul suo vissuto, su eventuali traumi subiti, sulla sua relazione con i familiari. Il tutto attraverso il delicato e competente lavoro degli educatori e degli specialisti presenti.

Vorrei porre l'attenzione su come, in questo ambito, sia necessario parlare di intervento psico-educativo con l'esigenza di integrare il più possibile osservazioni, valutazioni, obiettivi che nascono da sguardi diversi ma orientati a riconoscere e affrontare i bisogni, non solo di ogni bambino, ma anche del gruppo in cui è inserito. L'accoglienza si realizza nell'offrire un ascolto attivo, nel riconoscere le diverse soggettività, privilegiando una relazione autentica in cui dare senso a ciò che avviene. L'intervento educativo privilegia la dimensione della quotidianità, nell'utilizzo degli spazi

intesi non solo fisicamente ma nel loro significato relazionale, nel tempo dell'attesa che non deve essere vuoto ma divenire opportunità di crescita e consapevolezza, nello sperimentare una vicinanza con gli adulti, rispettosa della storia e dei vissuti emotivi di ognuno. L'educatore accompagna il bambino nel comprendere e interpretare quanto sta accadendo, nel rispetto e riconoscimento della perdita del suo mondo di riferimento e della fatica nello stare in una situazione di incertezza. Parlare con i bambini, anche piccoli, attraverso un linguaggio adeguato all'età e alla soggettività, permette una comunicazione trasparente e autentica che si connota già come un passaggio fondamentale nel percorso di accoglienza.

L'osservazione e la presa in carico terapeutica permettono di evidenziare i bisogni più profondi dei bambini ma anche le esperienze traumatiche vissute. L'intervento clinico consente un lavoro nel mondo interno, individuando percorsi di cura. Intervenire precocemente in queste situazioni risulta cruciale anche nella prevenzione di possibili disturbi psichici in età adulta. Come sottolinea Cancrini, dal punto di vista clinico «vi è la possibilità di distinguere all'interno delle "infanziae infelici", le situazioni caratteristiche dei bambini che rischiano, se non curati, lo sviluppo dei più gravi fra i disturbi di personalità con cui ci si confronta lavorando con pazienti adulti» (Luigi Cancrini "Ascoltare i bambini", pag.4, Raffaello Cortina Editore, 2017).

L'intervento clinico, in comunità, si coniuga con l'intervento educativo attraverso un continuo confronto su mondo interno e mondo esterno e trova la sua realizzazione nella quotidianità del contesto di vita. In questo modo si può parlare di intervento psico-educativo, in cui compiere azioni di senso anche in piccoli gesti quotidiani. Spesso i bambini traumatizzati provengono da esperienze confuse e frammentate, con genitori sofferenti e fragili nella loro funzione, la relazione con l'educatore apre alla possibilità di sperimentare la cura di un adulto che dà significato alle cose e ha nella mente il bambino. Mettere ordine nella propria stanza assume un senso e una funzione terapeutica perché, metaforicamente, rappresenta una necessità di fare ordine dentro di sé. Ricevere l'attenzione autentica di un adulto su bisogni primari come l'alimentazione, la cura del corpo, ma anche la reale preoccupazione sulla salute, sull'essere "coperti abbastanza", permettono al bambino di vivere un'esperienza profonda di accudimento e di senso. «È indispensabile esplicitare e verbalizzare i comportamenti dell'avere a cuore, in quanto è una modalità che permette di comunicare ai bambini il fatto che teniamo a loro e al loro star bene» (Luisa Della Rosa "La scoperta del significato delle cose di ogni giorno" pag.80, Fondazione Paideia, 2009).

Il continuo dialogo tra clinici ed educatori può permettere la costruzione di un progetto educativo e terapeutico condivisi in cui, l'intenzionalità dell'intervento educativo, diventa propedeutica all'intervento clinico e ne favorisce la realizzazione attraverso la quotidianità. È necessario riaffermare con l'équipe educativa il fondamentale e profondo significato del loro lavoro con i bambini traumatizzati, rileggendo le azioni nel quotidiano non come "mera assistenza" ma come azioni pensanti e favorenti un processo di cura e di crescita. In questo senso, l'integrazione degli interventi rappresenta una modalità di lavoro che va anch'essa curata, nella consapevolezza

dell'unicità del bambino, evitando frammentazioni che andrebbero inevitabilmente a colludere con la sua storia.

La complessità di queste situazioni richiede sguardi diversi e specifiche competenze che, solo attraverso una comune tessitura, possono provare a trovare risposte efficaci. Ogni professione deve riconoscere il senso del proprio lavoro, il contributo che può dare e ricevere all'interno di una progettazione partecipata, rivolta alla cura delle "infanziae infelici" (Luigi Cancrini "La cura delle infanziae infelici" Raffaello Cortina Editore, 2016).

Per realizzare questo obiettivo sono necessarie fiducia in chi condivide questa esperienza, i bambini, le famiglie, gli altri operatori e professionisti e la responsabilità nel ricoprire con consapevolezza e cura il proprio ruolo.

Bibliografia

Berloff A. (2011), *La persona bambino al centro dell'intervento: l'esperienza del Centro per l'Infanzia di Trento* in *La tutela dei minori* a cura di Donati P., Folgheraiter F., Raineri M.L., ed. Erickson

Cancrini L. (2016), *La cura delle infanziae infelici. Viaggio nell'origine dell'oceano borderline*, Raffaello Cortina Editore

Cancrini L. (2017), *Ascoltare i bambini. Psicoterapia delle infanziae negate*, Raffaello Cortina Editore

Della Rosa L. (2009), *La scoperta del significato delle cose di ogni giorno* in "La quotidiana relazione con bambini in difficoltà", Fondazione Paideia

ID:52

Social worker, richiedenti asilo e rifugiati: l'integrazione e i percorsi di accoglienza

Elisa Pellicone (Università Cattolica del Sacro Cuore);

Corrispondenza: elisa.pellicone@unicatt.it

parola chiave: INTEGRAZIONE

Con integrazione si intende un processo sociale bidirezionale e duraturo nel tempo che riguarda, da una parte, chi migra e si ritrova in un nuovo contesto di vita, ma che, contestualmente, implica una responsabilità anche da parte della società di arrivo e di coloro che già vi risiedono (Cohen-Emerique, 2017). Diversi sono gli aspetti attraverso i quali l'integrazione si realizza, alcuni più comunemente riconosciuti come l'apprendimento della lingua, l'inserimento lavorativo e il rispetto delle leggi e altri, talvolta, poco considerati ma non meno rilevanti come l'associazionismo, la partecipazione ad attività di volontariato e alla vita sociale. L'esito di un simile processo è rappresentato dalla creazione di realtà più arricchenti e sicure per tutti, sia quindi per la popolazione autoctona che per i nuovi arrivati (Akar & Erdoğan, 2019).

L'integrazione rappresenta il fine ultimo dei percorsi di chi, richiedente asilo o titolare di protezione internazionale, beneficia delle misure di accoglienza (De Graauw & Bloemraad, 2017). Questo è quanto stabilito dal d.lgs. 142/2015 che ha riconosciuto alla "seconda accoglienza" – allora rappresentata dagli SPRAR [1] e oggi dalla Rete SAI [2] – la responsabilità di costruire progetti personalizzati per l'integrazione e il raggiungimento dell'autonomia. Anche il più recente d.l. 130/2020, noto come decreto Lamorgese, ha stabilito che al termine della permanenza dei beneficiari all'interno degli stessi progetti SAI, le Amministrazioni competenti debbano avviare nuovi percorsi e interventi che favoriscano ulteriori processi di integrazione.

Nel sistema di accoglienza italiano sono attualmente presenti équipe pluriprofessionali (Folgheraiter, 1998) composte anche da psicologi, assistenti sociali, mediatori linguistico-culturali ed educatori. La commistione dei saperi, propri di ciascuna delle figure summenzionate, e la collaborazione di tali operatori si rivelano necessarie nei percorsi individualizzati con le persone ivi accolte. Infatti, oltre a garantire accompagnamento, orientamento territoriale e assistenza, i professionisti dell'aiuto sono chiamati a impegnarsi nei processi di integrazione sociale (Bocagni & Righard 2020; Özmete et al., 2022). A tal fine, si rivelano essenziali la capacità e la volontà degli stessi professionisti di creare reti funzionali con cittadini, società civile e istituzioni locali (Costella et al., 2011): grazie a tale collaborazione è possibile incidere positivamente sui percorsi di sostegno all'integrazione e di emancipazione di richiedenti asilo e rifugiati e, di riflesso, sul benessere della società ospitante.

Con riferimento particolare ai social worker, quest'ultimi sembrerebbero rappresentare una risorsa significativa nella vita e nelle opportunità di integrazione di coloro che hanno affrontato la migrazione forzata (Valtonen, 2001; Ní Raghallaigh, 2023). Questo perchè, come affermato da Engstrom e Okamura, ricoprono una posizione ideale per facilitare la "transizione" dei migranti dal Paese di provenienza a quello di arrivo, avendo come riferimento fondamentale i principi di autodeterminazione ed empowerment (2007).

Nonostante il mandato e l'impegno dei professionisti dell'aiuto, si riscontrano alcune questioni rilevanti che possono condizionare la riuscita dei percorsi di integrazione delle persone accolte nel sistema di accoglienza. Infatti, alla migrazione forzata consegue una "perdita di identità sociale" da parte di chi chiede protezione internazionale (Spinelli, 2005) che, oltretutto, può sperimentare difficoltà e malessere psicologico a causa delle condizioni di accoglienza e delle politiche vigenti (Eve, 2019). A questo proposito si consideri che le strutture deputate all'accoglienza sono realtà talvolta sovraffollate (Dedotsi & Hamilton, 2023), prive di privacy e che rischiano di diventare dei meri "parcheggi di persone" (Amnesty International, 2019); contestualmente, le procedure per finalizzare la domanda di protezione internazionale costringono spesso i richiedenti asilo a lunghe attese che determinano una situazione denominata "*suspended lives*" (Hainmueller et al., 2016; Allegri et al., 2020). Lo stato di incertezza a cui queste persone sono esposte diventa, quindi, fonte di ansia e paura per il futuro, ripercuotendosi sulla capacità di ri-progettare la propria esistenza e, dunque, sull'integrazione all'interno della società.

Il presente contributo intende proporre una riflessione rispetto ai percorsi di integrazione di richiedenti asilo e rifugiati, alle difficoltà che li caratterizzano e ad alcune esperienze, partendo dalla letteratura di riferimento e dall'esperienza dell'autrice, impegnata sul campo all'interno di un Progetto SAI e di due CAS (Centri di Accoglienza Straordinaria) della provincia pavese.

Note

[1] Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati.

[2] Sistema di accoglienza e integrazione.

Bibliografia

Accorinti M., Spinelli E. (2019), *L'attività degli operatori sociali tra aiuto e controllo nel nuovo sistema di accoglienza*, "La Rivista delle Politiche Sociali, Italian Journal of Social Policy", 2, 103-120

Akar, S., & Erdoğan, M. M. (2019), *Syrian refugees in Turkey and integration problem ahead*, "Journal of international migration and integration", 20, 925-940

Allegri, E., Eve, M., Mazzola, R., Perino, M., & Pogliano, A. (2020), *Other 'lenses': a training programme for social workers and others working with asylum seekers and migrants in Italy*, "European Journal of Social Work", 23(3), 529-540

- Amnesty International (2019), *I sommersi dell'accoglienza. Conseguenze del decreto legge 113/2018 sul sistema di accoglienza italiano*
- Boccagni, P., & Righard, E. (2020), *Social work with refugee and displaced populations in Europe:(dis) continuities, dilemmas, developments*, "European Journal of Social Work", 23(3), 375-383
- Cohen-Emerique, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative: dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, Erickson, Trento
- Costella, P., Furia, A., & Lanti, M. P. (a cura di) (2011), *Dignitas. Manuale operativo per ridurre le vulnerabilità e promuovere le risorse nel sistema asilo*, Fondo Europeo Rifugiati AP 2009.
- Dedotsi, S., & Hamilton, R. (2023). "If not now, when?": Reclaiming activism into social work education—the case of an intercultural student-academic project with refugees in the UK and Greece, In "Migration and Social Work" (pp. 161-176), Policy Press
- De Graauw, E., & Bloemraad, I. (2017), *Working together: Building successful policy and program partnerships for immigrant integration*, "Journal on Migration and Human Security", 5(1), 105–123
- Engstrom, D. W., & Okamura, A. (2007). A nation of immigrants: A call for a specialization in immigrant well-being. "Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work", 16(3-4), 103-111.
- Eve M. (2019), *Perché vale la pena riflettere sull'esperienza CAS e la sua efficacia*. In Sacchi P., Sorgoni B.(a cura di), *Il monitoraggio dei Centri di Accoglienza Straordinaria. Esperienze a confronto*, Celid, Torino
- Folgheraiter F. (1998), *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, FrancoAngeli, Milano
- Hainmueller, J., Hangartner, D., & Lawrence, D. (2016), *When lives are put on hold: Lengthy asylum processes decrease employment among refugees*, "Science advances", 2(8)
- Özmete, E., Pak, M., & Duru, S. (2022), *Problems and issues concerning social integration of elderly refugees in Turkey*, "Journal of Refugee Studies", 35(1), 93-121
- Raghallaigh, M. N. (2023), *Refugee children and families in the Republic of Ireland: the response of social work*, in "Migration and Social Work" (pp. 126-145). Policy Press
- Spinelli E. (2005), *Immigrazione e servizio sociale. Conoscenze e competenze dell'assistente sociale*, Carrocci, Roma
- Valtonen, M. K. (2016), *Social work and integration in immigrant communities: Framing the field*, Routledge, London

ID:63

Integrare l'ecologia nel lavoro sociale per la promozione del benessere individuale e ambientale: la riconversione ecologica come opportunità per le persone svantaggiate

Emanuela Fato (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Corrispondenza: emanuela.fato@unicatt.it

parola chiave: INTEGRAZIONE DELL'ECOLOGIA

Introduzione

Nel mondo contemporaneo, affrontiamo sfide senza precedenti legate all'ambiente, alla disuguaglianza sociale e al benessere individuale. In questo contesto, l'ecologia e il lavoro sociale emergono come due discipline interconnesse con il potenziale di affrontare queste sfide in modo sinergico. Questo abstract esplora la necessità e le opportunità di integrare l'ecologia nel lavoro sociale, ponendo un focus particolare sulla promozione del benessere individuale e ambientale attraverso la riconversione ecologica delle pratiche di lavoro sociale, con un'attenzione particolare alle persone svantaggiate.

L'Emergenza Ecologica e Sociale

L'attuale crisi climatica, la perdurante disuguaglianza sociale e le sfide globali per il benessere individuale richiedono una risposta congiunta da parte di molte discipline. L'ecologia si concentra sulla salute del nostro pianeta, mentre il lavoro sociale mira a migliorare la qualità della vita delle persone, soprattutto di coloro che si trovano in situazioni di svantaggio. Queste sfide sono interconnesse, poiché le persone più vulnerabili sono spesso le più colpite dagli impatti ambientali e sociali negativi. Di conseguenza, è fondamentale esplorare come l'ecologia e il lavoro sociale possano collaborare in modo sinergico per affrontare questa emergenza ecologica e sociale.

Integrare l'Ecologia nel Lavoro Sociale

L'integrazione dell'ecologia nel lavoro sociale comporta la considerazione di due dimensioni fondamentali: la sostenibilità ambientale e il benessere individuale. La sostenibilità ambientale implica la gestione responsabile delle risorse, la riduzione dell'impatto ambientale e la promozione di comportamenti ecologici. Il benessere individuale riguarda la soddisfazione dei bisogni delle persone, la promozione della salute mentale e fisica e il miglioramento della qualità della vita. Integrando l'ecologia nel lavoro sociale, è possibile raggiungere un equilibrio tra queste due dimensioni, contribuendo sia alla sostenibilità ambientale che al benessere individuale.

La Riconversione Ecologica delle Pratiche di Lavoro Sociale

La riconversione ecologica delle pratiche di lavoro sociale implica una serie di cambiamenti e adattamenti. Gli operatori sociali possono promuovere comportamenti ecologici tra le persone con cui lavorano, incoraggiando la riduzione dell'impatto ambientale attraverso pratiche quotidiane sostenibili. Allo stesso tempo, possono sviluppare programmi e progetti che migliorano il benessere delle persone attraverso esperienze connesse alla natura, alla salute ambientale e al coinvolgimento nella conservazione. La riconversione ecologica può anche influenzare le politiche sociali, incoraggiando l'adozione di approcci basati sulla sostenibilità e la giustizia sociale.

Le Opportunità per le Persone Svantaggiate

Le persone svantaggiate spesso subiscono gli impatti negativi dell'ambiente e della disuguaglianza sociale in misura maggiore. Tuttavia, integrando l'ecologia nel lavoro sociale, possono emergere opportunità significative. La partecipazione attiva in progetti di promozione della giustizia ambientale può offrire un senso di appartenenza e scopo. Programmi di riabilitazione basati sulla natura possono promuovere la salute mentale e fisica. Iniziative di economia circolare possono creare opportunità occupazionali sostenibili. L'ecologia integrata nel lavoro sociale non solo offre soluzioni alle sfide ambientali ma anche un miglioramento tangibile della qualità della vita per le persone svantaggiate. Verranno a questo proposito condivise alcune buone prassi attualmente promosse da alcuni enti di Terzo Settore che da qualche tempo sperimentano l'applicazione dei principi ecologici nel lavoro sociale quotidiano.

L'Importanza del Ruolo dell'Educatore Professionale

Un aspetto cruciale nell'integrazione dell'ecologia nel lavoro sociale è il ruolo chiave dell'educatore professionale. Questi professionisti svolgono un compito fondamentale nell'educare e sensibilizzare le persone, specialmente coloro che si trovano in situazioni svantaggiate, sulle questioni ambientali e sociali. L'educatore professionale agisce come mediatore tra le informazioni complesse relative all'ecologia e il pubblico, traducendo tali conoscenze in azioni pratiche e sostenibili. Il loro lavoro è essenziale per garantire che le persone comprendano appieno l'importanza della sostenibilità ambientale e della giustizia sociale e come queste tematiche si collegano al loro benessere individuale e collettivo. Inoltre, gli educatori professionali possono progettare programmi educativi mirati che coinvolgono le persone svantaggiate in attività che promuovono la sostenibilità e la partecipazione attiva nella gestione delle sfide ambientali e sociali.

Conclusioni

L'integrazione dell'ecologia nel lavoro sociale è un passo fondamentale verso la creazione di un futuro sostenibile, equo e inclusivo. La necessità di affrontare le sfide ambientali e sociali richiede un approccio sinergico tra queste due discipline. La riconversione ecologica delle pratiche di lavoro sociale offre opportunità tangibili per migliorare il benessere individuale e ambientale, in particolare per le persone svantaggiate. L'educazione e la sensibilizzazione svolgono un ruolo chiave in questo processo, garantendo che la conoscenza e le opportunità siano accessibili a tutti. L'integrazione dell'ecologia nel lavoro sociale è un investimento nel futuro, dove la sostenibilità ambientale e la giustizia sociale si intrecciano per creare una società migliore per tutti.

Bibliografia

Besthorn, F. H. (1997), *Reconceptualizing social work's person-in-environment perspective: Explorations in radical environmental thought*, [Unpublished doctoral dissertation], University of Kansas

Boetto H. (2016), *A Transformative Eco-Social Model: Challenging Modernist Assumptions in Social Work*, "British Journal of Social Work", bcw149

Dominelli L. (2013), *Environmental justice at the heart of social work practice: greening the profession*, "International Journal of Social Welfare" 22(4), 431-439

Gray, M., Coates, J., & Hetherington, T. (a cura di) (2012), *Environmental Social Work* (0 ed.). Routledge

Matthies A. L., K. N., & Ward, D. (2015), *Eco-social Approach in Social Work*

Matthies A.-L., & Närhi, K. (2017), *Ecological Theories in Social Work*

Peeters, J. (2011), *The place of social work in sustainable development: towards ecosocial practice*, "International Journal of Social Welfare", 21(3), 287-298

ID:13

Prevenzione, diagnosi precoce e trattamento mirato dello spettro dei disturbi feto alcolici (Fetal Alcohol Spectrum Disorder, FASD) e della sindrome feto alcolica (Fetal Alcohol Syndrome, FAS): Un progetto. Quali sviluppi di integrazione sociale e sanitaria?

Giuliana Moino (Ass. Italiana Disordini da Esposizione Fetale ad Alcol e/o Droghe, aps -ANEP-ats);
Stefania Bazzo (Comitato Scientifico – Assoc. Italiana Disordini da Esposizione Fetale ad Alcol e/o Droghe, APS);

Adele Minutillo (Centro Nazionale Dipendenze e Doping, Istituto Superiore di Sanità);
Paolo Beretta (Centro Nazionale Dipendenze e Doping, Istituto Superiore di Sanità)

Claudio Diaz (Associazione Italiana Disordini da Esposizione Fetale ad Alcol e/o Droghe, A.I.D.E.F.A.D. – APS);

Patrizia Riscica (Comitato Scientifico - Associazione Italiana Disordini da Esposizione Fetale ad Alcol e/o Droghe, A.I.D.E.F.A.D. – APS);

Simona Pichini (Centro Nazionale Dipendenze e Doping, Istituto Superiore di Sanità)

Corrispondenza: paolo.beretta@iss.it

parola chiave: INTEGRAZIONE SOCIOSANITARIA

Introduzione

Lo Spettro dei Disturbi Feto Alcolici (Fetal Alcohol Spectrum Disorder - FASD), la cui forma più grave è la sindrome Feto-Alcolica (Fetal Alcohol Syndrome, FAS) comprende una serie di compromissioni o fragilità psichiche e fisiche che si possono manifestare in una persona la cui madre ha consumato bevande alcoliche durante la gravidanza, quali malformazioni alla nascita, disturbi dell'apprendimento, del comportamento e disturbi mentali. La FASD è una malattia "trasparente", ovvero presente e diagnosticabile, ma non ancora sufficientemente riconosciuta, anche se viene stimato che un importante numero di nati vivi nel mondo mostra danni legati al consumo di alcol in gravidanza. Secondo dati recenti tratti da interviste alle visite neonatali, circa una donna su 4 dichiara di assumere almeno 1-2 bevande alcoliche al mese e una donna su tre anche durante il periodo di allattamento. In generale molti ancora non sanno che la FASD è prevenibile al 100% se non si consuma alcol in gravidanza. In Italia la conoscenza sulla diffusione della FASD è ancora molto scarsa e fino ad ora nei servizi socio-sanitari non vi sono protocolli standard preposti alla informazione delle donne sui rischi del consumo di alcol in gravidanza e per potenziare la presa in

carico dei neonati esposti all'alcol materno così da favorire percorsi di prevenzione e diagnosi precoce. Ciò comporta che negli operatori sanitari e sociali non vi sia la necessaria attenzione per riconoscere il problema e individuare percorsi di assistenza e sostegno nell'età evolutiva e nell'età adulta.

Obiettivi

Nel presente lavoro si intende presentare due macroazioni come gli esiti di un processo di intesa e collaborazione tra l'istituzione più significativa in Italia dell'offerta sociosanitaria (l'Istituto Superiore di Sanità, nella funzione referenziale del centro nazionale dipendenze e doping) e un ente del terzo settore (ETS) di promozione sociale a favore dei propri associati (ATS), ossia le famiglie con FASD.

Gli obiettivi proposti sono:

- promuovere la conoscenza del progetto e degli strumenti realizzati
- individuare elementi di progettazione partecipata nel modello proposto.
- ipotizzare prospettive di sviluppo integrato secondo i bisogni di salute evidenziati

Sviluppo

In Italia l'Istituto Superiore di Sanità e il Ministero della Salute negli ultimi dieci anni hanno promosso azioni di ricerca, promozione e sensibilizzazione, anche con la collaborazione di alcune eccellenze del territorio e con rappresentanti delle famiglie con FASD.

In particolare il progetto nazionale coordinato dal centro nazionale dipendenze e doping dell'ISS e denominato "Prevenzione, diagnosi precoce e trattamento mirato dello spettro dei disturbi feto alcolici (Fetal Alcohol Spectrum Disorder, FASD) e della sindrome feto alcolica (Fetal Alcohol Syndrome, FAS)", in collaborazione con CCM – Ministero della Salute (2021), è stato erogato un percorso formativo con modalità e-learning, articolato in 3 azioni (ricerca, formazione e informazione) e in un'ottica di multidisciplinarietà è stato rivolto agli operatori sanitari e sociali con accreditamento ECM per le seguenti figure professionali: Medico Chirurgo, Psicologo, Ostetrica/o, Infermiere, Infermiere Pediatrico, Logopedista, Assistente Sanitario, Fisioterapista, Educatore Professionale, Tecnico della Riabilitazione Psichiatrica, Terapista della Neuro e Psicomotricità dell'età evolutiva, Terapista Occupazionale, Igienista Dentale, Dietista e Assistenti sociali. In particolare il corso è stato un forte contributo al fabbisogno formativo rilevato negli operatori sociali e sanitari con un'offerta erogata in modo continuativo per due annualità (formando circa 30.000 professionisti sociali e sanitari) e attualmente con la collaborazione di Regioni o ASL del territorio; la stessa formazione è stata sintetizzata in una monografia dell'ISS (2021), disponibile online per gli operatori, con lo scopo di facilitare la divulgazione e l'applicazione dei modelli d'intervento in esso contenuti. Al fine di rendere più esaustiva l'offerta formativa il progetto ha incluso la redazione di un manuale tecnico-scientifico dal titolo "Prendersi cura dello Spettro dei

Disordini Feto Alcolici (FASD)” (2022), a cui hanno partecipato esperti di FASD di diverse regioni italiane, e famiglie aderenti all’Associazione Italiana Disordini da Esposizione Fetale ad Alcol e/o Droghe (AIDEFAD – APS), impegnate con il carico di difficoltà e sofferenze che comporta la FASD. Esso è costituito da una parte dedicata alla descrizione della FASD, degli effetti dell’alcol in gravidanza e offre una riflessione sull’utilità dell’approccio multiprofessionale e ecologico nei trattamenti possibili. Una seconda parte è dedicata alla complessità dei bisogni delle famiglie nell’ambiente di vita, con numerose indicazioni su cosa e come agire per favorire inclusione e benessere in processi di consapevolezza e integrazione, diversamente da quanto invece spesso si realizza quando c’è solo tolleranza o evitamento, spesso accompagnati dallo stigma. Il manuale è stato pensato come uno strumento di facile consultazione per essere utilizzato da tutti: operatori della salute, della scuola, del carcere, pazienti, cittadini, affinché conoscano più specificamente la FASD. Se da un lato la formazione erogata in e-learning ha raggiunto un numero cospicuo di operatori sociali e sanitari, dall’altro la redazione del manuale ha contribuito a realizzare uno strumento, concentrato di conoscenza, esperienza professionale e relazionale, proposto con tanto di indicazioni da poter seguire, secondo l’argomento/problema esposto. E’ stato il prodotto di un intenso impegno, che ha richiesto l’integrazione sinergica delle diverse dimensioni tematiche trattate; ha comportato pertanto che i ricercatori lavorassero al fianco dei professionisti della riabilitazione e della prevenzione e ha inoltre richiesto che i professionisti stessi, insieme alle famiglie con FASD proponessero ipotesi d’intervento negli ambienti di vita scolastica, sociale e familiare, accomunati dal medesimo scopo di costruzione di uno strumento utile e accessibile a tutti. In particolare, lo strumento offre indicazioni di sviluppo progettuale multidimensionale e integrato in una prospettiva ecologica, dalla ricerca alla formazione e all’intervento che sono identificati d’intesa tra gli autori, come bisogni di salute a cui rispondere nel prossimo futuro.

Conclusioni

L’ultima parte del manuale “Prendersi cura dello Spettro dei Disordini Feto Alcolici (FASD)” è dedicata ad una riflessione sul futuro della consapevolezza sulla FASD in Italia. Dai bisogni di salute osservati si intende definire un’ipotesi di sviluppo, valutando possibili percorsi di ricerca-intervento sulla base delle risorse attivabili e degli stakeholders raggiungibili.

Bibliografia

Bazzo S., Riscica P., Moino G., et al. (2013), La prevenzione del consumo di alcol in gravidanza: un percorso di ricerca-azione attuato dai professionisti sanitari, AULSS 9 Treviso (2008-2011). *Not Ist Super Sanità*. 26(3):i-ii

Meyer J. (2000), Qualitative research in health care. Using qualitative methods in “Health related action research”. *BMJ*. 2000;320(7228):178-181

Minutillo A., Pichini S., Berretta P. (Ed.)(2021), *Prevenzione, diagnosi precoce e trattamento mirato dello spettro dei disturbi fetto alcolici e della sindrome fetto alcolica*. Roma: Istituto Superiore di Sanità (Rapporti ISTISAN 21/25)

Minutillo A., Berretta P., Pichini S., Bazzo S., Riscica P. (2022), *Prendersi cura dello Spettro dei Disordini Fetto Alcolici (FASD). Manuale per conoscere una sindrome quasi invisibile*, Centro Nazionale Dipendenze e Doping, Roma

Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione. Studi superiori*, Carocci editore, Roma, ISBN 9788843028450

Trombetta C., Rosiello L. (2000), *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento

ID:57

Sviluppo e lavoro di comunità in educazione professionale

Alessandro Dellai (Università di Ferrara e Trento);
Antonia Banal (Università di Trento/Comune di Trento)

Corrispondenza: fami.alelaura@gmail.com

parola chiave: LAVORO DI COMUNITA'

Con questo scritto si intende rappresentare una meta-riflessione sull'esperienza formativa, quasi ventennale, di docenza presso il corso triennale di Educazione professionale a Rovereto, in merito alla progettazione e programmazione di interventi di sviluppo e di lavoro di comunità. La formazione degli educatori professionali in merito ad interventi di lavoro e sviluppo di comunità è stata negli anni incentrata sui fondamenti teorici (Corbetta, 1999) e metodologici della progettazione sociale (Leone, Prezza, 1999). Infatti, i contenuti del corso spaziano dalla storia del lavoro sociale ai principi e fondamenti del lavoro di comunità e la relazione dello stesso con il lavoro sociale individuale. Si affrontano i differenti approcci della progettazione sociale (le sue fasi e i suoi strumenti) assumendo come maggiormente funzionali al lavoro educativo gli approcci partecipativi/collaborativi ed euristici.

La formazione fa anche riferimento al Piano sociale (Fazzi, Scaglia, 2001) ed all'esperienza del Comune di Trento che poneva le basi teoriche per realizzare ciò che è stato definito da Ripamonti "lavoro sociale integrato" (Ripamonti, 2011) che attraverso il lavoro delle équipes multiprofessionali dei Poli sociali sviluppava strumenti di analisi "dal caso al problema" e progettualità collettive collocate nei vari quartieri di Trento ad integrazione di interventi e servizi rivolti a particolari fasce d'utenza.

Molta parte del percorso formativo si svolge in forma laboratoriale: gli studenti iniziano ad utilizzare strumenti per l'analisi dei bisogni e delle risorse nella logica della ricerca-azione, per la definizione dei problemi sociali a cui il progetto di sviluppo di comunità dovrebbe dare risposta fino ad impostare le attività ed un sistema di valutazione coerente con finalità, obiettivi ed interventi.

Particolare spazio di riflessione viene dato al ruolo che l'educatore professionale assume all'interno di questo tipo di progetti ed il collegamento con quello ricoperto negli interventi riabilitativi, educativi e di inclusione sociale rivolti all'utenza, tutto questo anche in coerenza con il Core competence (Crisafulli et al. "Core competence dell'Educatore professionale – Linee di indirizzo per la formazione").

Principi quali il rispetto delle diversità, la co-progettazione e la co-realizzazione del progetto, sono cardine del lavoro che l'educatore svolge nello sviluppo di comunità, così come elemento di qualità è considerato il supporto e la formazione rivolta ai volontari, singoli ed associati, con particolare attenzione all'inclusione di persone fragili, non solo come "realizzatori di attività o mano d'opera",

ma come co-ideatori e co-progettanti. Gli studenti rispetto a questi contenuti e rispetto a questo ambito di lavoro sociale spesso si dividono: alcuni trovano un loro spazio operativo che li entusiasma e soddisfa pensando alla gestione di situazioni collettive anche territorialmente collocate, altri si esprimono chiaramente rispetto a preferire un tipo di lavoro che si svolga in un contesto delimitato (comunità alloggio, centro diurno, ecc.) all'interno di una relazione interpersonale operatore/utente.

I motivi di queste scelte sembrano passare attraverso la motivazione personale, all'esperienza di tirocinio, alle proprie capacità e talenti, alla complessità ed incertezza di progettare sul territorio, in ogni caso nello sperimentare il modello progettuale proposto sono concordi nel trovare la coerenza metodologica fra la progettazione individuale e quella di sviluppo di comunità.

Aldilà di scelte personali che possono essere influenzate da motivazioni di vario genere si ritiene comunque importante mantenere, in educazione professionale, uno sguardo ampio rivolto al contesto in cui le persone "fragili" vivono sia in termini di possibile concausa al malessere che come risorsa.

Fenomeni come la globalizzazione (Bauman, 2012) prima, le migrazioni forzate ora, la crisi economico-finanziaria, la povertà educativa, le solitudini esistenziali, aggravate anche dalla pandemia (Folgheraiter, 2012) e non ultime la crisi della rappresentatività e le dinamiche demografiche legate all'invecchiamento e alla denatalità, sono fenomeni fuori dal controllo degli operatori sociali, ma che hanno conseguenze dirette sulle persone che l'educatore professionale incontra, per cui risulta necessario che egli ne sia consapevole.

Anche i cambiamenti normativi e costituzionali avvenuti negli ultimi decenni in Italia sono elementi che vanno tenuti presenti nella formazione degli educatori professionali: a solo titolo esemplificativo si citano la revisione del capitolo V della costituzione (2001), con l'introduzione dei concetti di sussidiarietà verticale e orizzontale e di interesse generale (art. 118), che uniti a quanto già afferma l'art. 3, rafforza i concetti di equità, universalismo e partecipazione e la più recente approvazione della riforma del Terzo Settore con la valorizzazione (art. 55) della coprogrammazione e co-progettazione e il rapporto tra Enti Pubblici e organizzazioni del Terzo Settore.

Altro elemento che rafforza l'importanza strategica della formazione dell'Educatore professionale nel senso dello sviluppo di comunità è rappresentato dal cambiamento che il lavoro sociale in genere, ed in particolare il lavoro educativo, ha subito negli ultimi decenni. La crisi del welfare state e del welfare mix che hanno interrogato, ed interrogano tuttora, non solo il sistema dei servizi, ma anche le singole professioni educative, che si stanno sempre più orientando verso un posizionamento, nelle comunità territoriali e nel sistema dei servizi, come operatori di comunità promotori ed attori di un welfare generativo (Vecchiato, 2014) Tale posizionamento assume quindi una doppia valenza:

- tecnico/professionale, in quanto anche l'educatore professionale è chiamato ad agire in modo generativo, sia nei confronti delle persone che delle comunità

- politica in quanto ha come focus del suo agire educativo, oltre all'utenza, anche la comunità locale, nella quale promuove processi partecipativi e di cittadinanza attiva, inclusivi, generativi di capitale sociale e di benessere individuale e collettivo.

A conclusione possiamo affermare che questo tipo di competenza oltre ad essere strategica per la formazione dei professionisti ha una valenza educativa nella formazione di cittadini attivi e più consapevoli, siano essi studenti o utenti di servizi. La formazione professionale, dunque, risulta fortemente interconnessa con i percorsi personali di crescita e di consapevolezza del sé, e del sé nel rapporto con gli altri e la collettività.

Bibliografia

Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino

Bauman Z. (2012), *Conversazioni sull'educazione*, Erickson

Folgheraiter F. (2012), *Sorella crisi – la ricchezza di un welfare povero*, Erickson

FNO, TSRM e PSTRP, s.d. *Costituzione etica FNO, TSRM e PSTRP*. [Online] Available at: <https://www.tsrm-pstrp.org/index.php/costituzione-etica-fno-tsrm-e-pstrp/>

Leone. P., Prezza M. (1999), *Costruire e valutare i progetti nel sociale – Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, Franco Angeli, Milano

Fazzi L., Scaglia A. (2001), *Il governo della città nella trasformazione del welfare – l'esperienza del Piano sociale della città di Trento*, Franco Angeli

Martini E.R. e Torti A. (2003), *Fare lavoro di comunità-Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci Faber, Roma

Ripamonti E. (2011), *Collaborare – Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci Faber, Roma

Ripamonti E. (2011), *Il lavoro sociale integrato – le buone pratiche che integrano intervento individuale e azioni nelle comunità*. Relazione finale del percorso formativo congiunto tra Assistenti sociali ed Educatori professionali del Comune di Trento

Vecchiato T. (2014), *Il welfare generativo, una sfida politica e sociale*, in "Studi Zancan", n.4

ID:30

Educazione tra limite e possibilità

L'intervento educativo come risorsa concreta nel lavoro multiprofessionale con la grave disabilità in età evolutiva

Davide Gottardo (Az.ULSS 2 Marca Trevigiana - U.O.C. Infanzia, Adolescenza, Famiglia e Consultori);
Simona Li Puma (Explorans, Università di Trento);
Gina Riccio (Fondazione Archè Onlus/Save the Children, Roma)
Lucia Tomasin (Studio Associato Dell'Orsola Tomasin, Trento);
Valentina De Luca (Fondazione Papa Paolo VI, Centro Adriatico Pescara)

Corrispondenza: davide.gottardo18@outlook.it

parola chiave: LIMITE

Seguendo il modello di presa in carico CABAS (*Comprehensive Applied Behavior Analysis to Schooling*), che prende in riferimento la *Learn Unit* (Greer, 2002) - quale grandezza fisica, osservabile, misurabile e ripetibile delle istanze di apprendimento - e che pone a fondamento la scienza del comportamento a tutti i livelli di attività ed intervento, nel periodo 2018-2019 l'équipe multiprofessionale degli autori ha operato all'interno di un Centro Socio-Riabilitativo per l'Età Evolutiva rivolto a bambini e ragazzi con disabilità intellettiva grave o profonda associata a paralisi cerebrale infantile, deficit motori o problematiche del comportamento, in un quadro clinico generalmente complesso. Il presente lavoro, attraverso l'esposizione di un *case study*, si pone l'obiettivo di identificare ed illustrare, nell'ambito della grave disabilità, gli interventi educativo-abilitativi in grado di indurre uno spontaneo sviluppo dell'individuo verso livelli di autonomia sempre più elevati e articolati.

A partire dall'impianto metodologico e dal modello d'intervento del Servizio, le attività educative, riabilitative e terapeutiche sono state programmate per ogni utente sulla base di un Progetto Riabilitativo Individuale (PRI), periodicamente aggiornato e condiviso con la famiglia, la scuola, gli specialisti ed eventuali ulteriori referenti al fine di: 1. favorire l'osservazione e la valutazione delle abilità e delle competenze del bambino alla luce del quadro clinico funzionale e dell'assetto neuromotorio; 2. favorire lo sviluppo ed il mantenimento delle competenze motorie, comunicative e, più in generale, delle principali prassie; 3. accrescere le autonomie quotidiane del minore per una maggiore spendibilità nei contesti di vita usuali; 4. migliorare la capacità di adattamento alle diverse situazioni proposte; 5. contenere e ridurre eventuali e potenziali comportamenti problema; 6. accrescere i fattori in grado di contribuire ad una migliore qualità di vita del bambino e della sua famiglia.

Il *case study* presentato prende in analisi il caso di L., un bambino di sette anni cui è stato diagnosticato un ritardo psicomotorio con eziologia non nota, caratterizzato da disabilità intellettiva e assenza di linguaggio verbale in un quadro motorio di diplegia spastica. L'intervento

educativo si è focalizzato sullo sviluppo di abilità comunicative (effettuare scelte e richieste, ampliamento del vocabolario), emotivo-relazionali (intrattenere scambi adeguati con l'altro, consapevolezza delle emozioni), cognitive (sviluppo di abilità e competenze di pianificazione/organizzazione), comportamentali (riduzione di comportamenti disfunzionali), relative alle autonomie. Al fine di potenziare ulteriormente l'intervento educativo, l'équipe multidisciplinare ha strutturato un piano operativo in grado di integrare le differenti sfere e prospettive riabilitative all'interno di una cornice pedagogica di ampia azione, in un'ottica epistemologica e fenomenologica basata su un approccio di tipo ecologico-sistemico (Bronfenbrenner, 2002). Se da un lato, infatti, attraverso l'osservazione e l'analisi della performance occupazionale del bambino, il terapeuta occupazionale ha potuto valutare ed elaborare un programma finalizzato alla partecipazione del minore alla vita quotidiana intervenendo anche sugli ambienti di vita, dall'altro lato, grazie anche all'utilizzo della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), il logopedista si è occupato di promuovere le abilità comunicative favorendo maggiori autodeterminazione, autonomia, senso di sé e autoconsapevolezza, ottimizzando di conseguenza la qualità della vita (Cafiero, 2005).

Lavorare con la disabilità complessa significa entrare in contatto con un presupposto limite che vincola ogni traguardo, ogni tentativo di sviluppo, ogni spinta verso la crescita; occorre tuttavia entrare in quel confine per poterlo conoscere, comprendere e modellare. Risulta perciò necessario operare un capovolgimento di significato in grado di ridare nuovo impulso generativo alle parole, agli atteggiamenti e agli approcci. Il presente lavoro intende offrire una chiave di lettura diversa ed autentica di tutte quelle dinamiche di pensiero imperniate su una categoria - quella del limite - che porta con sé un universo semantico ed ideologico intriso di sfumature negative e tendenzialmente invalidanti. Si tratta di un limite che non si fa vincolo ma sorgente: il limite non più come impedimento ma come soglia. Una soglia che l'équipe - intesa come un vero e proprio organismo relazionale in costante sviluppo - attraversa quotidianamente e ripetutamente con l'intento di traghettare soggetti, risorse, metodi e strumenti, in un continuum pedagogico in cui il ritenuto limite dell'utente si specchia con il pregiudizievole limite dei professionisti impegnati nel districare insieme l'intreccio della matassa. Una soglia che permetta di guardare indietro al luogo sicuro da cui muovere i propri intenti ma che al contempo si affacci all'esterno aprendo a nuove prospettive e a nuove possibilità evolutive.

Bibliografia

Bobbo, N. & Moretto, B. (Cur.) (2020), *La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale*, Carocci Editore, Roma

Bronfenbrenner, U. (2002), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna

Cafiero, J. M. (2005), *Meaningful exchanges for people with autism: an introduction to augmentative and alternative communication*. Bethesda: Woodbine House – trad. it. *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*, Erickson, Trento

Cooper, J.O., Heron, T.E. & Heward, H.L. (1987), *Applied Behavior analysis*. Upper Saddle River, Prentice-Hall, NJ

D'Alonzo, L. (2018), *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Editrice Morcelliana, Brescia

Greer (2002), *Designing teaching strategies: An applied behavior analysis systems approach*, Academic, New York

Greer, R.D. & Ross, D.E. (2016), *Verbal Behavior Analysis*. Roma: Giovanni Fioriti Editore. Manfreda, A. (2016), *Pedagogia della salute: un approccio ecologico-sistemico. Aspetti epistemologici, metodologici e fenomenologici*, Amaltea Edizioni, Melpignano (LE)

Pavone, M. (2014), *L'inclusione educativa: indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano

ID:31

Mediazione

Come favorire il processo di inclusione lavorativa delle persone con disabilità

Sandro Fanelli, Roberto Nesler (ASSB - Azienda Servizi Sociali di Bolzano)

Corrispondenza: sandro.fanelli@aziendasociale.bz.it

parola chiave: MEDIAZIONE

L'esperienza di mediazione degli educatori del Servizio di Assistenza al posto di Lavoro (SAPL) dell'Azienda Servizi Sociali di Bolzano nei progetti d'inserimento lavorativo.

In provincia di Bolzano l'inserimento lavorativo delle persone invalide è regolato dal DGP nr. 1458/2016. All'Ufficio Integrazione Lavorativa della Provincia Autonoma di Bolzano è demandato il compito di gestire il collocamento mirato (legge 68/99). Uno degli strumenti a sua disposizione è la convenzione individuale per l'inserimento lavorativo, una forma di tirocinio in azienda che, [di regola] nell'arco di 5 anni, ha l'obiettivo di portare la persona invalida all'assunzione [1].

Il SAPL fornisce l'assistenza sul posto di lavoro ai progetti di inserimento lavorativo in co-progettazione con l'Ufficio Integrazione Lavorativa e gestisce, in qualità di servizio sociale, le convenzioni individuali per l'occupazione, destinate alle persone che non hanno capacità sufficienti per "reggere" l'assunzione, ma che sono in grado di lavorare in azienda, con un atteggiamento adulto e sufficientemente responsabile.

Il SAPL esce dalla fase pionieristica iniziale nel 1994 con il lavoro di quattro operatori (Bovo, Cerrato, Fanelli, Nesler, 1994), che funge da base metodologica su cui si costruirà l'operatività futura. Questo lavoro è frutto di una ricerca teorica attraverso i testi del professor Montobbio del centro studi di Genova (Lepri, E. Montobbio, 1996) [2] a cui ebbe seguito una formazione da parte di docenti del centro stesso: C. Lepri e P. Ferrigno.

Nel 1999 la Provincia Autonoma di Bolzano organizzò attraverso una formazione della durata di due anni [3], finanziata dal fondo sociale europeo, per dare una base più solida a tutti gli operatori della Provincia che si stavano affacciando al mondo dell'integrazione lavorativa di persone disabili.

Negli anni che seguirono la metodologia ebbe diversi approfondimenti e si sviluppò tenendo conto delle specifiche caratteristiche del territorio e della legislazione locale. Il modello che si andò a creare fu presentato ad un convegno europeo nel 2003 e fu così apprezzato da invitare il SAPL in più occasioni in Germania e in Belgio a presentarlo [4].

Il SAPL di Bolzano ha seguito nel 2022 circa 100 persone in progetti d'inserimento lavorativo presso aziende pubbliche e private e 31 persone già assunte. Il team è composto da 5 persone (3,9 Equivalenti Tempo Pieno) più una educatrice per il post-assunzione.

L'azione educativa nel sostegno di persone con fragilità nell'inserimento nel mondo del lavoro

Il ruolo educativo in questo caso ruota intorno alla funzione di mediazione. Mediazione nell'accezione dell'avvicinamento delle due parti e nella comprensione dei reciproci bisogni e ruoli: la persona che inizia un percorso lavorativo protetto e il contesto lavorativo dove questa viene inserita (Lepri, 2011) [5].

La persona ha bisogno di un sostegno per comprendere il contesto lavorativo in cui si trova, con le sue richieste e le sue regole. Il contesto lavorativo ha bisogno di aiuto per capire il particolare funzionamento di una persona con le sue fragilità o particolarità, in generale la sua specifica modalità di funzionamento.

L'intervento educativo è volto a mettere in grado la persona, che ancora non ha sufficienti competenze per rispondere alle richieste del mondo del lavoro, ad esprimere le sue capacità lavorative e fare un percorso di crescita sfruttando le sue potenzialità non ancora espresse.

I colleghi di lavoro vanno messi nella condizione di comprendere le modalità comunicative "fuori standard" della persona inserita e a rispettare ed adeguarsi alle sue particolari modalità di svolgimento dei compiti, influenzate dallo specifico funzionamento della persona. Il compito educativo consiste anche nel trovare e mettere a punto delle procedure differenziate per l'esecuzione delle mansioni, pensate ad hoc, oltre all'introduzione di ausili dove serve.

Obiettivo è che la persona venga messa in grado di esprimere le sue capacità modificando il contesto lavorativo, cosa facilitata dall'intervento "in situazione" (Gobbo, Nasato, 2003) [6]. Sarà poi questo contesto a favorire, con il supporto educativo adeguato, lo sviluppo di potenzialità ancora non espresse per una crescita dal punto di vista lavorativo.

Durante tutto il percorso, che può anche richiedere anni, il sostegno educativo all'azienda ospitante è di fondamentale importanza. La figura dell'educatore funge da garante progettuale durante l'intero processo (Lepri, 2011) [7]. Non viene seguita soltanto la persona inserita in azienda, ma anche i colleghi di lavoro vengono supportati nel comprendere le caratteristiche specifiche della persona, affinché possano essere messi in grado di gestire particolarità e specifici funzionamenti, affrontando e superando le difficoltà. Questo permetterà poi gradualmente l'acquisizione di maggiori competenze da parte del personale, così da diminuire progressivamente la presenza educativa, passaggio necessario per una vera inclusione della persona all'interno del team di lavoro: solo in questo modo questa potrà essere vissuta come risorsa e non come problema da affrontare.

Il lavoro educativo sull'azienda ospitante

Prima di tutto va conosciuto bene il luogo di lavoro. Ecco il primo strumento da mettere nella cassetta degli attrezzi dell'educatore: la conoscenza del contesto aziendale dove la persona disabile

andrà a lavorare. Quando si entra in un'azienda, bisogna risultare credibili: questo significa, ad esempio, che quando un titolare parla con l'educatore per l'inserimento lavorativo, deve avere il rimando che ha di fronte un interlocutore che capisce e parla il suo stesso linguaggio, che è competente in materia di organizzazione, di norme di sicurezza, in grado di comprendere il suo stile comunicativo, i suoi obiettivi e le sue esigenze. Per questo motivo è importante poter fare, preliminarmente, un'accurata analisi del posto di lavoro, che contenga tutte le informazioni utili per descrivere i compiti e le mansioni richieste dall'azienda e destinate alla persona da inserire, compreso il grado di complessità, di responsabilità e di autonomia richiesti.

Inoltre, l'educatore deve sapersi interfacciare in modo corretto con i colleghi di lavoro, deve partire dal loro punto di vista e deve favorire l'adattamento della loro routine lavorativa per trovare il giusto punto d'incontro con le modalità di funzionamento della persona disabile inserita, che spesso escono dallo standard della cosiddetta normalità. Il compito dell'educatore è di ascoltare e ricercare soluzioni alternative. Contestualmente l'educatore deve supportare la persona inserita nel proprio processo di adattamento e di acquisizione del ruolo di lavoratore: l'obiettivo in questo caso è che la persona possa esprimere a pieno le sue capacità, vedere rispettati i propri limiti, ma soprattutto capire il contesto con le sue regole ed esigenze per potervici conformare.

Tutto questo lavoro, che implica una precisa conoscenza da parte della figura educativa dei processi produttivi, delle dinamiche relazionali e di come adottare adeguate strategie comunicative, fa sì che con il tempo l'intervento educativo si riduca fino a rendersi superfluo. Questo è il segno tangibile che la persona ha raggiunto una piena inclusione nel gruppo di lavoro e il lavoro educativo è andato a buon fine. Si tratta di un processo paziente e costante di riduzione delle "distanze" e di accrescimento delle competenze all'interno del perimetro del posto di lavoro (Montobbio, Carmilla, Casapietra, Mainardi, Zappavigna, 1992)[8].

Gli educatori del SAPL di Bolzano hanno fatto propri questi principi metodologici e progettuali nel corso di 30 anni di esperienza sul campo, affinando gradualmente la propria capacità d'intervento, riflettendo sul proprio operare quotidiano ed ispirandosi ai principi dell'iniziatore dell'inserimento lavorativo in Italia delle persone con ritardo cognitivo, professor Enrico Montobbio.

Note

[1] Legge 7/2015, articolo 14, comma d): - svolgimento di progetti d'inserimento o di reinserimento lavorativo che includono consulenza e accompagnamento socio-pedagogico. I progetti sono finalizzati all'acquisizione di adeguate competenze sociali e abilità lavorative. Essi hanno, di regola, una durata massima di cinque anni, anche con l'obiettivo di favorire l'assunzione da parte dei datori di lavoro a conclusione del progetto. I progetti sono avviati sulla base di un parere dei servizi sanitari competenti;

[2] "Si prova, in definitiva, ad uscire dalla sperimentazione per approdare ad una "scienza di integrazione" che trova la sua legittimazione anche attraverso una prassi lavorativa all'insegna di quella che abbiamo definito la "metodologia della mediazione"

[3] Corso di formazione "Para-Gleiter", giugno 1998 – dicembre 1999 – ente formatore Istituto "Kaos".

[4] Kongress im Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderung am 24. 25. September Hamburg 2003 - Il concetto di mediazione viene anche ribadito nella presentazione della realtà italiana dell'inserimento lavorativo – relatore

Roberto Nesler: "Zwischen dem Wirtschaftssystem und dem Universum der Behinderung gibt es eine Distanz. Diese Entfernung wird Mediationsbereich genannt". (trad.: Tra il mondo produttivo e l'universo della disabilità esiste una distanza. Questa è chiamata lo spazio della mediazione) – atti del convegno

[5] "Si è preso atto del fatto che l'ingresso a pieno titolo delle persone disabili nei ruoli sociali valorizzati necessita della presenza di "mediatori", intesi come operatori, servizi e strumenti, in grado di accompagnare la persona nel suo percorso di inclusione ma anche di sostenere gli accomodamenti che riguardano i singoli, i gruppi e gli ambienti che accolgono la persona disabile".

[6] "Verso la metà degli anni '70 un neuropsichiatra genovese, Enrico Montobbio, individua una modalità nuova di approccio al lavoro per i suoi utenti definendola con il nome "formazione in situazione": far entrare il disabile in fabbrica e fargli apprendere "in situazione" tutto quello che gli serve per poter diventare un lavoratore (regole, abilità operative, modalità relazionali)"

[7] "Senza operatori, strumenti e servizi di mediazione l'integrazione sociale delle persone disabili rischia di rimanere una pura ipotesi".

[8] "Per consentire al disabile di attuare il cambiamento (ci verrebbe da dire perché il cambiamento possa accadere nella sua testa) sono da programmare anni di impegno graduale in tirocini progressivi sia sul parametro del tempo che su quello della difficoltà. Per questa via il giovane handicappato, almeno in parte, potrà essere "ciò che fa" e, successivamente, nel momento che il ruolo che diviene elemento dell'identità, potrà "essere ciò che è" almeno nella vita lavorativa".

Bibliografia

Bovo M., Cerrato A., Fanelli S., Nesler R. (1994), *Riflessioni per una proposta di assistenza al posto di lavoro*

Gobbo C., Nasato S. (2003), *Il lavoro come risposta alla disabilità*, in M. Donatello, P. Michielin, *Lavoro e oltre*, McGraw-Hill, Milano

Lepri C., Montobbio E. (1996), *Lavoro e fasce deboli*, FrancoAngeli, Milano

Lepri C. (2011), *Viaggiatori inattesi, appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, FrancoAngeli, Milano

Montobbio E., Carmilla U., Casapietra S., Mainardi P., Zappavigna O. (a cura di) (1992), *Il falso sé nell'handicap mentale*, Edizioni del Cerro, Pisa

ID:61

Mediazione come pratica per i conflitti

Sara Soldavini (Società Coop. Sociale Arcobaleno, Riva del Garda)

Corrispondenza: Sara_soldavini@live.com

parola chiave: MEDIAZIONE

Il presente Abstract si pone l'obiettivo di riflettere sulla necessità di introdurre nell'alfabeto empirico dell'educatore professionale la parola mediazione. Una parola che simboleggia processi, multiforme, che mette sul tavolo una diversità di interlocutori, prospettive, parti, di cui una dovrà essere neutrale, presente ma invisibile, autentica e rispettosa. In questo spazio entra il mediatore, il facilitatore, l'educatore. Si vuole quindi cogliere l'opportunità per generare uno spazio di dialogo per quanto riguarda il potere della mediazione in ambito sociale e educativo e di conseguenza, sulla figura dell'educatore mediatore.

Lo sguardo

Per iniziare questo quadro fatto di concetti, progetti, esperienze e anche un po' di sogni, partiamo da una visione della mediazione interattiva che porta al centro l'altro: le due o più parti coinvolte in una situazione conflittuale o in una situazione di disagio, ingiustizia, incomprensione reciproca.

Possiamo quindi riferirci alla mediazione come pratica formale e informale, applicabile a conflitti quotidiani e anche in situazioni specifiche in cui è necessario l'intervento di un mediatore: in ambito penale, familiare, scolastico, etc. Il passo successivo che si propone, ci porta ad andare oltre al conflitto, ovvero a ragionare sul ruolo preventivo della mediazione sociale come buona pratica educativa e comunitaria.

Ci interessiamo quindi alla mediazione come pratica per affrontare il conflitto e come pratica per prevenire il conflitto.

PER AFFRONTARE IL CONFLITTO	PRATICHE PER COMPrendersi, COMPRENDERE L'ALTRO: <i>Spazio alla vittima, all'altro, empatia, protagonismo, modalità e strategie relazionali per prevenire il conflitto.</i>
PER PREVENIRE IL CONFLITTO	PRATICHE DI BUONE CONVIVENZA, COMUNITARIE E DI CITTADINANZA ATTIVA: <i>Educazione alla cittadinanza globale, responsabilizzazione, pensiero e azioni volte al benessere personale e della comunità, prevenzione, sicurezza.</i>

Mediazione e pratiche riparative: dal sistema penale alle comunità inclusive

A partire dal 2017, nel mio percorso personale e professionale ho potuto sperimentarmi nell'ambito della giustizia riparativa in un contesto estero, attraverso progetti di cooperazione internazionale finanziati dall'U.E. e dall'AICS nell'area della giustizia penale. In Bolivia, nel 2014 è stato approvato e applicato un nuovo codice penale per adolescenti (14-18 anni) che pone il *focus* sulla costruzione di percorsi di giustizia riparativa e sull'utilizzo di misure alternative alla privazione della libertà. Dentro a questo quadro normativo e in questa prima fase di attuazione, il mio ruolo era quello di coordinare un progetto pilota post penitenziario diretto a giovani e adolescente in conflitto con la legge in Bolivia, che mi ha permesso di formarmi e di assumere la parte di facilitatrice/mediatrice in situazioni di conflitto, in cui le persone coinvolte erano già all'interno di percorsi di esecuzione della pena, ma anche in situazioni in cui le persone coinvolte hanno accolto la possibilità di risolvere l'accaduto con l'incontro piuttosto che attraverso il sistema penale.

A seguito, una tabella con gli elementi principali che interagiscono nei processi riparativi:

CARATTERISTICHE GIUSTIZIA RIPARATIVA	
L'incontro	Tra i protagonisti (diretti o indiretti) di una vicenda penalmente rilevante (reo, vittima, comunità).
Volontarietà	Volontarietà delle parti nel partecipare.
Ruolo attivo della vittima	E' una forma di giustizia 'in favore della vittima', capace di coinvolgerla e di responsabilizzare l'autore del reato e al tempo stesso quale giustizia nell'interesse sia dell'offeso, sia della collettività, sia dell'imputato a cui viene evitato di entrare nei meccanismi della giustizia penale.
Responsabilizzazione	Adempimento libero e volontario di eventuali attività o impegni nascenti da un accordo che scaturisce, a sua volta, dall'incontro libero su base volontaria.
Presenza di un mediatore/facilitatore	Imparziale, indipendente, competente.

L'altra faccia del progetto pilota era la creazione delle **reti comunitarie** con l'obiettivo di *Creare opportunità e alternative rivolti a adolescenti e giovani in situazione di vulnerabilità, attraverso l'articolazione di istituzioni e il coordinamento inter istituzionale del settore pubblico, privato e della società civile nel processo di inclusione sociale, ovvero il gruppo e l'interazione tra le parti come agente preventivo*. Nella dimensione comunitaria, l'educatore mediatore deve attuare con uno

sguardo attento, capace di dare voce a tutte le parti presenti, di intercettare lo sviluppo di possibili ruoli, incomprensioni, prese di posizione, riuscendo a trasmettere il significato circolare e democratico dell'unione per una causa.

Se portiamo infine la pratica della mediazione a livello globale, ne troviamo espressione anche nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, esempio ne è l'obiettivo 16, di **promuovere società pacifiche ed inclusive**, fornendo l'accesso universale alla giustizia e costruendo istituzioni responsabili ed efficaci a tutti i livelli. In questo campo l'educatore mediatore diventa una risorsa e un ponte tra persone, culture, mondi.

ID:02

Formazione dell'educatore professionale e filosofia del self-help

Nicolò A. Pisanu (Istituto Universitario "Don Giorgio Pratesi",
Affiliato Università Pontificia Salesiana, -Soverato, CZ)

Corrispondenza: nicoloantonio@gmail.com

Parola chiave: MODO DI ESSERE

Contributo che parte dall'esperienza del sottoscritto, relativamente alla formazione dell'EP, che ha diretto per alcuni decenni la Scuola di Formazione della FICT [1] e l'Ist. universitario "Progetto Uomo"[2], per il Corso di Laurea L-19, e tuttora insegna in ambito universitario e sviluppa la metodologia qui accennata anche presso Ist. Universitario "Giorgio Pratesi"[3], sempre L-19.

«I sensi di inferiorità di molti educatori, molte volte, sono riconducibili ai loro digiuni teorici ma, ancor più al fatto che costoro non hanno trovato il loro filo conduttore, lo specifico concettuale, del proprio mestiere» (Demetrio, 1990), forse per genericità formativa?

La disciplina dell'Educazione Professionale come materia di studio, di ricerca e di insegnamento, deve differenziarsi sostanzialmente a priori nell'alveo delle professioni educative e di aiuto, non solo negli assunti teorico-pratici ma già nell'originalità che la connota laddove configura e concretizza il *modo di essere* dell'Educatore Professionale.

"Conosci te stesso" è l'imperativo dell'oracolo che, a mio avviso, è d'uopo rivolgere in prima istanza all'Educatore Professionale (EP) in formazione, anzi che dovrebbe rivolgersi egli stesso, per un discernimento preliminare alla scelta professionale laddove si esige una grande passione per l'Uomo e per il servizio alla persona.

L'impegno (*la mission*) principale dell'EP confluisce nell'instancabile volontà di promuovere la persona, in chiave educativa fuori da meccanismi assistenzialistici, secondo un'ottica proattiva che, superando il limite o la difficoltà o il bisogno intrinseci al soggetto e/o al suo ambiente di vita, rendano la persona partecipe della sua crescita, con reciproco beneficio personale e della società in cui vive.

Questa ottica può svilupparsi, a sua volta, gemellando con la "filosofia della cura" (Mortari, 2015), nel coniugare la relazione con premura pedagogica, sia essa spontanea o costruita intenzionalmente dall'EP, seppur con attenzione a non scadere «né nella retorica dei valori (Angelini, 2002), né nell'apologia del rapporto io-tu», bensì secondo un'ottica di rapporto equilibrato, progettuale, imprimendole senso, come il pragmatico "I care" di don Milani.

Imprescindibile e criterio fondante, entra in gioco qui la formazione, quale “terreno di coltura”, la cui funzione è da intendersi né strumentale né accessoria all’approccio educativo, prevista protesi confinata a migliorare la preparazione e le tecniche professionali dell’Educatore Professionale (EP): “locus” in cui è possibile pensare, elaborare e confrontare le dinamiche connesse alla maturazione della persona, che desidera indossare l’habitus dell’EP, rispetto alle richieste del “prendersi cura”.

L’adozione della filosofia dell’Auto-Aiuto (Self-help)[4], certamente qui non intesa in modo settoriale nelle sue applicazioni solidaristiche e di intervento rispetto a problematiche concernenti il benessere psico-fisico, bensì filosofia e metodo capace di portare il soggetto in formazione ad esplorare attitudine e capacità ad aiutarsi cioè a sapersi mettere in relazione con sé stesso, conoscere il proprio “nano delle paure e il gigante dei sogni”, in rapporto simmetrico con il suo futuro mandato professionale, disponibile a praticare e a sua volta far sperimentare il confronto e l’assunzione di responsabilità.

Tale plafond teorico-esperienziale offre a monte un fil rouge poiché stimola l’EP a diventare protagonista della propria crescita umana e professionale, aprendosi ad una rete di rapporti, sulla falsariga di quando si troverà ad “operare sul campo”, coniugando la “cura sui” col “prendersi cura”.

Incastonata in questo orizzonte, la filosofia dell’Auto-Aiuto, con alcuni principi riferibili al concetto heideggeriano del fürsorgen, quale offerta all’altro di trovare e di prendersi cura di sé stesso, in quanto plafond metodologico intrinseco al mandato proprio dell’EP, fornisce all’educatore un’esperienza fondata sulla reversibilità, veicola l’acquisizione delle life skills e contesta il culto narcisistico dell’autorealizzazione.

Sinergia che pone al centro il sentire educativo, oltre il mero professionismo, sperimentato in prima persona dal formando, come chiave che permette di accedere al saper essere, saper fare e saper divenire tipici dell’EP, secondo una metodologia che promuove la persona nella misura in cui la stessa si spende nel processo di apprendimento teorico-pratico, sostenuta anche dal gruppo.

Mettendo al centro la persona, il processo formativo non si risolve semplicemente in un addestramento o un processo informativo, ma coinvolge formatori e formandi in un'esperienza condivisa. Proiettando lo studio, la discussione e la condivisione di conoscenze ed esperienze in una costante dinamica di gruppo che funge da contenitore, si promuove una continua riflessione, sintesi e riproposizione dei concetti teorici e delle esperienze personali, contribuendo a formare il modo di essere dell'educatore.

Note

[1] Federazione Italiana Comunità Terapeutiche (Roma).

[2] Aggregato alla Università Pontificia Salesiana, Facoltà Scienze dell’Educazione

[3] Affiliato alla Università Pontificia Salesiana, Facoltà Scienze dell’Educazione

[4] La letteratura sull’argomento è piuttosto nutrita e largamente conosciuta

[5] Dalla filosofia di “Progetto Uomo” della FICT

Bibliografia

Angelini G. (2002), *Teologia morale fondamentale. Tradizione, Scrittura e teoria*, Glossa, Milano 1999; G. ANGELINI, Apologie postmoderne dell'amore: l'esempio di Girard e di Levinas, in "Teologia" 27; 94-138

Demetrio D. (1990), *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)

Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano

ID:32

Motivazione al corso di studi in educazione professionale Rilevanza e possibili pratiche formative a supporto

Ilaria Colzani (Associazione "La Nostra Famiglia", Vedano Olona)

Corrispondenza: ilacolz10@gmail.com

parola chiave: MOTIVAZIONE

Introduzione

A partire dallo studio di una tesi realizzata nell'anno accademico 2017-2018 da Alice Dragan, studentessa del Corso di Laurea in Educazione Professionale della sede "Don Gnocchi" di Milano, si è ritenuto interessante riprendere ed approfondire l'argomento attraverso una indagine sperimentale sul tema della motivazione. Nel primo capitolo della mia tesi si sono analizzate le teorie in riferimento alla spinta motivazionale rispetto alla professione educativa.

Nel secondo capitolo ho approfondito l'analisi della figura dell'Educatore Professionale. Nel terzo capitolo ho provato a circoscrivere, attraverso lo sguardo dei professionisti dell'agire educativo, una possibile concettualizzazione relativa al tema della motivazione. Nel quarto capitolo ho descritto il lavoro di ricerca sul campo effettuato con la collaborazione degli studenti del Primo Anno del Corso di Educatore Professionale dell'Università di Milano presso l'IRCSS E. Medea dell'Associazione La Nostra Famiglia di Bosisio Parini (A.A 2022-2023).

Scopo

Lo scopo della presente ricerca è quello di verificare se un intervento formativo mirato, direttamente rivolto ad una parte degli studenti, possa favorire una maggior consapevolezza sul tema della motivazione, con particolare riferimento alle competenze "Core" del Profilo Professionale. Si sono quindi studiate le motivazioni più profonde rispetto alla scelta di intraprendere tale Corso di Studi e quanto esse siano influenzate da vissuti personali, dalle proprie mancanze o cicatrici affettivo-relazionali.

Materiali e metodi

Per sviluppare questo Progetto di Tesi ho strutturato delle interviste rivolte ai professionisti dell'educazione, alla ricerca delle motivazioni più intrinseche che, dal loro punto di vista, muovono il processo motivazionale degli studenti del Corso di Laurea. Attraverso questo tipo di intervista, ho provato a configurare uno sfondo epistemologico a carattere pedagogico, sanitario e politico – sociale. Per la ricerca sperimentale, ho progettato un intervento educativo calendarizzato in una serie di attività laboratoriali rivolte agli studenti del Primo Anno di Corso della Sede di Bosisio Parini (A.A 2022-2023). Per l'interpretazione dei dati raccolti nelle diverse sedute ho fatto riferimento ai

principi della “Grounded Theory”, ponendo quindi l’accento in questa prospettiva d’indagine sui dati narrativi rielaborati attraverso la riflessione critica sui contenuti.

Risultati

L’elemento che accumuna le interviste ai professionisti della formazione fa riferimento all’importanza dello studio, della formazione e del costruirsi. Di conseguenza è necessario non far riferimento solo ad una sensibilità più interna ed intrinseca. Fondamentale risulta la questione del tirocinio, in quanto è l’esperienza formativa che permette di acquisire una reale competenza professionale attiva. Le esperienze di vita personali paiono essere importanti per intraprendere questo lavoro, ma non si può far riferimento solo alla dimensione più intima dei propri vissuti.

L’esperienza lavorativa consente all’Educatore di poter spendere le competenze acquisite e di

farle fruttare per la progettazione educativa. Quest’ultimo elemento denota l’importanza di sviluppare competenze trasversali e non solo personali. Successivamente, dall’analisi dei temi sviluppati dagli studenti, è stato impossibile rilevare alcune ricorrenze tematiche, alcuni significati, alcuni aspetti particolari dell’agire educativo, tra i numerosi: l’auto-centratura, il tema del cambiamento, dell’adattamento, l’influenza dei vissuti più profondi ed il desiderio di riconoscimento professionale nella sua forma più autentica.

Conclusioni

Dalla rilettura dei risultati di questo studio, mi sembra di poter evidenziare tre aree di maggiore interesse sulle quali soffermarsi per una attenta riflessione

Area 1:

“Le motivazioni che sostengono, in un primo momento, la scelta del Corso di Studi per Educatore Professionale, nascono in una dimensione personale ed individuale”. Questa prospettiva chiede di essere, a mio parere, riconosciuta e valorizzata, al fine di facilitare una rivalutazione e riconoscimento del valore della professione medesima. Richiudere la professione dentro una dimensione quasi intimistica finisce per tornare a confondere questa professione, con un generoso, informale e caritatevole prendersi cura dell’altro. Occorre peraltro aiutare i futuri Educatori Professionali a riconoscere la portata pro-sociale del loro agire, la necessità di tenere in considerazione i contesti, i gruppi, le organizzazioni sociali nelle quali le persone realizzano la propria esistenza; occorre rendere evidente quanto la relazione educativa si possa collocare dentro i temi di una cittadinanza attiva e capace di generare processi di empowerment delle collettività.

Area 2:

“Le motivazioni personali ed individuali sono connesse spesso a storie di vita a forte contenuto esistenziale, nelle quali la relazione educativa e la prospettiva di cura del proprio paziente-utente sembra rispondere, contemporaneamente, ad un profondo bisogno di cura di Sé”. Fare della

professione di cura una sorta di percorso di cura personale è evidentemente una distorsione che chiede, in un modo o nell'altro, di essere presa in considerazione e accompagnata. Il Percorso di Studi dell'Educatore Professionale è certamente caratterizzato, per la sua stessa natura e per la rilevanza di contenuti e forme della formazione, da una attenzione particolare e puntuale ai percorsi formativi dei singoli che si traduce in un accompagnamento e sostegno critico per tutto l'arco del triennio. Si tratta inoltre di un accompagnamento che, per sua natura, offre possibilità di rielaborazione delle criticità sia all'interno della dimensione di gruppo che in una prospettiva più personale.

Area 3:

“E quindi...la tenuta della motivazione e la maturazione di consapevolezza e autoregolazione da parte del singolo Educatore Professionale richiede forme di accompagnamento e sostegno ulteriori?” Il presente tema pare costituire la risposta al tema precedente ma, in realtà, vuole essere un contributo riflessivo ulteriore. Credo che la relazione educativa non possa e non debba mai essere impersonale; pena, lo svuotamento della sua dimensione profondamente umana, la cancellazione di quel contenuto etico-morale di Umanesimo che deve necessariamente informare l'agire educativo. Da una parte lo spazio del Core-Competence, con i suoi elementi di professionalità; dall'altra la persona Educatore con la sua originale Identità. In mezzo, nell'area di incontro di queste due dimensioni, lo spazio che ho provato a definire come lo spazio della Identità Professionale. In questo spazio prendono forma pensieri, progetti, azioni, aspettative e motivazioni, riflessioni e valutazioni. In questo spazio si concretizzano e solidificano i successi e, al contrario, si percepiscono e vivono le difficoltà e le frustrazioni. In questo spazio si colloca anche l'azione di supporto e di accompagnamento, di guida formativa e sostegno professionale. Da professionisti, questo è lo spazio nel quale si colloca anche la specifica esperienza della Supervisione, di quella particolare e specifica forma di accompagnamento non giudicante ma fortemente critico capace di sostenere i professionisti nel loro cammino professionale. Quale dovrà essere allora la forma più efficace di Supervisione per l'Educatore in Formazione?

Bibliografia

ANEP, Associazione Nazionale Educatori Professionali, (2018), *L'Educatore Professionale. Una guida per orientarsi nel mondo del lavoro e prepararsi ai concorsi pubblici*, Maggioli Editore, Rimini

Bassi, M. & Delle Fave, A., (2019), *Psicologia generale per le professioni medico – sanitarie*, UTET università, Torino

Bauman, Z., (2000), *Modernità liquida*, Editori Laterza, Roma

Brophy, J., Comoglio, M. & Gheda, A. (2003), *Motivare gli studenti ad apprendere*

- Crisafulli, F., (2016), *E.P, Educatore Professionale, Competenze, Formazione e ricerca, strumenti e metodologie*, Maggioli Editore, Rimini
- Crisafulli, F. et al., (2010), *Il "Core Competence" dell'Educatore Professionale. Linee d'indirizzo per la formazione*, Edizioni Unicopli, Milano
- Deci, E. & Ryan, R., (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, s.l.:Plenum.
- Deci, E. & Ryan, R. (1990), *A motivational approach to self: Integration in personality*. "Nebraska Symposium on Motivation", Volume 38, pp. 237-288.
- Delle Fave, A. & Soosai-Nathan, L. (2014), *Meaning as inter-connectedness: theoretical perspectives and empirical evidence*, "Journal of Psychology in Africa", 24(1), pp. 33-43.
- Delle Fave, A. & Soosai-Nathan, N. (2013), *Beyond pro-social behaviour: an exploration of altruism in two cultures*, "Psychological Studies", 58(2)
- Dynes, R. (2013), *Laboratorio attività non competitive*, Erickson, Trento
- FNO, TSRM e PSTRP, s.d. *Costituzione etica FNO, TSRM e PSTRP*. [Online] Available at: <https://www.tsrm-pstrp.org/index.php/costituzione-etica-fno-tsrm-e-pstrp/> [Consultato il giorno Marzo 2023].
- Fortin, D. (2022), *Essere presenza educativa*, Pensa Multimedia, Bari
- Maslow, A. (1970), *Motivazione e personalità*, Armando Editore, Roma
- Palmieri, C., (2011), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, Franco Angeli, Milano
- Palmieri, C. (2015), *Dare forma al lavoro educativo, formare al lavoro educativo: un'esperienza di ricerca*, "Oltre i confini, lungo i margini" 1(1)
- Tramma, S., (2018), *L'Educatore imperfetto*. Roma: Carocci Faber.
- Università Degli Studi di Milano, s.d. *Educazione Professionale*. [Online] Available at: <https://www.unimi.it/it/corsi/laurea-triennale/educazione-professionale> [Consultato in Gennaio 2023].

ID:48

L'educatore come “artigiano di pace”: l'“inedito possibile” nel e del lavoro educativo

Margherita Cestaro (Ist. Universitario Salesiano Venezia IUSVE, Università di Padova)

Corrispondenza: m.cestaro@iusve.it

parola chiave: PACE

“Prendersi cura del mondo che ci circonda e ci sostiene significa prendersi cura di noi stessi. Ma abbiamo bisogno di costituirci in un ‘noi’ che abita la Casa comune” (Francesco 2020, 17).

È racchiusa in queste brevi ma salienti parole di Papa Francesco, una delle principali emergenze umane, educative ed etiche che caratterizzano questo nostro tempo complesso, liquido e plurale, che senza sosta ci restituisce i “disincontri” e gli “scontri” che quotidianamente lacerano il nostro “vivere in comune”: l’urgenza di recuperare il senso di una *comune appartenenza* umana come presupposto esistenziale, ontologico, educativo ed etico per essere capaci, insieme, di abitare la “Casa comune” nella quale, consapevolmente o meno, tutti e ciascuno risiediamo.

Ad emergere dunque è “una grande sfida culturale, educativa e spirituale” (Francesco, 2015, 202) che impegna, tra le diverse scienze umane, *in primis* la pedagogia.

Facendo riferimento a una epistemologia fenomenologico-ermeneutica e dialogica, che ritrova nella *relazione* la dimensione esistenziale, ontologica, ed etica dell’essere umano posta in dialogo con la prospettiva umana, educativa ed etica dell’Ecologia integrale, il contributo focalizza la sua attenzione sul “bisogno [urgente oggi] di artigiani di pace disposti ad avviare processi di guarigione e di rinnovato incontro con ingegno e audacia” (Francesco 2020, 225).

Nel muoversi lungo tale direzione, il contributo pertanto focalizza l’attenzione sul concetto di “inedito”, considerandolo sia come evento “imprevisto” che si presenta nella quotidianità del lavoro educativo sia come “possibilità” e “orizzonte” che, proprio l’agire educativo, è chiamato a “intuire” e “dischiudere”.

Nello specifico, nel proporre una distinzione semantica tra “inaudito” e “inedito” e nel considerare quest’ultimo come dimensione antropologica ed etica di ogni essere umano, che vive-con-gli-altri-nel-mondo e con-il mondo, il contributo si sofferma sulla *fiducia* e sulla *speranza*, considerandoli quali tratti qualificanti e peculiari lo *sguardo “profetico”, critico e trasformativo* dell’educatore, capace di “leggere” la realtà – il “qui e ora” - nel quale è chiamato ad agire per “rendersi presente” *agendo-con*, promuovendo cioè processi di trasformazione di quella stessa realtà in una direzione umana e umanizzante, assumendosi la co-responsabilità della “lotta” per “eticizzare il mondo”.

Riconoscendo dunque nell'etica la "prospettiva teleologica" dell'identità del singolo come della/delle comunità, il contributo giunge ad evidenziare il "come" l'agire educativo possa farsi promotore di un "artigianato della pace", soffermando l'attenzione in particolare su alcune direzioni di senso e di azione, quali:

- *educare alla bellezza*: quale azione volta a suscitare e a promuovere la disposizione e la capacità di stupirsi, di meravigliarsi, di sperimentare un sentimento di gratitudine per quell'"inedito" che si disvela dentro e fuori di sé;
- *educare all'ascolto del "desiderio"*: quale istanza e domanda di senso che, nell'aprire alla dimensione dell'"ulteriorità", abita e muove ciascuno dalla propria intimità e sospinge ad agire nella realtà nella quale ciascuno è immerso;
- *educare a "scoprire"*, oltre alle reciproche differenze, quelle *reciproche "convergenze umane"* che, nel consentire a tutti e a ciascuno di fare esperienza di "mutuo riconoscimento", rendono possibile costruire "palestre etiche" di reciproca inclusione e di comune cittadinanza umana.
- *educare al saper "custodire"*: quale disposizione e comportamento capace di "avere cura di" e "di prendersi cura" con gli altri di un "bene" - come la pace e l'ambiente - riconosciuto essere non solo "in comune" ma anche che, proprio in quanto tale, "accomuna" gli uni gli altri sollecitando ciascuno ad assumersi la responsabilità di "divenire umani".

Bibliografia

Amadini M. (2021), *Il desiderio che educa*, Scholé, Brescia

Balducci E. (2012), *Siate ragionevoli chiedete l'impossibile*, Chiarelettere, Milano

Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze

Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano

Buber M. (1993), *Il Principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano)

Capitini A. (2016), *Le ragioni della non violenza. Antologia degli scritti*, ETS, Pisa

Cestaro M. (2016), Il triangolo della mediazione interculturale. In G. Milan, M. Cestaro, *We can Change! Seconde generazioni. Mediazione interculturale. Città. Sfida pedagogica*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp, 139-170.

Cestaro M. (2019), *Parents et adolescents. Pour une "éducation en commun" dans une perspective interculturelle*, «Revue Internationale de l'Éducation Familiale », n°46, 2019/2 «Les liens des familles dans les parcours migratoires, pp. 63-85 ;

- Cestaro M. (2022), *Avere cura dell'“inedito”*. Educarci per educare ad una “identità ecologica”. In M. Cesaro, C. Presotto, *Il Noi che trasforma. Educatore per un'ecologia integrale*, Studium: Brescia, pp. 62-79.
- Freire P. (2002), *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino
- Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza*, EGA, Torino
- Freire P. (2021), *Il diritto di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, Il Margine, Trento
- Francesco (2015), *Enciclica Laudato sì*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano)
- Francesco (2020), *Enciclica Fratelli tutti*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano)
- Jullien F. (2021), *L'inaudito. All'inizio della vita vera*, Feltrinelli, Milano
- Lévinas E. (1990), *Totalità e Infinito*, JCA Book, Milano
- Lévinas E. (1985), *Umanesimo dell'altro uomo*, Genova: il melograno (2009).
- Milan G. (2020), *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Pensa MultiMedia, Lecce
- Mortari L. (2020), *L'educazione ecologica*, Laterza, Bari-Roma
- Panikkar R. (2002), *Pace e interculturalità*, Jaca Book, Milano
- Ricoeur P. (1993), *Il sé come un altro*, Jaca Book, Milano
- Ricoeur P. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano

ID:37

La paura

Giuseppe Petrini (Università di Firenze CdL Scienze dell'Educazione e della Formazione)

Corrispondenza: giuseppe.petrini@unifi.it

parola chiave: PAURA

La Paura (da ora in poi P.) è un'emozione antichissima che appartiene da sempre all'essere umano. Si manifesta e prende forma quando si affrontano momenti incerti che non si riescono a controllare e non ne conosciamo gli esiti, come situazioni che ci obbligano a fare delle scelte. La sua principale funzione è adattiva, cioè adatta il nostro comportamento di fronte a un pericolo (immaginario o reale). Già da queste prime righe è facile cogliere molte affinità fra la parola paura e la parola educazione, in particolare, quando l'educazione professionale aiuta a sviluppare tutte quelle capacità di reagire ai traumi e alle difficoltà

La P. ha un rapporto originale e unico con l'agito educativo. Un legame che prende forma dai ricordi che hanno abitato il vivere di ognuno di noi, ricordi fatti di avvenimenti ed esperienze che attraversano e guidano la capacità di saper fare, saper essere e saper agire, ricordi emozionali che si vivono e che, nel bene e nel male, identificano e contribuiscono alla nostra formazione. Ricordi che hanno partecipato in modo sostanziale anche alla crescita dell'identità professionale degli Educatori che si occupano di educazione, ricordi che danno forma al comportamento agito durante il proprio lavoro. Si tratta, appunto, di dare senso ai gesti che a loro volta si basano su idee e convinzioni.

Spesso la P. viene scacciata, o identificata con altre parole e concetti, come ad esempio: si è arrabbiati perché abbiamo P., si è aggressivi perché abbiamo P., la violenza è anche il risultato della P. L'azione educativa, l'educazione tutta in tutte le sue forme, ha anche lo scopo di sostenere le persone a discernere fra P. adattiva e P. non funzionale al cambiamento, un'emozione, quest'ultima, che non trova la sua giusta collocazione ma si estende a tutto il mondo circostante di chi la prova.

La relazione educativa agita da un professionista, è un momento unico, imprescindibile che viene vissuto e stabilito solo da chi vi entra direttamente in contatto e non da altri, ed è caratterizzata da una forte autonomia empatica che si deve creare con le persone che si incontrano. Questo incontro d'intenzionalità educativa diviene importante per sostenere e indirizzare le persone oggetto dell'intervento professionale, a dare il giusto nome alle situazioni che generano P.

La relazione educativa strutturata è il core competence dell'Educatore Professionale lo strumento principale del suo lavoro. Aiuta a programmare le azioni, le attività da predisporre per arrivare agli obiettivi di un progetto educativo e aiuta ad individuare gli strumenti da usare per attivare le

risorse. La relazione educativa strutturata aiuta ad accogliere gli stati d'animo, aiuta a non farsi travolgere dalla P. aiuta ad accoglierla, a farci fare uno sforzo di cognizione di chi si ha davanti, un'azione professionale dove il professionista dovrà attivare le sue abilità per comprendere l'altro. Dovrà adattarsi, alla ricerca di un linguaggio comunicativo condiviso e comprensibile.

Immaginiamo la P. come uno specchio e proviamo ad usarlo nella relazione educativa. Trasformiamolo nello strumento che ci aiuterà a guardarsi e ad adattare il nostro linguaggio alla persona che si specchia con noi, proviamo a imitare il suo modo di raccontare e raccontarsi, usiamo il suo linguaggio. Proviamo a trasformare la P. nello strumento che ci aiuterà ad avere fiducia reciproca, dove le immagini riportano quello che siamo, e poi mettiamoci nella stessa posizione, in un "gioco" appunto di riflessi, per prendere conoscenza e coscienza di noi stessi. In questa situazione credo che la P. sia utile per dimensionare sia le aspettative dell'Educatore che delle persone a cui rivolge la sua attenzione professionale, aiuta a identificare bene gli obiettivi da raggiungere per costruire un cambiamento rendendoli realizzabili o quantomeno affrontabili. La P. aiuta a comprendere che non si può avere la certezza del risultato, non è possibile sapere i risultati di un'azione educativa, non è possibile sapere cosa accadrà, si possono solo formulare ipotesi di cosa potrà succedere. Tutto questo indubbiamente crea una sorta di insicurezza che, con molta probabilità, si trasformerà in P., una "maledetta" emozione necessaria alla relazione, che non è possibile cancellare e far sparire, quella parte intima che cammina accanto alle persone, che aiuta a rendere unico l'incontro.

Bibliografia

Bauman Z. (2009), *Paura liquida*, Laterza, Bari

Enriquez E. (1980), *Ulisse, Edipo e la Sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi*, a cura di Roberto Speziale-Bagliacca, *Formazione e percezione psicoanalitica*, Feltrinelli, Milano

Mankell H. (2013), *Comédia infantil*, tascabili Marsilio Narrativa, Venezia

Petrini G. (2022), *La paura che fa bene alla relazione educativa. Improbabili riflessioni di un educatore professionale*, in Andrea Mannucci (a cura di) *Evento-morte, sofferenza ed emozioni nella relazione educativa e di aiuto, riflessioni per educatori professionali, operatori sociali, operatori infermieristici, medici, volontari ed insegnanti*, Aracne Roma

Sclavi T., *Molti fumetti di Dylan Dog* Ed. Bonelli

ID:75

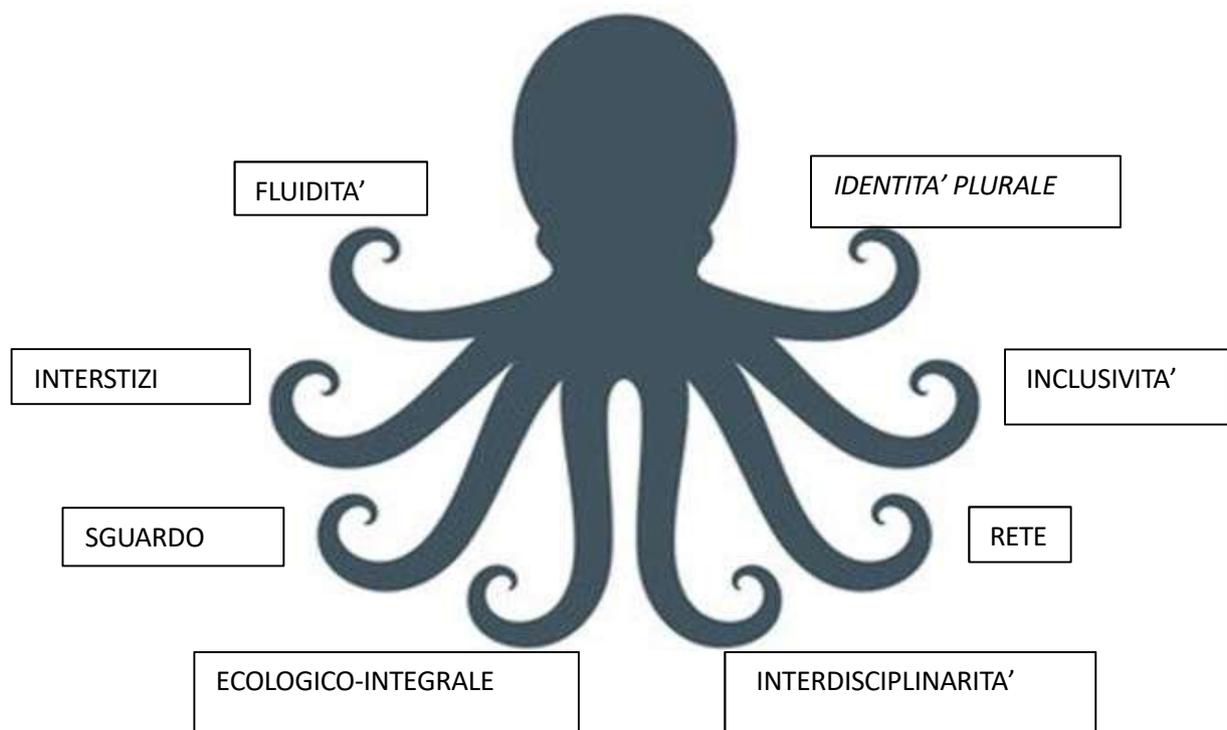
La poliposità dell'educatore professionale

Chiara Salomoni (Centro Polifunzionale Don Calabria, Verona. Presidio di Riabilitazione Extraospedaliera Accreditato Regione Veneto);

Andrea Saccani (UOC Dipendenze Az. ULSS9 Scaligera, Verona)

Corrispondenza: andrea.saccani@aulss9.veneto.it - chiara.salomoni@centrodoncalabria.it

parola chiave: POLIPOSITA'



Obiettivo di questo abstract è presentare, tramite un originale paragone con l'immagine del polpo, una peculiarità dell'educatore professionale (di seguito "EP"), che lo definisce e lo contraddistingue da altre professionalità operanti nel settore socio-sanitario: "La *poliposità* dell'EP".

La caratteristica epistemologica individuata ha a che fare con il concetto di "poliposità", e si compone di otto parole-chiave, tante quanti sono i tentacoli di un polpo. La presentazione avverrà approfondendo queste otto parole.

È necessaria una premessa per collocare meglio il senso e l'origine del concetto di poliposità. Alessandro Ferrante osserva come la società contemporanea sia attraversata da rapidi e continui

cambiamenti, che modificano in profondità le precedenti strutture culturali, politiche, sociali, economiche, nonché pedagogiche (Ferrante, 2017).

Tali cambiamenti hanno dato vita a quella che Zygmunt Bauman ha definito “modernità liquida” (Bauman, 2002). I cambiamenti originati dall'intreccio tra lavoro e biografie nella modernità liquida presentano rilevanti implicazioni di natura educativa (Ferrante, 2017). Il mondo dell'educazione è stato investito a tutti i livelli da questi cambiamenti, di conseguenza anche il lavoro dell'EP non può essere lo stesso di prima, ma necessita di adattarsi, rinnovarsi e ridefinirsi senza tuttavia perdere la sua specificità. È a partire da quest'ultima affermazione che comincia a prendere forma l'immagine del polpo.

Il polpo, dal latino “dai molti piedi”, richiama immediatamente l'ambiente marino in cui vive questo animale acquatico. L'elemento dell'acqua rimanda nuovamente alla modernità liquida, condizione sociale dell'umano oggi. L'EP si adatta e si muove in un ambiente fluido, soggetto a mutamenti. Ecco allora perché il primo tentacolo del polpo-educatore è la *fluidità*.

Una fluidità che muove in più direzioni: in senso professionale, poiché la professione dell'educatore è in continua evoluzione, parallelamente ai nuovi bisogni e alle nuove richieste della società e dei servizi (Pasqualotto, 2016, p.112). E tali cambiamenti richiedono all'educatore di sviluppare, a partire dalla sua formazione, quella che Pasqualotto chiama “competenza fluida”, che unita ad un “sapere contestuale”, consente all'EP di muoversi in modo fluido nelle diverse situazioni (Ibidem).

Accettando, e abitando questa strutturale fluidità, l'EP può entrare negli *interstizi*, a cui altri operatori non hanno accesso. E negli interstizi ritorna l'immagine del polpo, che grazie alla sua duttile conformazione, riesce ad infiltrarsi nei pertugi delle rocce, e raggiungere coi suoi tentacoli anche gli angoli più stretti. È in questi spazi interstiziali, scampoli di quotidianità, che l'EP può far breccia, per tessere nuove relazioni su cui innescare dei veri processi di cambiamento, a livello individuale e comunitario. L'EP coglie questi spazi dati dal contesto come delle possibilità per allestire scene educative, agganciando il reale potenziale che c'è, e farlo evolvere. Come scrive Crisafulli, “non esiste quindi un setting unico dell'EP, ma esistono diversi setting da curare, preparare, modificare e valorizzare” (Crisafulli, 2023, p.22).

Una prerogativa tutta dell'EP di stare in mezzo, negli interstizi, in quei “fenomeni che rappresentano l'eccezione rispetto alla regola, la periferia invece del centro, le esperienze al margine o di nicchia confrontate al mainstream” (Gasparini, 2002). Stare nel mezzo è certamente un privilegio, ma comporta per l'EP anche un costante lavoro di mediazione, tra l'utenza e la rigidità di alcuni contesti istituzionali, con il rischio poi di “buscarne da tutte le parti” (Battaglia, 2005).

Ultimamente, infatti, all'interno di alcuni servizi sembra prevalere una logica procedurale, tecnicistica che allontana i professionisti dalla mission stessa su cui si fonda lo stesso servizio. La spinta alla rendicontazione, all'osservanza ligia della normativa, le richieste crescenti di prestazioni supplementari, finiscono per imbrigliare il ruolo dell'EP. Queste “trazioni” (Prada, 2015), ovvero le pressioni materiali, sociali e istituzionali a cui è sottoposto il lavoro educativo, oltre a produrre

vissuti di fatica e disagio negli educatori, compromettono il senso dell'educare, facendo smarrire il senso ultimo del proprio specifico mandato professionale (Ferrante, 2017).

Educazione e assistenzialismo, mission e prestazionismo; pur invischiato tra queste polarità opposte, l'EP con la stessa sinuosità del polpo trova il modo di svincolarsi da questi meandri amministrativi, mantenendo fisso uno *sguardo*, quello sguardo propriamente educativo, che gli permette di aprire e modulare setting esperienziali che consentono alle persone di ridefinire la loro vita (Marcialis, 2015; Marcialis et al., 2010).

La figura del polpo si presta a rappresentare anche altri due tratti distintivi dell'EP che sono rispettivamente la prospettiva *ecologico-integrale* sulla persona, e l'approccio formativo interdisciplinare. Come il polpo è munito di più tentacoli, l'EP ha uno sguardo d'insieme sul soggetto, che comprende e tiene uniti tutti i punti di vista provenienti dagli altri specialisti. Questa capacità di integrazione dei diversi sguardi si contrappone alla separazione istituzionale che spesso prevale nei servizi socio-sanitari (Pasqualotto, 2016). L'EP guarda invece alla persona nella sua interezza, prestando attenzione alla sua storia e al suo bisogno di senso (Ibidem).

Lo sguardo poliedrico dell'EP sulla persona è anche merito di una formazione che abbraccia più discipline; riprendendo ancora una volta l'etimologia, come il polpo è costituito da "molti piedi", così il bagaglio formativo di un EP è caratterizzato da una *interdisciplinarietà* formativa.

Si è detto che i tentacoli del polpo tengono unita la persona, nelle sue diverse parti; a livello comunitario, la stessa cosa avviene attraverso il lavoro di *rete*, in cui l'EP opera per tenere uniti tra loro, oltre che la persona, la famiglia, anche tutti i diversi attori che a vario titolo sono coinvolti in quella situazione. Il lavoro di rete rientra fra le competenze dell'EP, e nel *Core Competence* esso si realizza "attraverso lo sviluppo e il potenziamento delle relazioni tra operatori dei servizi, tra le istituzioni del territorio, con il coinvolgimento dell'associazionismo locale e della cittadinanza" (Aa. Vv, 2010).

Il lavoro di rete è dunque uno dei metodi e anche uno degli strumenti che l'EP utilizza per realizzare quella che Goussot chiama inclusione (Goussot, 2014, p.20). L'*inclusività* è un orientamento professionale, ed è descritta come un lavoro, ad opera dell'EP, di "avvicinamento di conoscenza tra le parti, di attenzione ai processi che portano all'attivazione della comunità" (Pasqualotto, 2016). L'EP come scrive Pasqualotto, assume quindi "una funzione di cerniera fra territorio e servizi, offrendosi al contempo come interlocutore per una comprensione piena dei bisogni specifici dell'utenza" (Ibidem).

Si comprende sempre di più il significato di questo "agire liquido" (Pasqualotto, 2016) dell'EP, che permeando gli spazi dell'organizzazione, e sfruttando gli interstizi offerti dall'utenza all'azione educativa.

Una duplice funzione aggregativa dunque; l'una all'interno delle istituzioni "perché acquisiscano maggiore flessibilità nelle risposte che offrono agli utenti dei servizi", l'altra verso l'utenza e il territorio, in cui l'educatore tesse forme di contatto e collaborazione mettendo al centro la dimensione relazionale (Ibidem).

Resta ora un'ultima parola da approfondire. La poliposità dell'EP è rinvenibile anche nella sua *identità plurale* (Canevaro, 1991). Il profilo professionale dell'EP non è facilmente ascrivibile ad una sola categoria, tutt'altro. Un educatore può operare in una pluralità di contesti, eterogenei tra loro, dove incontra e instaura relazioni con tipologie di soggetti altrettanto eterogenei, per età, genere, con problematiche di varia natura e di conseguenza con bisogni estremamente differenziati. Questa frammentazione potrebbe apparire una debolezza della professione, se si confronta con altre più consolidate. Sergio Tramma la considera invece una forza, "se interpretata come una costante apertura di possibilità, una ricerca ininterrotta sul senso dell'agire educativo, una costante messa in discussione del proprio orizzonte" (Tramma, 2008). Ancora, l'identità plurale dell'educatore professionale è per Canevaro una "necessità vitale" per poter "covare il caos" (Canevaro, 1991).

Caos inteso come quella condizione "liquida", per riprendere la modernità liquida di Bauman in apertura di presentazione, in cui l'EP come il polpo ha appreso a muoversi in modo fluido.

Concludendo, e tirando un po' le fila di questa riflessione, oggi più che mai la figura dell'educatore professionale rivela la sua essenza, quando è chiamata a vivere e muoversi dentro contesti mutevoli, incerti dove non sempre si vede chiaro. Dove nonostante i vincoli, gli anfratti bui, i movimenti a volte tumultuosi di un ambiente acquatico, l'educatore, come il polpo, sa districarsi e andare oltre, entrando negli interstizi nascosti, senza perdere mai di vista l'orizzonte di senso del proprio agire professionale.

Bibliografia

Battaglia, C. (2005), *Vabé l'educatore, ma di lavoro lavoro che fai?* "In Animazione Sociale" n. 2/190 pp. 88-90.

Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2000)

Canevaro, A. (1991), *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, Carocci, Roma

Crisafulli et. al. (2010), *Il "Core Competence" dell'Educatore Professionale. Linee d'indirizzo per la formazione*, Unicopli, Milano

Crisafulli, F. (2023) (a cura di), *I Fondamentali per l'educatore professionale. Leggere il setting per impostare l'intervento di aiuto*, Erikson, Trento

Ferrante, A. (2017), *La liquidità del lavoro educativo: dimensioni problematiche e possibilità*, "METIS", Volume:7, Fascicolo:1. ISSN: 2240-9580. DOI: 10.30557/MT00112.

Gasparini, G. (2002), *Interstizi. Una sociologia della vita quotidiana*, Carocci, Roma

Goussot, A. (2014), *Presentazione*, In A. Lascioli, *Verso l'Inclusive Education* (p. 7-27). Edizioni del Rosone, Foggia

Iori, V., & Rampazi, M. (2008), *Nuove fragilità e lavoro di cura.*, Unicopli, Milano

Maccario, D. (a cura di) (2009), *L'educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Carocci, Roma

Marcialis, P. (a cura di) (2015), *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, FrancoAngeli, Milano

Marcialis, P., Orsenigo, J., Prada, G., & Faucitano, S. (2010), *Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore*, "Animazione Sociale", 240, 20-29

Pasqualotto, L. (2016), *Educatori di professione oggi. Letture oblique dell'esperienza e orientamenti per il futuro*, Unicopli, Milano

Prada, G. (2015), *Tratti & Trazioni nel lavoro educativo*, In P. Marcialis (a cura di), *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea* (pp. 52-60), FrancoAngeli, Milano.

Tramma, S. (2008), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma

ID:64

Il Lavoro sociale di fronte alle sfide ambientali. Il punto di vista di un gruppo di esperti italiani

Camilla Landi (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Corrispondenza: camilla.landi@unicatt.it

parola chiave: POLITICA

Le attuali condizioni ambientali e gli effetti provocati dall'inquinamento e dalla crisi climatica invitano in misura sempre maggiore e urgente studiosi e ricercatori di *Social work* a considerare centrale l'ambiente fisico-naturale nella definizione e promozione del benessere (o malessere) di persone, gruppi e comunità (Dominelli, 2012). Ciò viene sostenuto inoltre da politiche pubbliche nazionali ed europee sempre più orientate verso una prospettiva *green*, nonché dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite e i cui obiettivi mirano alla promozione dell'equità e della giustizia sociale, al superamento dei conflitti e alla salvaguardia del pianeta.

Negli ultimi vent'anni, si sono sviluppati a livello nazionale e internazionale numerosi approcci al Lavoro sociale orientati a studiare le connessioni tra bisogni sociali, crisi ecologica e ingiustizie ambientali. Numerosi sono i termini utilizzati per riferirsi a tali approcci: *eco-social work*, *green social work*, lavoro sociale ecologico, lavoro sociale sostenibile, *environmental social work* ne sono un esempio (Närhi e Matthies, 2018). Gli approcci al lavoro eco-sociale, ciascuno con le proprie specificità, si concentrano sul contributo che il Lavoro sociale può offrire nel contenimento e fronteggiamento delle disuguaglianze ambientali e nella promozione di interventi sociali che tengano conto della dimensione ecologica (Healy, 2022).

Ad oggi, la letteratura internazionale mette a disposizione numerosi contributi teorici nell'ambito del Lavoro sociale "green", ma ancora esiguo è il numero di studi empirici che hanno esplorato l'applicazione pratica della relazione tra persone e ambiente naturale, l'impatto che le crisi ambientali hanno sulle condizioni di vita delle comunità colpite e il contributo che il Social work può portare nel promuovere la giustizia ambientale. In particolare, alcune di queste ricerche risultano astratte e lontane dalla pratica professionale degli operatori sociali (Molyneux, 2011); altre, invece, documentano progetti sociali realizzati perlopiù in risposta a gravi disastri ambientali, come terremoti e alluvioni (Dominelli, 2012; 2014). Nel contesto nazionale, sono ancora pochi gli studi e le ricerche di Social work seppur in alcuni ambiti di intervento si stia da tempo assistendo allo sviluppo di progetti finalizzati alla promozione della giustizia ambientale e della cultura della sostenibilità (Matutini, 2023; De Angeli e Marchesi, 2021). Infatti, a livello di *field work*, sono stati sviluppati diversi progetti per far fronte alle ingiustizie ambientali, affrontare i disastri climatici e promuovere la sostenibilità ambientale, sociale ed economica, soprattutto nell'ambito del lavoro

sociale di comunità e nel reinserimento sociale e lavorativo di persone svantaggiate. Nell'ambito della Social work education, negli attuali corsi di studio le questioni ambientali in relazione al Lavoro sociale trovano poco spazio per un approfondimento teorico e di ricerca empirica.

Il presente contributo intende presentare una ricerca tuttora in corso finalizzata ad esplorare le connessioni tra ambiente e lavoro sociale in Italia. In particolare, verranno presentati i primi risultati emergenti dalla realizzazione di una Delphi che ha visto il coinvolgimento di 18 esperti italiani di pratiche di lavoro eco-sociale. I risultati evidenziano i valori su cui si basano le pratiche di lavoro eco-sociale e i passi necessari - a livello di campo, di management e di policy - per implementarle e metterle a sistema. I principi e le parole chiave del lavoro eco-sociale emersi dalla ricerca sono sostenibilità, partecipazione, beni comuni, inclusione sociale e solidarietà. Gli esperti intervistati sono concordi nell'affermare che il concetto di giustizia sociale, principio cardine del Lavoro sociale, dovrebbe considerare e includere anche la giustizia ambientale, *in primis* riconoscendo l'impatto sproporzionato che i cambiamenti e i disastri ambientali hanno su persone e comunità che già si trovano in condizioni di svantaggio. Pur essendo ancora in corso, la ricerca offre importanti spunti per analizzare le attuali pratiche di lavoro eco-sociale nel contesto nazionale e promuovere attivamente uno sguardo ambientale nel lavoro sociale.

Bibliografia

- De Angeli C., Marchesi M. (2021), *Per un'economia solidale circolare*, "Lavoro Sociale", 21(5): 5–9
- Dominelli L. (2012), *Green Social Work. From Environmental Crisis to Environmental Justice*, Policy Press, Cambridge
- Healy K. (2022), *Social work theories in context: Creating frameworks for practice*, Bloomsbury Academic, London
- Matutini E. (a cura di) (2023), *Eco-social work. Politica e lavoro sociale nella crisi ecologica*, PM Edizioni, Varazze
- Molyneux R. (2011), *The practical realities of ecosocial work: A review of the literature*, "Critical Social Work", 11(2): 61–69
- Närhi K. e Matthies A.L. (2018), *The ecosocial approach in social work as a framework for structural social work*, "International Social Work", 61(4), 490–502

ID:41

La Cura che si fa PAROLA - Recovery e Professioni di Cura

Maurizio Cimino (Centro di Salute Mentale 2 ASL Bari - SIRP Puglia);
Carmen Squeo (Cooperativa "Questa Città ", Gravina in Puglia);
Filomena Abbadessa (Struttura Riabilitativa Auxilium, Bari)

Corrispondenza: maurizio-cimino@libero.it

parola chiave: PAROLA

Il LAB di Narrazione Autobiografica e Fotografia Terapeutica "In Luce Stories" presso il Centro di Salute Mentale di Gravina in Puglia utilizza la narrazione e la fotografia con finalità riabilitative per ridare "volto", dignità e bellezza alle donne ed agli uomini protagonisti di queste storie.

E' un progetto di ricerca e azione che coinvolge le persone in carico ai servizi di salute mentale in esperienze di prossimità e intimità con sé stessi, affinché il percorso riabilitativo faciliti una relazione di senso tra le storie ritratte con le esperienze autobiografiche delle persone.

Per gli Educatori Professionali appassionati di esplorazioni e possibilità, questo è un percorso al crocevia tra scrittura, fotografia e racconti, ed altre fonti di medical humanities, per la cura del paesaggio interiore di chi è in cura.

I partecipanti sono accolti in uno spazio e un tempo a loro completamente dedicati, una dimensione neutra dove sguardo, corpo, memoria, parola, silenzio, sono alcuni dei viatici attraverso i quali fare un viaggio in profondità sulla soglia tra il sentire e le immagini.

Insieme a loro l'Educatore delinea una cornice sottile, un tocco leggero ma significativo affinché chi partecipa possa in autonomia contribuire a dare forma a un nuovo dialogo con sé stesso, dove le immagini non solo si guardano ma si abitano con la propria storia.

Nel setting più efficace, ciò permette lo sviluppo di una relazione di fiducia profonda. Ognuno riesce a sentire nettamente di non essere solo. Sostanzialmente il potere terapeutico e curativo della narrazione autobiografica è quello di sviluppare risonanza e appartenenza.

Alcuni degli obiettivi che tale progettualità prevede per ciascuno dei partecipanti sono:

- Scoprire e ritrovare spazi e tempi per sé, avere cura di sé, acquisire capacità autoriflessive accrescendo la capacità di conoscere, comprendere, attribuire significati, generare cambiamenti;
- Acquisire capacità di ascolto degli altri, del punto di vista differente che deve trovare posto e riconoscimento;
- Attivare strategie di coping, utilizzo del problem solving;

- Ritrovare le proprie motivazioni all'interno del proprio percorso di vita per progettare il futuro;
- Imparare a riconoscere e comunicare le proprie emozioni.

Emerge come il paradigma del metodo autobiografico, fondato sulla "costruzione di significato", sull'attribuzione di senso alle proprie esperienze, permetta di accrescere le capacità auto-riflessive, di offrire ascolto alle proprie emozioni e di osservare e analizzare le proprie modalità cognitive e procedurali.

Raccontare la propria storia è un modo di rendere onore al vissuto, comunque sia andato. Significa riconoscere quanto sia stato prezioso abitare la vita e poterla narrare.

Con il racconto si innesca un meccanismo psicologico grazie a cui la mente si calma perché l'attenzione si sposta sul momento riflessivo presente.

La parola porta chiarezza di pensiero, inizio a vedere la mia storia, mentre la narro, in modo più obiettivo e con meno implicazioni di giudizio. La narrazione autobiografica è un atto di coraggio: scendere in sé non è facile, ma è azione coraggiosa che viene premiata con importanti restituzioni.

A volte è rifugio, altre volte è un ponte per comprendere il mondo: ripara e unisce. Raccontare di noi ci permette di ritrovare il filo conduttore della nostra vita. Ci offre la possibilità di entrare in empatia con quel che siamo stati consentendoci di immaginare un futuro.

Intrecciare la fotografia con l'autobiografia ha reso possibile una più completa esplorazione e comprensione di sé perché l'immagine consente un collegamento tra il visibile e l'invisibile, rappresenta un varco per accedere a delle aree di sé stessi che sono nascoste, dimenticate.

La fotografia può essere uno strumento terapeutico potente perché aiuta a vedere con occhi nuovi la propria storia personale attribuendole differenti e più funzionali dimensioni di significato.

Ogni fotografia, al di là del suo valore artistico, rivela molti più significati di quelli essenzialmente visuali. Ognuno, infatti, proietta su di essa i propri significati personali, mostrandoci tutte le potenzialità di questo mezzo espressivo, per narrare e ricostruire la propria storia di vita e i propri stati interni.

In Luce è, quindi, un percorso per immagini, parole, voci e suoni, ma anche un pretesto per attraversare quegli spazi "vuoti" della persona di cui si intuisce il passaggio, l'impronta, il vissuto.

Spazi e assenze che rievocano identità costrette e nascoste. Vuoti che a voler guardare oltre, per contrapposizione e attraverso oggetti e scorci, se ne intuiscono corpi, volti, gesti, solitudini, sofferenze, vite non-vissute.

In Luce è un invito a soffermarsi per pensare, allontanandosi seppure per poco dalla superficie della quotidianità, e riconoscersi nell'Altro, attraverso il bisogno di attenzione e il rispetto degli inviolabili diritti di ogni persona.

In Luce è l'esperienza di valorizzazione di sé stessi e degli altri, migliorando la conoscenza di sé.

E' imparare a riconoscere e comunicare le proprie emozioni, potenziando la creatività espressiva che è carattere comune a tutti gli individui ed è educabile.

In Luce è incentivare la maturazione del gusto estetico, in modo da rendere sempre più ricca la comprensione del messaggio e delle emozioni. È educare al bello.

Esistono ormai esperienze consolidate di nuove pratiche "del fare assieme" dove il concetto di recovery assume un significato di rilevanza centrale per qualsiasi professionista della salute mentale.

Le buone pratiche alimentano un grande cambiamento producendo un clima di fiducia e di autostima fondamentale per favorire un percorso di guarigione.

In Luce ha costruito uno splendido album di ricordi. E questi nuovi ricordi sembrano aver almeno in parte sostituito quelli precedenti, al punto che tutti hanno riferito di sentirsi e vedersi meglio al termine del progetto e di volerlo proseguire. Ma soprattutto tutti hanno affermato di guardarsi e di ri-vedersi con occhi nuovi.

Come se davvero le foto li avessero aiutati a ricostruire nuove immagini di loro stessi.

Certo, la fotografia di empowerment promuove la ricostruzione della propria storia di vita, dei legami familiari, delle relazioni, dei ruoli sociali. E' così che diventa possibile insegnare a utilizzare la fotografia come mezzo di affermazione della propria personalità, tornando quindi, a porre lo sguardo "in avanti poiché c'è ancora vita che va vissuta".

Il LAB si realizza sulla base di un percorso di progettazione partecipata, con la collaborazione e il coinvolgimento di un'ampia rete di associazioni locali e di partner istituzionali.

Nell'ottica del peer support i pazienti del territorio incontrano i pazienti dei centri diurni e insieme agli operatori e a quanti tra artisti e personalità di spicco condividono racconti per storie di vita.

Condividere dà forza, amplifica la qualità terapeutica del tempo, migliora gli stati d'animo e in uno spazio condiviso laboratoriale si uniscono creatività e attenzione, ideazione e cooperazione da parte di tutti i partecipanti. Così, ad ogni incontro, l'accogliente spazio del LAB si fa metafora per eccellenza della riabilitazione psico-sociale, che passa attraverso l'aiuto professionale, ma anche la valorizzazione del supporto tra pari, supporto che giunge da chi ha superato momenti difficili di crisi e può fungere da stimolo e sostegno e modello credibile per chi attraversa un momento più critico e necessita di cure e supporto mirato.

L'attività laboratoriale viene portata avanti da una microequipe di Educatori Professionali (Centro di Salute Mentale e Centri Diurni Territoriali) che adotta una metodologia basata su tecniche EBM e gli interventi presentati e realizzati sono riabilitativi, psicoeducativi, risocializzanti, di sostegno e aiuto reciproco utilizzando un approccio in linea con le pratiche dell'Ilness Management and

Recovery. Interventi sull'autostima, sul problem solving, sulla resilienza e coping, sull'educazione affettiva, sull'assertività, comunicazione pragmatica e sulla gestione emotiva.

Tutti gli Educatori della microequipe sono formati e specializzati nelle tecniche espressive terapeutiche e riabilitative utilizzate.

La valutazione ex-ante, in itinere ed ex-post ha cadenza mensile e viene effettuata durante gli incontri periodici della microéquipe.

È previsto un monitoraggio settimanale dell'attività mediante griglie qualitative e quantitative.

I miglioramenti ottenuti nel Funzionamento personale e sociale dei partecipanti, riguardano in particolar modo le seguenti aree (VF - Test VADO - Valutazione di Abilità, Definizione di Obiettivi): Cura di sé - Cura del proprio abbigliamento – Cura della propria salute fisica – Gestione della propria salute psichica – Abitazione – Cura del proprio spazio di vita – Attività socialmente utili/studio – Qualità e tipo delle attività quotidiane – Partecipazione alla vita familiare – Vita affettiva – Frequenza dei rapporti sociali “esterni” – Relazioni di amicizia e di aiuto – Controllo dell'aggressività – Altre regole di convivenza – Interessi – Livello di istruzione.

Bibliografia

Barthes, R. (2003), *La camera chiara. Nota sulla fotografia*, Piccola Biblioteca Einaudi

Biffi, E. (2015), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, Franco Angeli

Charon, R. (2019), *Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti*, Raffaello Cortina Editore

Cimino, M. Semisa, D. (2021), *Remote mental health rehabilitation: Social Health Educators between experience and innovation*, “JAHC – Journal of Advanced Health Care”

Crisafulli, C. (2023), *I fondamentali per l'Educatore Professionale*, Scheda 13: Cimino M., *Il lavoro territoriale dei centri di salute mentale*, Erickson

D'Elia A. (2018), *Fotografia come terapia*, Meltemi

Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore

Weiser J. (2013), *Fototerapia. Tecniche e strumenti per la clinica e gli interventi sul campo*, Franco Angeli

ID:27

Partecipazione e Funzionamento

La comunicazione aumentativa alternativa (Caa) ed il lavoro educativo: la multiprofessionalità a servizio della grave disabilità. Un case study in età adolescenziale

Simona Li Puma (Explorans, Università di Trento); Dario Fortin (Università di Trento); Davide Gottardo (Azienda ULSS 2 Marca Trevigiana - U.O.C. Infanzia, Adolescenza, Famiglia e Consultori); Valentina De Luca (Fondazione Papa Paolo VI, Centro Adriatico Pescara); Gina Riccio (Fondazione Archè Onlus/Save the Children, Roma); Lucia Tomasin (Studio Associato Dell'Orsola Tomasin, Trento)

Corrispondenza: simonalipuma@gmail.com

parola chiave: PARTECIPAZIONE E FUNZIONAMENTO

Il termine “professionale” indica “l’esercizio di un’attività come professione e la qualità di chi svolge il proprio lavoro con competenza, scrupolosità e adeguata preparazione”. L’educatore professionale promuove la partecipazione anche ai sensi dell’International Classification of Functioning, ICF (WHO, 2001).

Per “partecipazione” si intende il coinvolgimento di una persona in una situazione di vita e per partecipare bisogna “funzionare bene”.

Per “funzionamento” intendiamo il livello di integrazione fra tipo di attività da svolgere, strutture e funzioni corporee, bisogni individuali; tutte queste dimensioni sono in relazione con il contesto di riferimento (Viziello, 2008).

Partecipare costituisce un diritto umano fondamentale e il benessere dell’individuo è dato dal poter partecipare alle situazioni della propria vita. Il concetto di partecipazione reifica il concetto di semeiotica positiva nella clinica, cioè delle modalità di lettura dei segni positivi e delle potenzialità dell’individuo, anziché della sua deviazione in negativo dalla norma.

La Comunicazione Aumentativa (CA), che si pone l’obiettivo di sfruttare al meglio le competenze comunicative del soggetto e di aumentarne il potenziale comunicativo, può rappresentare quindi per le persone con grave disabilità un importantissimo strumento di facilitazione che abbatta le barriere alla loro partecipazione: essa può quindi essere considerata un facilitatore di tipo ambientale (Cafiero, 2005).

Nel seguente lavoro verrà presentata una sintesi degli interventi educativi ed abilitativi realizzati nel 2018-2019 nel Centro Socio-Riabilitativo per l’Età Evolutiva di Trento, “*Il Quadrifoglio*” (Anffas Trentino Onlus), che si occupa di bambini e ragazzi con disabilità intellettiva grave o profonda.

Nello specifico, ci si focalizzerà sul lavoro educativo e riabilitativo svolto con N., un ragazzo adolescente con una disabilità intellettiva, a tratti di tipo autistico con compromissione degli aspetti comunicativi e del linguaggio e diplegia spastica.

L'obiettivo principale è stato quello di aumentare la partecipazione sociale di N. superando le sue difficoltà di linguaggio, attraverso l'individuazione di modalità comunicative "alternative" funzionali che siano condivise e spendibili nei suoi contesti di vita (Centro, casa, scuola, territorio). Gli interventi educativi messi in campo promuovevano inoltre le abilità emotivo-relazionali (avere scambi adeguati con l'altro, consapevolezza delle emozioni, rispetto ad es. a ciò a che avviene a scuola o a casa), cognitive (sviluppare abilità di pianificazione/organizzazione, utili nel contesto scolastico e nelle attività di vita quotidiana), comportamentali (ridurre comportamenti disfunzionali a casa e a scuola) e le autonomie (es. preparare un semplice prodotto da condividere con gli altri). La possibilità di comprendere e di farsi comprendere dall'altro attraverso codici condivisi permette inoltre di ridurre alcuni comportamenti disfunzionali, vista la relazione fra difficoltà comunicative e comportamenti problema. L'inizio precoce di interventi di comunicazione aumentativa può contribuire a prevenire un ulteriore impoverimento comunicativo, simbolico e cognitivo e la comparsa di disturbi del comportamento, altrimenti molto diffusi proprio come strategia di richiesta

di attenzione (Cafiero, 2009). Infine, è stato possibile valutare l'efficacia degli interventi educativi, svolti con N., attraverso l'utilizzo della Learn Unit (Greer 2002) come grandezza fisica, osservabile, misurabile, ripetibile, attraverso cui si è riusciti a "catturare" il momento cruciale in cui all'azione dell'educatore e dei terapisti che hanno insegnato una data abilità, è corrisposta un'istanza di apprendimento nel ragazzo stesso. La Learn Unit rappresenta la risposta concreta ai pregiudizi e al senso comune sul riduzionismo comportamentale, con la conseguenza clinica di "robotizzare" l'individuo (Greer & Ross, 2016).

A partire dal modello bio-psicosociale e da una prospettiva ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 1979) è stato possibile evidenziare il ruolo chiave dell'educatore professionale nella costruzione di un paradigma scientifico in grado di integrare tra loro le diverse prospettive della riabilitazione, in un'ottica pedagogica che metta al centro il pieno sviluppo del potenziale dell'individuo per l'intero arco della vita. Per fare ciò l'educatore si è avvalso del contributo dell'équipe multiprofessionale con l'obiettivo di scardinare il mero senso comune e di costruire un *sentire comune*, basato sulle evidenze scientifiche e sulla condivisione dei saperi.

Bibliografia

- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino
- Cafiero, J. M. (2005), *Meaningful exchanges for people with autism: an introduction to augmentative & alternative communication*, Bethesda, Woodbine House (2005) – trad. it. Cafiero, J. M. (2009), *Comunicazione Aumentativa Alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e deficit di comunicazione*, Erickson, Trento

Greer (2002), *Designing teaching strategies: An applied behavior analysis systems approach*, Academic, New York

Greer R.D., & Ross, D.E. (2016), *Verbal Behavior Analysis*, Giovanni Fioriti Editore, Roma

Vitiello (2008), *La Partecipazione*, Paccin-Nuova Libreria, Padova

W.H.O. (2001), *ICF International Classifications of Functioning, Disability and Health*, Geneva

ID:16

Stabilizzare palafitte per costruire fondamenta: cura della relazione come relazione di cura

Rossano Santuari (Fondazione Famiglia Materna, Rovereto TN)

Corrispondenza: rossano.santuari@gmail.com

parola chiave: PERCORSO

Ambito

accoglienza e riabilitazione in area disabilità psico-fisica (coop Grazie alla Vita, Mezzolombardo); servizi di accoglienza residenziale a vario grado di sostegno e protezione, per donne e madri con figli, in situazione di disagio e fragilità sociale e/o psicologica (Fondazione Famiglia Materna, Rovereto).

Ruolo: coordinamento /responsabilità/supervisione attività equipe multidisciplinari (psico-socio-educative)

Da una ventennale esperienza di servizi a sostegno di donne e madri con figli, in realtà di accoglienza socioeducative, emerge come il ruolo dell'educatore possa correre il rischio di interpretare significati parziali e riduttivi, negli interventi della relazione di aiuto, a partire da termini consueti e condivisi nel linguaggio sociale, tra le diverse professioni. Il lavorare sulla cura anche dei "concetti chiave", che usualmente descrivono il lavoro sociale, ha permesso di accorgersi, talvolta, della parzialità di una narrazione che non descrive spesso esaurientemente scopi, modalità, tempi e attese del lavoro educativo di cura nelle relazioni, a favore dei nostri beneficiari.

Di seguito alcuni esempi di cambi di paradigma:

Da progetto a percorso/strada

Quando le persone vengono accolte presso realtà di accoglienza temporanee, messe a disposizione dai servizi sociali territoriali e dagli enti no profit o del terzo settore, si considera presupposto fondamentale che esse accettino un progetto di sostegno a loro favore, fatta eccezione per i collocamenti obbligatori indicati dalla magistratura minorile. Analizziamo per un momento il termine "progetto" (dal latino "*pro-jacere*", gettare avanti, fare previsioni"). Se pensiamo al progetto in edilizia, commissionato ad un architetto, esso descrive una concreta raffigurazione tecnica di quell'abitazione che il proprietario desidera. Il bisogno del committente dialoga, si confronta con il progetto iniziale proposto dal disegnatore, fino ad entrare nelle modifiche e nei dettagli, fin quando non è giunto a constatare soddisfacente la proposta.

Normalmente nella relazione di aiuto il progetto sociale non segue queste modalità. Esso infatti è piuttosto una indicazione proposta, talvolta caldeggiata, più o meno condivisa da parte dell'accolto, di entrare in un tempo e in una serie di azioni, mirate a risollevare le sorti critiche che in un determinato momento della vita, essa si trova a vivere. Da qui si può intuire facilmente che una maggior o minor consapevolezza del bisogno di aiuto da parte delle persone può fare la differenza per l'esito stesso dell'intervento di sostegno. Spesso infatti si evidenzia una discrepanza, più o meno significativa, tra le attese della persona accolta e quelle degli operatori psico-socio – educativi.

Dall'autonomia ai "legami-trampolino" per una nuova responsabilità

Il nostro è un tempo in cui l'obiettivo prevalentemente comunicato tra i servizi e gli utenti è il raggiungimento dell'autonomia personale. Tale autonomia, tuttavia, rischia di diventare la rappresentazione di un benessere perseguito e idealizzato, mentre descrive di per sé solo il raggiungimento di alcune funzioni nella vita, slegate dalla necessità di contare sull'aiuto di altri (posto che questo sia in assoluto possibile). Così essa può rischiare di diventare il nostro metro di misura su cui valutare il percorso della persona, con tutte le riduzioni del caso (attesa di prestazioni, delusione su obiettivi non raggiunti, ecc.) Occorre introdurre, inoltre, un consapevole "prendersi cura", ascoltare e vedere il desiderio dell'altro; ciò nell'esperienza, permette di riconoscere alla persona e suggerire che la fragilità di un momento di vita attuale (palafitta) può e deve trasformarsi in una strada possibile con nuove fondamenta se accompagnata in modo pertinente. *"Ad oggi, fin dall'infanzia, si cerca di avere soggetti performanti ed efficienti e senza desiderio (che poi cadono preda di fastidi, voglie ed agiti) in nome della cancellazione della mancanza e dell'errore."* (Cornaggia, 2022 p.96)

La pazienza del tempo e del passo dell'altro

Un ultimo aspetto fondamentale è la dimensione ed il rapporto con il tempo. Esso è spesso considerato più un nemico che un alleato del nostro lavoro di accompagnamento sociale e educativo. Tale approccio si può ritenere in larga parte derivante dal fatto che si senta la temporaneità dei progetti di inserimento, quale pressione sul potenziale raggiungimento o meno degli obiettivi prefissati. Si comprende meglio tale sensazione se pensiamo di sostituire all'immagine di un "percorso/cammino", quella di una "gara a cronometro". Tale tentazione è ovviamente dettata da molti fattori circostanziali (gestione dei progetti da parte dei servizi, risorse a disposizione, temporaneità dei percorsi, ecc) a cui siamo soggetti. Tuttavia, si considera poco un'altra rappresentazione mentale sulla quale si basa molto dell'intervento educativo dell'operatore sociale. L'idea diffusa e spesso inconsapevole che l'altro "nasca alla vita" nel momento in cui lo incontriamo. Quest'espressione, volutamente provocatoria, ci serve a far emergere una fatica che talvolta nascondiamo a noi stessi, ovvero quella di considerare correttamente tutto il peso specifico della storia di vita della persona che abbiamo di fronte e della quale spesso sappiamo molto poco. Pertanto, è utile tenere a mente che noi entriamo ad intercettare e conoscere la persona in difficoltà in un certo tempo, luogo e circostanze precise.

Questa condizione dunque ci trovi curiosi, umili e disponibili innanzitutto ad incontrare l'altro e a farci incontrare a nostra volta, accantonando giudizi o pregiudizi facili, primi nemici di un vero percorso di cambiamento. *“Non c'è educazione senza camminare al ritmo della lentezza del cuore dell'altro, cioè senza fermarsi sempre ad aspettare che il cuore dell'altro segua, che il cuore impari e decida di seguire il ritmo buono e fecondo della vita. Se corre tutto il resto, il corpo, l'intelligenza, magari anche l'onestà e la correttezza, ma non corre il cuore, vuol dire che si è fatto un buon addestramento, ma non un'educazione, meglio: una generazione dell'altro.”* (Mazzi, Orselli, Sarti, 2022 p.9). In modo analogo anche la prospettiva futura del “dopo di noi” ci trovi leali e realisti nel considerare l'enorme potenziale di fattori imprevedibili che costituiranno la possibilità di un futuro buono per la persona con la quale si va a concludere il percorso di aiuto. Ricordiamoci che, quando consideriamo, magari anche in un modo che a noi sembra implicito, nubi minacciose nel futuro della persona, ciò va a costituire un'espressione di presagio negativo che si comunica inevitabilmente e che contamina non solo la relazione tra i due soggetti ma anche la stessa stima che la persona ha di sé, spesso fragile e traballante.

In conclusione, solo nella cura rispettosa ma appassionata a consolidare i pali che sostengono la palafitta che ci si presenta, possiamo sperare di offrire gli strumenti e una strada più certa per cominciare a far sì che la persona lavori a strutturare delle fondamenta su cui costruire il proprio percorso di vita, di relazioni e di futuro (empowerment). Traducendo in numeri tali percorsi, promossi nei servizi di accoglienza di Fondazione Famiglia Materna nell'anno 2022, l'indice di miglioramento relativo alla crescita dell'autonomia delle ospiti è stato il 13%, in ordine alle seguenti voci: autonomia abitativa/competenze formative/competenze lavorative/capacità genitoriali/rete sociale, considerate all'ingresso e alle dimissioni. Tale incremento si è reso possibile da un affiancamento socio educativo proposto, basato sui punti soprariportati.

Bibliografia

Cornaggia C. Maria (2022), *Dalla parte del desiderio*, Ed. Inschibboleth, Collana Margini

Mazzi M., Orselli M., Sarti S. (2022), *Il bene che permane, prefazione di Mauro. G. Lepori*, Ed. Itaca

ID:70

Progettazione (educativa)

Tiziana Monticone (Cooperativa Animazione Valdocco, Carmagnola TO);

Alessandro Forneris (Università di Torino)

Corrispondenza: tiziana.monticone@gmail.com

parola chiave: PROGETTAZIONE

Il dizionario Treccani (2023) definisce la parola *progetto* come: «ideazione, piano, proposta per l'esecuzione di un lavoro o di una serie di lavori» e in maniera più generica come «idea, proposito più o meno definito, riguardo a qualcosa che si ha intenzione di fare o d'intraprendere». Di solito il termine *progetto* è riconducibile all'ambito architettonico e ingegneristico.

La parola *progettare* etimologicamente deriva dal latino *proiectare*, verbo composto da *pro* – avanti – e *jacere* – gettare, cioè “gettare avanti”.

Progetto esprime due idee forti: da un lato quella di prefigurazione, di idea e, dall'altro, quella di procedura, di azione.

L'aspetto di prefigurazione, di anticipazione, proprio del progetto ci indica la direzione verso la quale l'azione è tesa: con il progetto gettiamo lo sguardo avanti, delineando i contorni, l'idea di una situazione futura.

Potremmo dire che il progetto indica «l'idea di una trasformazione possibile del reale» (Barbier, 1991) e precisa come attuarla.

Scegliamo di utilizzare la parola *trasformazione* (Zonca, 2004 p.65) e *cambiamento* come sinonimi perché entrambi i termini possono assumere sia una valenza positiva che negativa e i loro effetti non possono dirsi prevedibili e controllabili. L'educatore professionale progetta la trasformazione, il cambiamento incontrando il desiderio e la volontà di mutare delle persone con cui si relaziona, perché non tutti desiderano o riescono ad attuare un mutamento di sé e delle proprie condizioni di vita. Le persone accettano più facilmente cambiamenti che hanno scelto e che desiderano, piuttosto che quelli imposti dall'esterno.

Il progetto indica l'inizio (il bisogno) e verso dove ci si orienta (lo scopo), però non ci dice solo quale situazione si auspica di raggiungere, ci fornisce anche indicazioni rispetto al come dar vita al cambiamento positivo, il metodo appunto. In un progetto, cioè, si ritrovano l'insieme delle azioni che dovrebbero rendere possibile la trasformazione di una determinata situazione considerata dagli attori del progetto non soddisfacente.

Progettare si riferisce al processo complessivo di ideazione, di realizzazione, di verifica e valutazione dell'intervento educativo.

Progettare è un'operazione molto complessa che ha a che fare con la conoscenza relativa a un determinato sistema e con la possibilità di produrre azioni significative per trasformazioni che, almeno in termini ipotetici, sono ritenute possibili. Ciò con la relativa capacità di prevedere che le azioni che verranno prodotte siano, almeno teoricamente, congrue con il sistema stesso e con la sua possibilità di cambiare.

Le caratteristiche e i comportamenti di determinati individui all'interno del loro contesto storico, sociale, culturale e valoriale, oltre che essere denotato da una elevata complessità, è altresì aleatorio (di difficile prevedibilità) e funziona in base a logiche che non possono essere trattate come artificiali.

Quindi il progetto è un'anticipazione del venire-in-essere di qualcosa che viene qualificato come possibile e desiderabile, nel futuro, ma per poter immaginare un futuro è necessario collocarsi in una *storia* – di una persona, di una famiglia, di un gruppo – e, talvolta, avere il coraggio di tagliare con il passato, di tradire una fedeltà soffocante e ripetitiva, seppur rassicurante.

In un certo senso per progettare il cambiamento, che nel nostro specifico campo è inerente ad aspetti caratteristici delle persone (singole e/o gruppi), occorre prima anticipare la rappresentazione di ciò che si ritiene possibile, e in secondo luogo determinare le azioni atte a perseguire tale anticipazione. In un progetto si trovano anche le indicazioni di come raggiungere gli scopi ed è questo secondo aspetto che talvolta viene colto come componente “ingegneristica” (Reggio P., Animazione Sociale, 1995, p. 73).

Il termine progettazione non è da confondere (spesso vengono usati come sinonimi) con i termini *pianificazione e programmazione*.

Queste parole hanno assunto «significati sempre meno chiari e condivisi, vengono utilizzate in modo molto differente e manifestano possibilità di sviluppo applicativo molto differenti. I tre termini della cultura programmatica sono stati intesi come ambito decisionali di crescente dimensione, legati tra loro da rapporti talvolta gerarchici, altre volte interattivi, molto differenti» (Siza, 2003, p. 38).

Nella *pianificazione* possono essere previsti interventi di varia natura (politici, economici, sociali, culturali, educativi e animativi). La pianificazione si muove essenzialmente sul piano della prefigurazione degli scopi (piano dichiarativo), affidando la traduzione operativa (piano procedurale) a progetti più specifici. Quindi un *piano* d'intervento tenta di delineare le tappe di un processo di trasformazione di un contesto nel quale si è deciso d'intervenire che può includere progetti di diversa natura e si svolge in un arco temporale medio-lungo (da uno a diversi anni).

La *progettazione* ha come propri oggetti di riferimento il bisogno e lo scopo e occupa uno spazio intermedio tra la pianificazione (macro) e la programmazione (micro) e ha una durata medio-lunga (da poche settimane a un anno).

La *programmazione* costituisce il livello “micro”, più vicino all'esecuzione stessa dell'azione. Occorre precisare che in ambiti operativi specifici, basti pensare alla cooperazione internazionale, il termine indica, al contrario, uno stadio superiore a quello dei progetti che sono in esso contenuti, quindi una posizione intermedia tra le politiche e i singoli progetti.

Noi intenderemo il *programma* come il sistema di realizzazione delle procedure operative, vale a dire l'insieme d'ipotesi d'azione previste nel progetto. Anche il programma è connotato da una sorta di anticipazione temporale breve (mensile, settimanale e quotidiana), ma questa è riferita unicamente alle azioni e non agli scopi già esplicitati nel progetto.

Spesso nella pratica professionale, i termini progettazione e programmazione sono confusi; Piero Zaghi, pedagoga ed educatore, ci suggerisce di tenere distinti i due termini: «le pratiche di programmazione rispondono a un bisogno [...] di organizzazione dell'intervento educativo, le pratiche connesse al progetto hanno piuttosto un'inclinazione verso l'individualità dei bisogni e verso la soggettività dell'educando» (Zaghi, 1995 p.15).

Bibliografia

Fornieris A., Monticone T. (2022), *La progettazione educativa. Il fulcro del lavoro educativo nei contesti sociali e sanitari*, Unicopli, Milano

Barbier J. M. (1991), *Elaboration de projets d'action et planification*, PUF, Paris

Reggio P. (1995), *La progettazione degli interventi di animazione di comunità*, in *Animazione sociale*, ottobre, Torino

Siza R. (2003), *Progettare nel sociale. Regole, metodi e strumenti per una progettazione sostenibile*, Franco Angeli, Milano

Zaghi P. (1995), *L'educatore professionale. Dalla programmazione al progetto*, Armando Editore, Roma

Zonca P. (2004), *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*, SEI, Torino

www.treccani.it consultato il 14.10.2023

ID:62

La Promozione della Salute nelle Politiche Sociosanitarie

Federica Vairelli (Asst Santi Paolo e Carlo Ser.D carcere di Opera);
Silvia Cantoni (ATS della Città Metropolitana di Milano);
Corrado Celata (ATS della Città Metropolitana di Milano)

Corrispondenza: fvairelli@ats-milano.it

parola chiave: PROMOZIONE DELLA SALUTE

La **Promozione della Salute** è definita dalla Carta di Ottawa (1986) come un processo che consente alle persone di esercitare un maggiore controllo sulla propria salute e di migliorarla. Ha l'obiettivo di raggiungere l'eguaglianza nelle condizioni di salute attraverso la predisposizione e l'attuazione di interventi volti a ridurre le discriminazioni ed offrire a tutti eguali opportunità e risorse per conseguire il massimo potenziale di salute auspicabile. Da un modello patogenico si passa quindi a un nuovo approccio alla salute, superando la visione della salute come mera assenza di malattia. Il pensiero **salutogenico** presuppone, infatti, che tutte le persone siano più o meno sane e più o meno malate: l'obiettivo è capire in che modo un individuo può diventare più sano o meno malato. In questo paradigma la **salute** è concettualizzata come un continuum salute-malattia in cui ciascuna persona si può collocare in un dato momento della sua vita. Nella promozione della salute, l'approccio salutogenico si concentra sul rafforzamento delle risorse e delle caratteristiche individuali che aiutano le persone a far fronte a situazioni di vita e a promuovere il benessere fisico, mentale e sociale. Partendo da questo paradigma, diventa fondamentale il raggiungimento di un livello di conoscenze, di capacità individuali e di fiducia in sé stessi tali da spingere gli individui ad agire per migliorare la propria salute e quella della collettività, modificando lo stile e le condizioni di vita personali, ovvero si rende necessario costruire un **Health Literacy** collettiva. Pertanto, fare Promozione non è solo diffondere conoscenze su stili di vita sani, ma è un'importante strategia di empowerment che mira a migliorare la capacità degli individui di accedere alle informazioni e ai servizi in autonomia, e utilizzarli in modo efficace.

La salute è quindi una componente fondamentale della nostra vita: l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) la definisce come "uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non semplice assenza di malattia", anche la Costituzione Italiana prevede la tutela della salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività, e garantisce cure gratuite ai cittadini in condizioni di malattia. La salute, quindi, deve essere considerata come un sistema circolare e integrato, un'unica salute, ovvero **One Health**, che rappresenta un modello sanitario che protegge e promuove la salute e il benessere della popolazione. Si basa sull'integrazione di discipline diverse e sul riconoscimento che la salute umana, la salute animale e la salute dell'ecosistema siano legate indissolubilmente. L'**Educatore Professionale (EP)** si fa pertanto portatore di significati e linguaggi diversificati in contesti complessi, in cui è centrale la sua capacità

di instaurare relazioni articolate attraverso linguaggi differenti, che possano mettere in comunicazione cittadini, servizi, territori, professionisti della salute e decisori politici. È interesse dell'intera collettività, e non solo dei contesti socio-sanitari, di massimizzare la salute in tutte le fasi della vita; i miglioramenti sostenibili e equi in materia di salute sono il prodotto di **politiche nazionali e internazionali**, che pongano al centro l'individuo e la comunità, come attori di salute. Programmare e implementare indirizzi politico-sanitari volti a ridurre la cronicità (che riguarda il 30% della popolazione e necessita di cure continuative a lungo termine con l'utilizzo del 70% della spesa sanitaria), permette di reindirizzare tali risorse nelle cure primarie e nei servizi territoriali a disposizione dell'intera popolazione. L'EP, inserito in questo contesto politico e sociale, contribuisce con le proprie competenze professionali a prevenire la cronicità, a costruire e promuovere Health Literacy e a garantire l'equità nell'utilizzo delle risorse per la collettività. Ha un ruolo cruciale nella promozione della salute e nella prevenzione delle malattie e si inserisce capillarmente su diversi livelli di intervento e di promozione della salute: dal basso con interventi rivolti a soggetti fragili nelle scuole (Lifeskills Training Program, Unplugged, Educapari), nella comunità (Gruppi di cammino e WHP- Workplace Health Promotion) e in contesti socio-sanitari (servizi territoriali), dall'alto contribuendo a orientare politiche sanitarie e a sviluppare programmi di promozione della salute e prevenzione delle malattie croniche verso un approccio integrato e transdisciplinare. L'intervento dell'EP quindi è volto non solo a curare il positivo inserimento psicosociale delle persone attraverso interventi educativi-abilitativi-riabilitativi, come previsto da D.M. 520/98, ma anche a promuovere stili di vita sani e prevenire comportamenti a rischio o situazioni di disagio per individui, gruppi e comunità.

L'EP si fa motore e promotore di cambiamento in sinergia con le altre risorse del territorio attraverso attività di prevenzione rivolte a gruppi di popolazione generale e a gruppi specifici considerati a rischio o vulnerabili. Inoltre, mette in campo nel contesto scolastico, nella comunità locale e nei luoghi di lavoro *Buone Pratiche* in Promozione della Salute, quali programmi, interventi, metodologie che "in armonia con i principi/valori/credenze e le prove di efficacia e ben integrati con il contesto ambientale, sono tali da poter raggiungere il miglior risultato possibile in una determinata situazione" (Kahan e Goodstadt, 2001).

Pertanto, i progetti spot limitati nel tempo e nello spazio, promossi da singoli professionisti o singoli enti, non sono efficaci alla creazione dell'Health Literacy di comunità e al miglioramento della salute collettiva, poiché la dimensione relazionale e di rete è l'unica attraverso la quale è possibile realizzare un intervento puntuale e specifico, nonché un processo educativo con differenti livelli di intenzionalità, che utilizzi strumenti e modalità comunicative efficaci rivolte a destinatari provenienti da contesti socio-sanitari complessi e diversificati. Per farlo è necessario che l'EP si ponga da interlocutore della multidisciplinarietà e promotore di pratiche **evidence based**, valutando qualità metodologica ed efficacia dell'intervento di prevenzione e promozione della salute. Regione Lombardia, da diversi anni, investe significativamente per lo sviluppo di processi di promozione della salute attraverso azioni di provata efficacia, intersettoriali e multidisciplinari, ponendo particolare attenzione anche ad un processo di comunicazione continuo tra il sistema socio-sanitario, i cittadini, ed i responsabili dei diversi settori coinvolti (EELL, Terzo settore, Scuola, Aziende ecc.). Una comunicazione intesa come costruzione condivisa di significati,

tesa a rendere persone e comunità sempre più capaci di assumere decisioni “competenti” e sviluppare politiche per la salute.

Bibliografia

Agenzia della Tutela della Salute della Città Metropolitana di Milano (2023), Piano Integrato Locale di Promozione della Salute

DGR X/7766 del 17/01/2018, “Tempi D’attesa Per Le Prestazioni Di Specialistica Ambulatoriale: Stato Di Attuazione Delle Politiche Regionali Ed Indirizzi Di Sistema Per L’ulteriore Contenimento Dei Tempi Di Attesa”

D.M. 8 ottobre 1998, n. 520 “Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502” (GU Serie Generale n.98 del 28-04-1999)

Kahan, B., Goodstadt, M., (2001), *The Interactive Domain Model of Best Practices in Health Promotion: Developing and Implementing a Best Practices Approach to Health Promotion, 1st edition*

Lindstrom B., Eriksson M., Salutogenesi, (a cura di) Giuseppe M. Masanotti (2018), *Una guida per promuovere la salute*, Cultura e Salute Editore, Perugia

WHO (1986), *Ottawa Charter for Health Promotion*

ID:67

Il ruolo dell'Educatore Professionale nell'ambito della Promozione della salute in Azienda sanitaria. Valutazione ex-ante per percorsi possibili di formazione

Gabriele Buono (Asl 1 imperiese SSR Liguria - Università di Genova)

Corrispondenza: gabrielebuono31@gmail.com

parola chiave: PROMOZIONE DELLA SALUTE

L'educatore Professionale (E.P.), secondo il Decreto 8 Ottobre del 1998, n°520, comma c, può lavorare in ambito sociale, sociosanitario e sanitario. In area sanitaria, l'E.P. generalmente lavora nell'area delle dipendenze, della salute mentale e in quella del neurosviluppo in tutte le fasce d'età, anche se, secondo una ricerca condotta nel 2014 (Biasin, 2005) nell'indagare la definizione di educatore, emerge che esso sia compreso in un ventaglio tra "amico" e "terapeuta", mostrando ancora difficoltà di riconoscimento sociale e culturale.

Tuttavia, un'area in cui l'E.P. è poco coinvolto è l'area della Promozione ed Educazione alla Salute all'interno del Dipartimento di Prevenzione del SSN. In questo contesto, le intersezioni tra Educazione e Sanità sono molteplici: l'E.P. si confronta su diversi temi per promuovere salute all'interno dell'azienda, nei luoghi di lavoro, nelle scuole e per la cittadinanza in generale. Promuovere una comunità educante rispetto a prevenzione e screening oncologici, abbandono di animali, peer education, alfabetizzazione sanitaria per stranieri non accompagnati, sono alcune aree di coprogettazione, in cui i diversi professionisti condividono i contenuti-oggetto e l'E.P. condivide metodologie e competenze educative rispetto al lavoro di rete, alle risorse territoriali, alla progettazione sociale e agli interventi partecipati in ottica di un apprendimento permanente. Soprattutto nell'area "Scuole che Promuovono Salute", uno dei dieci progetti predefiniti dei Piani Regionali della Prevenzione, la figura dell'E.P. potrebbe svolgere un ruolo chiave: in particolare, si occupa di progettazione e formazione continua rivolta ai docenti di ogni ordine e grado sui diversi temi della promozione della salute, per citarne qualcuno: alimentazione, stili di vita, colloquio motivazionale breve, affettività e sessualità, dipendenze e consapevolezza digitale.

Inoltre, risulta rilevante anche il monitorare e valutare l'efficacia degli interventi a medio e lungo termine: si vogliono citare due ricerche condotte nell'imperiese riguardanti l'area dell'affettività e sessualità e quella delle *life skill* (OMS, 1993).

Per la prima ricerca è stato somministrato anonimamente il test TCS-A, previa autorizzazione da parte della casa editrice Erickson, a 40 adolescenti di un IPPSC imperiese e poi analizzato con il software *Jamovi*. Il test valuta le competenze di sviluppo cognitive, relazionali, sessuali e di costruzione dell'identità personale. L'obiettivo è conoscere la condizione attuale degli adolescenti

della provincia. Il fine è costruire un progetto di educazione all'affettività e alla sessualità con tutti gli attori coinvolti a diversi livelli della comunità, tenendo in considerazione i bisogni emergenti. Da un'analisi preventiva, dato che la ricerca è in fase di implementazione, emerge che l'area delle pulsioni sessuali è quella più carente e con indici più bassi rispetto a tutte le altre aree e macroaree (T=29.9); in particolare, entrambe le classi hanno un punteggio basso (seconda= 34.2 e terza= 31.4; $p= 0.002$), i maschi hanno un valore molto basso (30.7; $p<.001$) mentre le femmine hanno un valore basso (36.8; $p=0.068$).

È statisticamente significativo che all'aumentare dell'età diminuisce: il punteggio relativo alle pulsioni sessuali ($p= 0.04$; r di Pearson= -0.28), l'orgoglio relativo allo sviluppo sessuale ($p= 0.017$, r di Pearson= -0.335), l'esperienza sessuale senza sensi di colpa ($p= 0.04$; r di Pearson= -0.281) e la sensazione di difficoltà nell'aver una relazione sentimentale ($p=0.084$, r di Pearson 0.281). Infine, è statisticamente significativo che la media del fattore generale diminuisca con l'aumentare dell'età ($p= 0.032$; r di Pearson= -0.296).

Per quanto riguarda il progetto sulle *life skill* è stato somministrato un questionario agli studenti del corso di laurea triennale in Infermieristica, valutando la conoscenza e l'importanza percepita delle *life skill* a partire dal documento *LifeComp* (2020) con la finalità di redigere un progetto formativo per dipendenti sanitari e studenti universitari sulle abilità di vita per formare i dipendenti sanitari all'uso di conoscenze e competenze utili per poter orientare di più le proprie scelte verso un livello di benessere più elevato, seguendo le linee guida del nuovo DM del Ministero per la Pubblica Istruzione del 28/06/2023 "*Framework delle competenze trasversali del personale di qualifica non dirigenziale delle pubbliche amministrazioni*".

È emerso che:

- Esiste una correlazione positiva statisticamente significativa tra il genere femminile e l'importanza attribuita alla *gestione delle emozioni* e *gestione dello stress* nella vita quotidiana.
- Esiste una correlazione statisticamente significativa tra il genere maschile e l'importanza attribuita alle *relazioni interpersonali* nell'area straordinaria della pratica sanitaria.
- La *creatività* è l'unica *life skill* che ha meno importanza di tutte e non subisce variazioni al variare dell'ambito di applicazione.
- Diversamente, il *senso critico* in area straordinaria della pratica sanitaria ha un'importanza maggiore rispetto alla pratica ordinaria.

In conclusione, si ritiene che per promuovere una cultura pedagogica in campo sanitario e cambiare decisioni aziendali, tali per cui anche laddove compiti assegnabili all'E.P. continuino ad essere svolti da altri professionisti, sia necessario agire su più livelli: da una parte, diffondere tra i professionisti dell'educazione e i vari contesti sanitari buone pratiche pedagogiche; dall'altra parte, le professioni educative dovrebbero riflettere su una reale connessione tra E.P. e promozione della salute. Se è vero che per Promozione della Salute s'intende "*il processo che consente alle persone*

di esercitare un maggiore controllo sulla propria salute e di migliorarla" (OMS, 1986) e che sia l'integrazione tra i processi derivanti dalla prevenzione, tutela ed educazione della salute (Tannahill, 1992), allora l'E.P. è un professionista che in chiave multidisciplinare può lavorare con diverse fasce della popolazione, al fine di aumentare il controllo dei determinanti della salute attraverso azioni e interventi che appartengono al proprio *core-competence* professionale. È importante ricordare che l'E.P. non trova solo spazio nell'area dell'educazione della salute (Green, Kreuter, 1999), ma che per perseguire gli obiettivi e le finalità della promozione della salute, si debbano riconoscere campi pedagogici anche nelle aree della prevenzione e della tutela della salute. Educare alle/le *life skill* nei luoghi di lavoro, nei percorsi formativi universitari e all'interno delle comunità scolastiche risulta uno dei percorsi possibili per l'E.P., tuttavia, occorre costruire ulteriori strade di senso, al fine di dare valore sociale alla pratica professionale educativa; oltre a educare e ad essere comunità educante con e per gli altri, sia anche comunità educata nella ricerca di luoghi e di pratiche di promozione della salute, in quanto risponde a una vocazione ontologica dell'E.P..

Bibliografia

- Biasin C. (2005), *L'educatore. Identità, etica e deontologia*, CLEUP, Padova
- Buono, G., Anfosso, M., Sferrazzo, F., Guasco, S. (2023), *Le Life Skills e l'apprendimento permanente all'interno dei contesti sanitari: un'indagine con gli studenti di Infermieristica*, "Journal of Adult Learning and Continuing Education", vol. 13 (n°1): 68-75
- Green, L., W., Kreuter, M., W. (1991), *Health promotion Planning: an Educational and Environmental Approach*, Mountain View, CA, Mayfield
- Lalonde M. (1974), *A new perspective of the health of Canadians*, Ottawa
- Lemma P. (2005), *Promuovere salute nell'era della globalizzazione*, Unicopli, Milano
- Milani L. (2020), *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, Scholé, Brescia
- Nosari S. (2013), *Capire l'educazione. Lessico, contesti e scenari*, Mondadori, Milano
- Sala, A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez, M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, "Publications Office of the European Union, Luxembourg", ISBN 978-92-76-19418-7, doi:10.2760/302967, JRC120911.
- Torre E. M. (2022), *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci, Roma
- <https://www.alisa.liguria.it/index.php/scuole-promuovono-salute>
- <https://www.erickson.it/it/tcsa-test-sul-superamento-dei-compiti-di-sviluppo-in-adolescenza>
- <https://www.wlamore.it/>
- <https://www.oed.piemonte.it/unpluggeditalia/>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/04/28/099G0190/sg>

<https://www.funzionepubblica.gov.it/articolo/dipartimento/09-08-2023/dm-competenze-trasversali-personale-non-dirigenziale>

https://www.dors.it/documentazione/testo/201303/OMS_Glossario%201998_Italiano.pdf

<https://www.salute.gov.it/portale/rapportiInternazionali/menuContenutoRapportiInternazionali.jsp?lingua=italiano&area=rapporti&menu=mondiale>

<https://www.who.int/>

ID:51

Pensiero obliquo, disponibilità

Luca Paoletti (GRiDEP, Università di Trento)

Corrispondenza: lucapaoletti56@gmail.com

parola chiave: PENSIERO OBLIQUO

Tenterò qui di fare un'operazione parallela a quella compiuta da Francois Jullien nei confronti della psicanalisi freudiana (Jullien, 2014). Un'operazione che ha alla sua origine una motivazione ed uno sfondo. Lo sfondo è quello che Jullien affronta già nell'introduzione al suo saggio: "La cultura europea, giunta al suo culmine, rimette in discussione, nella maniera più radicale, le basi su cui poggia". Tutto il secolo XX è attraversato da una profonda critica dei fondamenti del Moderno: l'idea di Progresso, l'idea di Ragione, l'idea di Soggetto. La motivazione della proposta di Jullien si muove però nella direzione opposta, quella cioè di scoprire all'interno di uno dei maggiori apporti al pensiero del '900, la psicanalisi, elementi che non appartengono al sistema di valori Occidentali, ma rispecchiano piuttosto, forse in parte all'insaputa dello stesso fondatore, valori che appartengono al pensiero orientale. Fra questi quelli di Disponibilità, Allusività, Pensiero obliquo, De-fissazione e Trasformazione silenziosa.

La mia sensazione è che a maggior ragione all'interno della Pedagogia del '900 e nell'Educazione professionale in particolare, sul versante empirico, siano contenuti degli aspetti simili, che andremo ad analizzare.

Disponibilità

Disponibilità è un termine poco usato in senso tecnico se non come richiamo di buon senso ("sii disponibile") banale, frettoloso. In realtà, nella dimensione orientale del termine c'è un richiamo letteralmente "rivoluzionario", ossia quello di un soggetto "che non si concepisce più come pieno ma come vuoto" (Jullien, 2014, p.28). Il soggetto si presta a rinunciare ad una pienezza progettuale, intenzionale, propositiva, per farsi attraversare dal discorso dell'Altro, aprendosi a nuove opportunità. È l'invito ad una presa fluida, aperta a tutto. Non è solo, quindi la "sospensione del giudizio", *epoché*, di tipo fenomenologico, ma piuttosto quella "attenzione fluttuante" che Freud richiede allo psicanalista come principio primo della sua tecnica. L'Educatore, nella sua fase di ascolto, fa qualcosa di simile: non è investigativo, non fa domande, lascia che l'altro si racconti. Quello che si va a fare si rispecchia nell'idea di un sapere "prassico" (Mortari, 2003): non ha quindi l'obiettivo di organizzarsi come sapere metodico/scientifico. È un punto di vista strategico, non teorico. "nulla è privilegiato, nulla è trascurato: ci si rende pronti ad accogliere, *senza aspettative*, ogni sollecitazione" (Jullien, 2014). Quella, però, che nel pensiero occidentale sembra una posizione di "ripiego", nel pensiero orientale è il fondamento stesso di qualsiasi operazione cognitiva. Per Confucio "sostenere un'idea è già lasciare le altre in ombra" (Jullien, 2014, p. 36). Il

Saggio mantiene aperte tutte le possibilità per risalire al fondo indifferenziato donde sgorgano tutte le differenze.

Allusività

La dimensione che corrisponde nella relazione con l'altro alla Disponibilità è l'Allusività. Si chiede infatti di aprirsi ad un racconto che non sia immediatamente "domanda", ossia richiesta pratica di una soluzione. In campo educativo il racconto dell'altro sta spesso nell'ordine della conversazione e della improvvisazione. Non si tratta infatti, nella relazione, di dire qualcosa di preciso, bensì di aprirsi ad una dimensione empatica dell'esperienza. Se per cogliere l'autenticità dell'altro devo, in sostanza, sapere cosa "gli passa per la mente", la posizione dell'Educatore è privilegiata, rispetto ad altre, in questa direzione, perché nella condivisione di esperienze che caratterizza il suo setting, è plausibile spesso "parlare di altro". Ancor più in tutte quelle attività che sono caratterizzate da un fare, produrre oggetti, opere, situazioni. Si parla, allora, attraverso una triangolazione che è tipica, ad esempio, delle attività educative a mediazione estetica, dell'oggetto prodotto (pittura, musica, rappresentazione scenica...) (Cagnoletta, 2010, p.20). Ma il discorso sull'oggetto "allude" evidentemente ad altro, ad una dimensione potentemente simbolica e potenzialmente interiore.

"L'allusione consiste in questo: quello che si dice, in quanto è lontano da ciò che si vuole dire, fa sentire più intimamente il rapporto che siamo costretti a cercare" (Jullien, 2014, p.58). Ecco allora che, soprattutto in soggetti problematici, la comunicazione allusiva può permettere di aggirare le resistenze che renderebbero impossibile ogni proposizione immediata di obiettivi.

Lo sbieco

Conseguenza diretta dei primi due punti è che nel lavoro Educativo è molto difficile avere un "metodo" in senso classico. Siamo spesso in una situazione empirica che non si lascia codificare. Come riuscire però ad essere rigorosi senza essere metodici? Forse intervenendo, anziché direttamente, di "sbieco", cercando di cogliere gli elementi di volta in volta singolari. "Quando viene meno la ragione ci sostiene l'esperienza" (Montaigne, 1992). L'essenza della strategia non consiste nel fronteggiarsi, ma nell'aggirare e schivare. È evidente che questo è uno dei principi delle arti marziali orientali. La capacità di utilizzare l'energia dell'altro ai propri fini. Sappiamo infatti quanto sia spesso inutile cercare di convincere l'altro con buone argomentazioni. È più utile spesso lasciare che l'altro proceda per la propria strada e intervenire poi solo quando percepiamo che in lui si è aperto una faglia nella quale possiamo entrare. "Quando ci si rende conto che l'altro è ricettivo, basta una parola di sbieco...perché l'altro si renda conto." (Jullien, 2014, p.79) "Di sbieco significa dunque che il Maestro non si mette né completamente davanti (con la pretesa di mostrare la via), né completamente a lato (limitandosi ad accompagnare) ... sa che è meglio influenzare che insegnare" (Jullien, 2014 p.80). L'Educatore, di nuovo, ha dalla sua parte il vantaggio dell'esperienza condivisa: "dal rapporto di prossimità che si sviluppa nel corso dei giorni, dalla presenza condivisa nella durata, dagli incontri ripetuti, deriva – attraverso l'ambiente/pregnanza - una modificazione progressiva del giudizio come della condotta, che arriva fino al capovolgimento." (Jullien, 2014 p.90)

De-fissazione

Arriviamo quindi a porci la domanda fondamentale: su che cosa pensiamo profondamente di agire tramite la relazione educativa? Pensiamo forse di “in-segnare” lasciando traccia permanente di nuove acquisizioni conoscitive o affettive? Pensiamo di “convincere” a condotte meno disfunzionali e più libere? Pensiamo di “formare” l’altro ponendoci come esempi di condotte e stili di vita virtuosi? Tutto questo è senz’altro presente nella nostra azione, ma il meccanismo centrale nell’intervento educativo non è piuttosto quello di cercare di “sbloccare” nell’altro un potenziale, presente ma fissato per qualche motivo, ancorato attraverso un blocco che ne impedisce una dimensione evolutiva? Nel pensiero cinese tutto deve essere fluido, mobile; perché anche la virtù, se si irrigidisce, inceppa il processo vitale. Tutto deve essere, costantemente trasformato. E a questo, in fin dei conti, mira la cura: “a rendere di nuovo evolutivo quello che si è irrigidito” (Jullien, 2014, p.103). A riaprire la “Via”, in una visione che privilegia il processo rispetto all’atto. In questa prospettiva ciò che conta è la “regolazione” di un flusso. Compito dell’Educatore è di fatto, spesso, proprio questo. Non “dare regole” in senso astratto e formale, ma regolare processi, modularli, monitorarli. “ciò che caratterizza la regolazione è che essa mantiene la viabilità e la vitalità attraverso l’equilibrio e l’armonia, ma senza tendere ad uno scopo.” (Jullien, 2014, p.112)

Trasformazione silenziosa

Il lavoro educativo è quasi sempre lungo ed ha quindi necessità di pazienza e di un forte acume osservativo per riuscire a cogliere i cambiamenti. Se da un lato, infatti, la trasformazione è un processo continuo, dall’altro essa si manifesta solo attraverso degli eventi che si lasciano cogliere per la loro immediata visibilità. Spesso si tratta quindi di lavorare in attesa e vorrei dire con fiducia. Niente ci dà la certezza che quanto stiamo facendo possa raggiungere uno scopo, un obiettivo. Spesso, inoltre, l’obiettivo che si raggiunge è diverso da quello prefissato e previsto, ma non per questo meno positivo. Anche in natura o nella storia i grandi eventi sono frutto di una trasformazione silenziosa. Così, nella relazione educativa e attraverso la condivisione di esperienze si attiva un processo continuo di cambiamento che avviene all’insaputa della persona. E quasi sempre a poco servono la comunicazione di un sapere che pensiamo di possedere dei motivi del disagio dell’altro o la persuasione esplicita che tentiamo nei suoi confronti. Per cambiare i tempi devono essere maturi. Spesso perdere tempo è guadagnare tempo. Il pensiero cinese sviluppa questo concetto all’interno della sua cultura sostanzialmente agricola: “il contadino” dice Mencio “deve evitare di tirare i germogli per farli crescere” (Jullien, 2014 p.125). Deve piuttosto “zappettare, sarchiare intorno al germoglio, favorire la crescita”. Tutto questo ha come conseguenza che, quando si arriva al cambiamento, all’evento discontinuo che mostra la trasformazione, è difficile attribuirsi il merito di quanto accaduto. È sempre difficile stabilire un rapporto di causa ed effetto nelle trasformazioni profonde. Il vero Educatore sa che spesso i suoi risultati non saranno riconosciuti. In medicina forse è più facile “fatturare degli atti che si possono contabilizzare...ma come pagare una trasformazione silenziosa?” (Jullien, 2014 p.128). In educazione lascio ad altri millantare interventi “evidentemente efficaci”.

Bibliografia

Della Cagnoletta M. (2010), *Arte terapia*, Carocci

De Montaigne M. (1992), "Essais 1595", trad.it. Saggi, Adelphi

Jullien F. (2014), *Cinque concetti proposti alla psicanalisi*, La Scuola

Jullien F. (2012), *Cinq concepts proposés à la psychanalyse*, Grasset

Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci

ID:04

Spunti di formazione per la costruzione dell'identità professionale: tra consapevolezza, cura di sé e responsabilità

Antonella Reale (Università degli Studi di Milano-sez. IRCCS Don C.Gnocchi)

Corrispondenza: areale@dongnocchi.it

Parola chiave: PROCESSI TRAS-FORMATIVI

Premessa

La letteratura offre interessanti contributi sul fenomeno del drop-out, rintracciandone le motivazioni principali tra diversi elementi, quali l'esperienza formativa pregressa dello studente, il contesto socio-culturale e familiare di appartenenza, le caratteristiche del sistema formativo, l'esperienza occupazionale, e in ultimo, ma non da ultimo, variabili attinenti a dimensioni di carattere più individuale.

Tutti questi elementi, interni ed esterni, singolarmente o in modo rischiosamente combinato, risultano comuni all'esperienza degli studenti in Educazione professionale, impattando effettivamente sul loro percorso accademico e sui suoi esiti: ci si domanda, quindi, quali risposte sia possibile offrire attraverso la formazione per promuovere la partecipazione continuativa al percorso accademico fino al suo completamento e come rendere tale formazione un'esperienza tras-formativa che permetta la graduale costruzione dell'identità professionale.

Contesto della ricerca

Il Corso di Laurea in Educazione Professionale dell'Università degli Studi di Milano- sezione IRCCS Don Gnocchi – valorizza la tutorship quale funzione di orientamento, presidio delle carriere, supervisione e sostegno del processo formativo, considerati elementi che prevengono l'abbandono. I dati riferiti al drop-out nel triennio 2020-2023 si attestano intorno ad una percentuale pari al 12%, lievemente inferiore rispetto alla media di Ateneo.

Tali dati critici si ritengono correlabili in prevalenza alle dimensioni individuali sopracitate, riconducibili all'osservazione di atteggiamenti di disinvestimento e più spesso alla manifestazione di fragilità personali degli studenti, fortemente sollecitate nell'incontro con l'utenza durante lo svolgimento del tirocinio quale esperienza di *socializzazione anticipatoria al lavoro*, quindi nell'esperienza complessa di cura dell'Altro.

La cura educativa, quale espressione propria del lavoro educativo, richiede infatti capacità di attenzione, ascolto, comprensione e sostegno, oltre che un elevato livello di investimento cognitivo ed emotivo. Tali competenze vengono sviluppate durante il percorso accademico attraverso la promozione di occasioni formative finalizzate allo sviluppo professionale e personale.

Orientando la riflessione pedagogica su tali orizzonti di significato, tra le dimensioni pragmatiche caratterizzanti la pratica di cura educativa, quali la cura del contesto, delle persone, delle relazioni e la cura di sé, si pone l'attenzione in particolare su quest'ultima, mettendo a confronto le rappresentazioni, le percezioni e i vissuti che accompagnano lo studente durante la carriera accademica e nel tirocinio, ponendo in risalto l'indissolubile intreccio tra cura di sé e cura dell'Altro.

In parallelo viene valorizzato il riconoscimento del professionista dell'educazione quale parte fondante del processo educativo, capace di mettere a disposizione le proprie competenze professionali, riconoscendo altresì i propri punti di forza e limiti, che attengono anche alla sfera emotiva.

Metodologia

Il percorso formativo proposto è concepito attraverso una visione unitaria che consenta di affiancare all'apprendimento cognitivo, derivante dal sapere e della connessione dei saperi sviluppati nell'ambito delle discipline teoriche curriculari, un apprendimento di tipo professionale, in grado di coniugare lo specifico pedagogico all'esperienza. La progettualità formativa nasce dall'intreccio tra la dimensione esplorativa e la dimensione costruttiva, mediante l'attivazione di azioni formative in ottica di cambiamento personale e professionale.

Si intende quindi consentire allo studente di divenire protagonista del proprio processo trasformativo, dotandolo di strumenti che gli permettano di gestire le proprie aspettative, acquisire la capacità di rielaborare e interrogare costantemente l'esperienza attraverso la riflessività, problematizzare il proprio agire educativo e attribuirvi significato, costruire il proprio stile educativo e, inoltre, di riconoscere, esprimere ed elaborare la propria implicazione emotiva ed affettiva nell'esperienza educativa.

In questo quadro complesso, per i differenti aspetti che richiama, vengono attivate esperienze intenzionali di apprendimento: fin dal primo anno, tra gli altri, gli insegnamenti di Pedagogia generale e sociale, Guida al Tirocinio e Metodologie dell'Educazione Professionale approfondiscono nei propri programmi temi legati allo sviluppo delle Like Skills (OMS, 1992) che attengono all'area delle abilità sociali, cognitive e della gestione delle emozioni; vengono inoltre promosse la pratica riflessiva e di scrittura, attivando un processo virtuoso che accompagna lo studente nel suo percorso di studi e di crescita, in prospettiva professionale. Di seguito vengono descritti alcuni dei contributi formativi proposti, articolati attraverso un processo propedeutico.

1° step formativo: sviluppo della consapevolezza

All'avvio dell'anno accademico (ott. '22), con la finalità di promuovere la consapevolezza e l'implementazione delle proprie capacità individuali, nell'ambito dell'insegnamento di Guida al Tirocinio, viene somministrata alle Matricole (n.45 per l'a.a.'22-23) una "Scheda di autovalutazione delle abilità di base" (che riprende le Life Skills proposte dall'OMS), chiedendo loro di rispondere alle domande (D), esprimendo un giudizio da 1 a 10 sul grado di presenza nella propria vita delle dieci abilità. Si rileva che, per la prevalenza degli studenti, il tema delle Life Skills sia poco conosciuto e limitatamente esplorato nell'ambito dei precedenti percorsi scolastici frequentati.

Di seguito si propone una sintesi dell'analisi dei dati delle Schede proposte (tab.1)

n.	Life Skill	n. punteggi positivi	n. punteggi negativi	% punteggi negativi sul tot. risposte	Media punteggi negativi	Media punteggi totali
1	Decision Making	40	5	11%	4,8	7
2	Problem Solving	43	2	4,4%	4	7,5
3	Pensiero Creativo	42	3	6,6%	4,6	7,2
4	Pensiero critico	42	3	6,6%	4,6	7,6
5	Comunicazione efficace	40	5	11%	5	6,93
6	Skills per le relazioni interpersonali	42	3	6,6%	4,6	7,57
7	Autoconsapevolezza	38	7	16%	4	7,1
8	Empatia	45	0	/	/	8,4
9	Gestione delle emozioni	38	7	16%	4,5	7
10	Gestione dello stress	39	6	13%	4,3	6,6
Tot.		409	41			

Tab.1: Analisi dati Schede Autovalutazione Life Skills – a.a. 2022-23 – 1° rilevazione ott.2022

Risultati

Ai fini dell'analisi si considerano le dieci abilità descritte raggruppabili per aree:

-EMOTIVA: "Autoconsapevolezza" (D 7), "Gestione delle emozioni" (D 9), "Gestione dello stress" (D 10)

- COGNITIVA: "Problem solving" (D 2)., "Decision making" (D 1), "Pensiero critico" (D 4), "Pensiero creativo" (D 3)

-SOCIALE: "Empatia" (D 8), "Comunicazione efficace" (D 5), "Skills per le relazioni interpersonali" (D 6)

Dall'analisi dei dati emerge l'assegnazione di punteggi negativi (pari al 10% del punteggio totale) in 9 Life Skills su 10. L'area con punteggi negativi più alti e quindi considerabile più fragile per il gruppo-classe è quella EMOTIVA: *Autoconsapevolezza* (16% punteggi negativi), *Gestione delle emozioni* (16% punteggi negativi), *Gestione dello stress* (13% punteggi negativi).

Il risultato complessivo dell'analisi delle Schede viene restituito in plenaria agli studenti e il suo valore, oltre a fini puramente statistici, è in relazione al posizionamento della classe rispetto alle Life Skills. Più importante si ritiene l'esito dell'Autovalutazione individuale, che diviene oggetto di confronto con le Tutor Didattiche nell'ambito dei primi colloqui individuali con gli studenti all'avvio dell'anno accademico.

2° step formativo: coinvolgimento emotivo nel processo educativo

Successivamente all'avvio del Tirocinio (genn.'23), nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia generale, vengono valorizzate le dimensioni emotive caratterizzanti il lavoro educativo, indagando in primis la motivazione della scelta della professione, per poi esplorare l'importanza del coinvolgimento emotivo nel processo educativo e la sua incidenza sulla vita professionale e personale, fino a definire le competenze emotive riconducibili al modello dell'intelligenza emotiva.

Viene quindi ripresa la prima Autovalutazione individuale delle Life Skills (ott.'22), proponendo una seconda Autovalutazione (mar.'23) riferita in particolare alla Life Skill n.9 – Gestione delle emozioni: *“Come giudica la sua capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni, di essere consapevoli di come queste influenzano le proprie azioni?”*

Riproponendo a ciascuno studente la propria Scheda, si richiede di rispondere nuovamente alla domanda n.9, facendo stavolta riferimento non alla propria esperienza di vita (come nella prima somministrazione), ma all'esperienza di tirocinio. Di seguito una tabella comparativa relativa alle due Autovalutazioni (tab.2).

Gestione competenze emotive	% punteggi positivi	% punteggi negativi
1° Autovalutazione	86%	14%
2° Autovalutazione	86%	14%

Tab.2: Dati comparativi Autovalutazioni in risposta alla domanda *“Gestione competenze emotive”* (ott.'22 e mar.'23)

Risultati

Dall'analisi dei dati emerge che le due Autovalutazioni si equivalgono nell'assegnazione dei punteggi positivi e negativi. Nell'ambito della restituzione dei dati in plenaria, viene sollecitata una riflessione sull'autenticità delle risposte fornite: emerge dagli studenti che buona parte di loro abbia in realtà espresso nella seconda valutazione le proprie aspettative relative alla gestione delle emozioni, non sempre corrispondenti al piano di realtà, aspirando dichiaratamente ad una sorta di *profezia che si autoavvera*. Intervistando gli studenti che avevano assegnato punteggi positivi alla domanda, essi dichiarano che l'esperienza di tirocinio li abbia sollecitati soprattutto nella relazione educativa con l'utenza ad impiegare tali competenze che ritenevano di possedere pienamente, ma che poi si siano trovati spesso in difficoltà nella loro gestione. Si rileva quindi la necessità di approfondire tale tematica, fornendo agli studenti gli strumenti per una gestione efficace delle competenze emotive e per la loro rielaborazione.

3° step formativo: la pratica riflessiva e di scrittura per l'attribuzione di significato ai vissuti

Riconoscendo la scrittura riflessiva legata al percorso di tirocinio quale strumento di espressione anche delle dimensioni emotive, viene svolto un lavoro di autoconsapevolezza, che permette di approfondire e ad attribuire significato ai vissuti emergenti nell'esperienza.

In tale prospettiva, vengono proposte alcune domande-guida che permettono un'esplorazione profonda della vita emotiva e facilitano la sua *manutenzione* (Tab. 3).

Domanda-guida	Significato
1. COME MI SENTO?	saper nominare le emozioni
2. COME POSSO ESPRIMERE CIO' CHE SENTO?	saper comunicare ciò che si prova
3. COSA SIGNIFICA QUESTO SENTIMENTO?	saper attribuire un valore alla propria vita emotiva
4. COSA POSSO FARE A RIGUARDO?	saper tradurre le emozioni in un'azione trasformativa

Tab.3: Domande-guida e relativi significati

Tali domande-guida, dall'a.a. 2022-23, vengono introdotte nella stesura del "Diario di tirocinio a colonne sinottiche" (tab.4), strumento documentale che, attraverso la pratica riflessiva e la scrittura professionale, permette la ritenzione e l'elaborazione dell'esperienza di tirocinio, sia a livello individuale che nell'ambito del gruppo di formazione afferente alla Guida al Tirocinio.

"Saper descrivere e documentare l'esperienza di tirocinio" rappresenta infatti uno degli obiettivi formativi portanti del tirocinio.

Diario di Tirocinio a colonne sinottiche			
1° colonna	2° colonna	3° colonna	4° colonna
DESCRIZIONE DELL'ESPERIENZA	ANALISI E PROBLEMATIZZAZIONE (con domande-guida sulle emozioni)	OBIETTIVI FORMATIVI TIROCINIO	CONNESSIONE DEI SAPERI

Tab. 4: Diario di tirocinio a colonne sinottiche in uso presso il CdL in Educazione Professionale

– sez. Don Gnocchi

Risultati

L'introduzione delle domande-guida nell'ambito della sezione del Diario di tirocinio dedicata all'analisi e problematizzazione dell'esperienza, secondo il parere degli studenti, si è rivelata efficace, poiché ha consentito loro di approcciarsi funzionalmente alla propria sfera emotiva, esplorandone in modo profondo e autentico le dimensioni peculiari. Le tutor didattiche, inoltre, rilevano una migliore qualità dei contenuti relativi.

Ponendosi in ottica professionale, attraverso l'esperienza sul campo e la relativa rielaborazione mediante la pratica di scrittura, gli studenti hanno potuto inoltre riconoscere l'importanza per l'educatore professionale di educare le proprie emozioni per poter essere in grado di educare l'Altro di cui si prende cura a gestire consapevolmente e funzionalmente le proprie.

Conclusioni

La complementarità tra la dimensione teorica e la dimensione prassica offerta dalle esperienze di formazione e di tirocinio agli studenti del Corso di Laurea in Educazione professionale, di cui il presente articolo presenta una breve sintesi, permette di attivare nuovi percorsi di apprendimento, ampliando il campo di riflessione pedagogica che diviene generativa e tras-formativa.

Orientare i percorsi formativi verso l'apprendimento tras-formativo, permette altresì allo studente di ampliare e modificare i propri originari orizzonti di significato: lo studente, che all'avvio del percorso è paragonabile ad un "viaggiatore con bagaglio leggero", arricchirà così il proprio bagaglio formativo di nuove esperienze ed opportunità che gli consentiranno di superare gli ostacoli che incontrerà lungo il cammino, maturando competenze legate all'autoconsapevolezza e alla *cura di sé*, che, oltre a rappresentare fattori di prevenzione del drop-out, divengono elementi fondanti per la costruzione dell'identità professionale.

Bibliografia

- Binetti P., Cinque M. (2015), *Valutare l'Università e valutare in Università*, Franco Angeli, Milano
- W. Brandani., P. Zuffinetti (2004), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma
- A. Canevaro (2018), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano
- E. Cocever, A. Chiantera (1996), *Scrivere l'esperienza in educazione*, Coop. Libreria Universitaria Editrice, Bologna
- Corno D. (2012), *Scrivere e comunicare: la scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Mondadori, Milano
- Demetrio D. (1991), *Educatori di professione. Pedagogie e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La Nuova Italia
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Fрати L., Di Monte V., Saiani L. (2010), *Principi e standard del tirocinio professionale nei corsi di laurea delle professioni sanitarie* – Conferenza Permanente dei Corsi di Laurea delle Professioni Sanitarie,
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2015), *Introduzione alla pedagogia generale*, Editori Laterza, Roma
- Goleman D. (2011), *Intelligenza emotiva. Cos'è e perché può renderci felici*, BUR, Milano
- Kanisza S., Mariani A.M. (2021), *Pedagogia generale*, Pearson Italia, Milano
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma
- OMS, *Life skills education for children and adolescents in schools Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*, Ginevra, 1997

Palmieri C., Prada G. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano

Riccucci M. (2014), *Scrivere per professione. L'educatore professionale e la documentazione educativa*, collana Chiaroscuri-percorsi attraverso l'educazione a cura di ANEP, Unicopli

Sasso L., Lotti A., Gamberoni L. (2015), *Il tutor per le professioni sanitarie*, Carocci Faber, Roma

Tramma S. (2010), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma

ID:47

Abitare la mente e sentirsi pensati: esperienze di prossimità durante la pandemia

Chiara Airaldi (ASLCN1 Dipartimento Interaziendale di Salute Mentale S. C. Psichiatria Area Nord, C.D. Cussanio - Fossano); Maria Fatta (ASL CN1, Cuneo)

Corrispondenza: Chiara.airaldi@aslc1.it

parola chiave: PROSSIMITA'

#iorestobugianen è un progetto ideato e guidato dagli educatori professionali del Dipartimento Interaziendale di Salute Mentale S. C. Psichiatria Area Nord ASLCN1, nato a marzo 2020, durante la pandemia da Covid 19.

Esso rientra tra gli interventi di telemedicina volti a mantenere il contatto con le persone, che hanno aderito all'iniziativa, seguite dai servizi di salute mentale, in un'ottica di prossimità, per supportarli durante il periodo di isolamento e nelle successive fasi della pandemia.

Il titolo #iorestobugianen "non ti muovere", è un appello in lingua piemontese che suggeriva di restare a casa nel lockdown; esso, inoltre, fa riferimento ad un tratto distintivo dei piemontesi, ma spesso viene utilizzato erroneamente in modo dispregiativo per definire una persona passiva, succube. Il termine, coniato durante la Battaglia dell'Assietta [1] dal luogotenente Cacherano di Bricherasio che incitava i suoi sottoposti a presidiare il colle senza abbandonare le postazioni, rivela, invece, una grande capacità di affrontare le difficoltà con fermezza e determinazione, senza lasciarsi scoraggiare da ostacoli e avversità.

"Abitare la mente e sentirsi pensati" perché solo quando si abita nella mente di qualcuno, si esiste. Questo assunto, paradossalmente, in un momento in cui tutto appariva cristallizzato e fermo, ha attivato processi di recovery, intesi come riappropriazione del proprio progetto di vita, dei propri desideri e delle proprie risorse personali.

Il progetto ha avuto 113 adesioni [2], suddivise sulle varie azioni, che fanno riferimento ad una popolazione di 184 persone [3] con disturbi mentali che vivono al proprio domicilio e aderiscono a percorsi di autonomia e riabilitazione, in carico, con progetti terapeutici individualizzati multiprofessionali, ai Centri di Salute Mentale di Fossano, Savigliano e Saluzzo e i Centri Diurni di Cussanio e Saluzzo.

Il progetto, che si è adattato nel tempo alle varie fasi della pandemia, ha mantenuto il suo intento originario di aiutare le persone a non sentirsi abbandonate, sostenendole nei momenti di solitudine e nella scansione del tempo, offrendo opportunità di interazione sociale, sentendosi parte di una comunità, anche a distanza, attraverso strumenti digitali.

Tenendo conto delle esigenze e restrizioni del periodo, si sono adottate misure differenti, in linea con gli obiettivi dello stesso, che riguardano le modalità di comunicazione con le persone coinvolte, la gestione delle risorse umane e materiali, e la collaborazione con le altre parti interessate.

Il presente paragrafo illustra brevemente le principali azioni intraprese e gli strumenti di monitoraggio utilizzati.

FASI ATTUATIVE	AZIONI	AVVIO	FINE
Progetto Broadcast	Lista broadcast su Whatsapp, con l'invio ad orario di due brevi contenuti video prodotti dagli educatori, altri professionisti e volontari. I contenuti, inerenti le attività svolte prima della pandemia (cucina, montagnaterapia, arte, yoga, ginnastica), sono stati condivisi agli utenti con la richiesta di commentare ed esprimere i propri pensieri. Gli operatori leggevano i commenti e creavano nuovi video, cercando di coinvolgere e motivare gli utenti.	26/03/2020	18/11/2020
Progetto SiCuraMente Connessi	Corso smartphone su più livelli (Progetto SiCuraMente Connessi), per ridurre le disuguaglianze. Il corso smartphone ha coinvolto due aspetti: -Saper fare: trasmissione di competenze tecniche. -Saper essere: acquisizione di competenze socio-educative.	03/09/2020	06/05/2021
Progetto Broadcast - Zona rossa	<ul style="list-style-type: none"> - Piccoli gruppi di videochiamate in cui le persone si incontravano insieme agli operatori per condividere le emozioni del momento (Virtual Meeting) e fare movimento in casa (Virtual Gym). - Creazione della canzone collettiva Capriole di fumo e ideazione di un videoclip [4], in collaborazione con la compagnia italiana di circo 	19/11/2020	31/05/2021

	contemporaneo Fabbrica C. e la partecipazione attiva di alcuni utenti della lista broadcast.		
Progetto Broadcast - Dal virtuale al reale	<ul style="list-style-type: none"> - Virtual Meeting diventa Real Meeting, passando da una prossimità che utilizzava canali virtuali ad una vicinanza reale. Questa attività di educazione socio-affettiva si è, poi, contaminata con il progetto Verba Manent, promosso dalle cooperative del territorio, che ha come obiettivo quello di andare a fondo sui significati delle parole in un'ottica di prevenzione di incomprensioni e conflitti. - Momenti aperti al pubblico in cui pazienti e soggetti della comunità si sono incontrati per parlare di emozioni e vissuti, oltre la dimensione del pregiudizio che allontana le persone. 	31/12/2021	31/12/2023

Gli strumenti di monitoraggio utilizzati sono stati: tabelle di raccolta adesioni alle varie fasi del progetto, griglie di raccolta risposte alla lista broadcast, questionari di gradimento delle varie fasi del progetto, raccolta di testimonianze dei pazienti, raccolta degli articoli e degli interventi sui media locali nazionali e online, questionari di autovalutazione dei partecipanti al corso smartphone, questionario di valutazione degli operatori coinvolti e report sugli incontri di Real Meeting. Sono stati rilevati partecipazione, gradimento, cambiamenti della qualità di vita, miglioramento delle competenze, andamento del progetto e coinvolgimento di volontari ed enti del territorio, promozione sul territorio e coinvolgimento dei media, parole utilizzate durante gli incontri di Real Meeting ed i vissuti degli utenti.

La condivisione delle emozioni, prima a distanza e poi in presenza, ha promosso reciprocità e scambio di esperienze, abbattendo preconcetti e pregiudizi tra le persone coinvolte, in un'ottica di prossimità.

Il progetto Broadcast è stato pubblicato tra le Buone Pratiche 2020 "Focus Emergenza Covid – 19" dell'Osservatorio nazionale delle buone pratiche sulla sicurezza nella sanità, dell'Agenzia nazionale per i Servizi Sanitari regionali [5]. Ha, inoltre, guadagnato la segnalazione di Buon Esempio con encomio del Comitato Scientifico del Premio Persona e Comunità (8° edizione, anno 2021) [6].

Tale progetto (fase 1) è stato esportato a San Benedetto del Tronto dagli educatori professionali del DSM Asur area Vasta 5.

Progetto ideato e realizzato dagli educatori professionali: C. Airaldi, W. Barbero, A. Becchio, G. Borge, M. Fatta, S. Moretto, M. Peirotti, S. Salvagno, M. Sordella; e attuato insieme all'equipe multiprofessionale: Infermieri: M. Boriano, G. Zidda; Psicologhe: F. Banchi, P. Isaia, S. Lodi; Medici psichiatri: M. Barcella, S. Costamagna, R. Mondola, G. Roagna, OSS: M. Mordenti, Tecnico della riabilitazione equestre: L. Chiapello.

Note

[1] Episodio della guerra di successione austriaca (1747)

[2] 64 utenti progetto Broadcast, 28 utenti corso Smartphone, 21 utenti Real Meeting

[3] Dati anno 2020

[4] <https://youtu.be/3eCSfilY5Lc?si=GxNQgRvJL8ZZPB2K>

[5] <https://www.buonepracticesicurezzaanita.it/index.php/component/judirectory/15-soluzioni-organizzative-per-la-gestione-di-pazienti-non-covid-dettate-dall-emergenza-covid/229-il-progetto-broadcast-iorestobugianen?Itemid=101>

[6] <https://firebasestorage.googleapis.com/v0/b/cultura-e-societa.appspot.com/o/Pubblicazioni%2FPubblicazioni%20dal%202021%2F2021%2FRicerca%20No%20Profit%20Persona%20e%20Comunit%C3%A0%202021.pdf?alt=media&token=0cc857f6-7e1f-4e41-8799-f1d707074c15>

[7] [Nuovo progetto del Dipartimento di Salute Mentale dell'Area Vasta 5: "Restare in contatto" - Piceno Oggi](#)

Bibliografia

Airaldi C., Becchio A., Fatta M., Peirotti M., Salvagno S., Sordella M. (2022), #iorestobugianen: un progetto per abitare la mente, sentirsi pensati, La salute Umana Dossier Prossimità e promozione della salute: fattori di resilienza per il welfare che verrà? #iorestobugianen; n. 285 gennaio - marzo, ISSN 0391-223X, <https://www.edizioniculturasalute.com/prodotto/la-salute-umana-n-285/>

Bongiovanni L., Androlini C. (2013), Osservatorio sulla prossimità in Italia. Terza edizione, Impresa sociali, n. 1/23 - DOI: 10.7425/IS.2023.01.08 https://rivistaimpresasociale.s3.amazonaws.com/uploads/magazine_issue/attachment/28/IS-RIVISTA-NUM1-2023.pdf

Borgna E. (2017), *Le parole che ci salvano*, Einaudi Editore

Bowlby, J. (1996), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina Editore

Buccogliero E., Maggi M. (2017), *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete*, Franco Angeli

Carta di Ottawa per la promozione della salute (Ottawa Charter for Health Promotion) Prima Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute Ottawa, Canada, 7-21 novembre 1986 <https://www.who.int/publications/i/item/ottawa-charter-for-health-promotion>

Curi U. (2017), *Le parole della cura, Medicina e filosofia*, Raffaello Cortina Editore

- De Vogli R., Buio M. D., De Falco R. (2021), Effects of the COVID-19 pandemic on health inequalities and mental health: effective public policies. *Epidemiologia e prevenzione*, 45. 588-597.
https://www.researchgate.net/publication/357749323_Effects_of_the_COVID-19_pandemic_on_health_inequalities_and_mental_health_effective_public_policies
- Grasso M., Ragazzoni P., Tortone C. (2021), DoRS, Skills for health: Up- and re-skilling for a sustainable recovery, <https://www.dors.it/page.php?idarticolo=3554>
<http://www.diss.unimi.it/extfiles/unimidire/243201/attachment/covid-19-e-telemedicina-parte-b.pdf>
- Marocchi G. (2017), *Focus la prossimità e il welfare*, *Welfare Oggi*, 5, Maggioli Editore
- Messia F., Venturelli C. (2015), *Il welfare di prossimità. Partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità*, Erickson
- Ricci A., Maggi M. (2022), *L'educazione emozionale*, Franco Angeli
- Sunderland M. (1997), *Disegnare le emozioni. Espressione grafica e conoscenza di sé*, Erickson
- Torous J., Covid-19 e telepsichiatria – Parte B. Guida completa sulla telepsichiatria e utilizzo di tecnologie digitali
- World Health Organization (2021), Action required to address the impacts of the COVID-19 pandemic on mental health and service delivery systems in the WHO European Region, <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/342932/WHOEURO-2021-2845-42603-59267-eng.pdf>

ID:17

Qualità di vita ed intervento educativo

Antonella Sgherri (Istituto Universitario Progetto Uomo, Roma)

Corrispondenza: asgherri@alice.it

parola chiave: QUALITA'

Qualità di vita e intervento educativo: alcune riflessioni

Il concetto di qualità è negli ultimi anni entrato in maniera significativa in tanti ambiti della vita delle persone, ed in modo sempre più marcato all'interno dei Servizi di cui usufruiscono le persone che presentano varie tipologie di disagio. In questo contesto, anche all'intervento dell'Educatore Professionale è richiesto di possedere il requisito della "qualità". In passato tale termine aveva una connotazione più fredda, si riferiva in via preferenziale agli ambiti delle "cose materiali", e collegarlo alle persone sembrava quasi inopportuno se non addirittura offensivo. Un cambio di paradigma lo abbiamo avuto già nel 1986 con la Carta di Ottawa, che riprendendo la definizione di salute dell'O.M.S. del 1948, indicava una serie di criteri e fattori per la promozione della salute delle persone che includevano diversi ambiti sociali e di prossimità della vita degli individui, che in precedenza non avevano una rilevanza così significativa.

Concetto di salute e Qualità di vita

Nel corso degli anni, sempre più il concetto di salute e di benessere si è evoluto, ed è entrato nel vocabolario e nella consapevolezza dei cittadini, non è rimasto relegato agli ambiti scientifici ed intellettuali, ma in modo sempre più trasversale, la ricerca del proprio benessere personale e di una buona qualità di vita, è diventato un obiettivo di un numero sempre più significativo di persone nel mondo. Questo progressivo diffondersi e "normalizzarsi" del concetto di qualità di vita, ha portato alla sua estensione alle anche fasce di popolazione che vivono una condizione di disagio e di marginalità sociale, che legittimamente possono aspirare ad una buona qualità di vita a prescindere dalla propria condizione di salute, ed arriviamo quindi alle classificazioni come l'I.C.F., che guarda alla persona nella sua totalità, ponendo in luce le risorse possedute, ed avendo un focus anche sui fattori ambientali tipici della vita delle persone, in linea con il modello bio-psico-sociale che ha sostituito il vecchio modello medico centrato esclusivamente sulla malattia e sul deficit.

La qualità nell'intervento educativo

Contemporaneamente all'evolversi del concetto di salute, all'affermarsi del costrutto di qualità di vita, sono progredite e diventate sempre più centrali figure come quella dell'Educatore Professionale che porta il suo intervento proprio in quei contesti di disagio dove la possibilità di acquisire in modo autonomo un livello di qualità di vita soddisfacente, è per gli individui più complicato se non impossibile. Anche i Servizi offerti a questa fascia della popolazione si sono moltiplicati e diversificati, cercando il più possibile di poter offrire il "servizio giusto" per ogni

persona (Cottini, Fedeli, Zorzi, 2016). Diventa quindi indispensabile saper diversificare il tipo di intervento in base al tipo di bisogno individuato; è importante sottolineare, che rispetto al passato, oggi le persone arrivano ai Servizi molto più informate e consapevoli dei loro bisogni e diritti, quindi è fondamentale che i Servizi e gli interventi educativi siano sempre più di “qualità”, ossia siano in grado di arrivare ai destinatari in modo da portare loro un beneficio, che sia da questi percepito realmente tale, perché non calato “dall’alto”, ma condiviso con la persona ed anche con la sua famiglia quando opportuno e necessario. La qualità di vita è un costrutto complesso e sempre in divenire, che muta nelle varie fasi di vita di una persona. Spesso nei Servizi socio-assistenziali, come ad esempio quelli semi-residenziali per adulti con disabilità che coordino da circa venti anni, accogliamo giovani ventenni, magari appena usciti dalla scuola, che hanno esigenze e bisogni specifici di quel momento di vita, rimangono all’interno del Servizio per oltre venti anni, e maturano diversi bisogni, cambia ciò che consente loro di avere una buona qualità di vita, il nostro compito come Educatori Professionali, che spesso abbiamo anche noi passato venti anni nello stesso Servizio con le stesse persone, è rimanere vigili, e saper individuare le mutate esigenze, per fare un lavoro di qualità, che possa portare ad una buona qualità di vita delle persone che assistiamo; è fondamentale non “vivere di rendita”, ma essere disponibili al cambiamento e saper intercettare i segnali che le persone affidate alla nostra cura, in modo il più delle volte inconsapevole, ci inviano per sollecitare una nostra risposta in funzione di mutato bisogno.

In ambito sanitario l’Educatore Professionale trova una collocazione in tanti contesti, uno di questi che sta emergendo in alcune realtà è quello dell’Educazione terapeutica (Moretto, 2019), in cui equipe multidisciplinari aiutano pazienti affetti da malattie croniche, non solo ad accettare la loro condizione di salute, ma anche a seguire in maniera corretta le terapie prescritte e ad utilizzare eventuali presidi medici in autonomia, di fondo l’obiettivo è quello di arrivare ad una soddisfacente qualità di vita per il paziente, attraverso un intervento educativo che non è unicamente finalizzato all’apprendimento di come curarsi, ma soprattutto a vedere nella propria condizione di salute comunque la possibilità di non sentirsi solo malati ma anche persone con delle opportunità e delle risorse (Tore, Foddi, 2020).

Qualità di vita: umana aspirazione

La qualità di vita delle persone raggiunte da un intervento educativo è un obiettivo trasversale a tutti i molteplici ambiti in cui un Educatore Professionale si trova a lavorare, sappiamo che la relazione è lo strumento per elezione della sua professione; quindi, la qualità di vita dell’Educatore Professionale appare un elemento non trascurabile. L’attenzione che occorre porre all’altro che ci viene affidato è fondamentale che l’Educatore l’abbia anche su di sé; lavorare col disagio e la marginalità sociale può avere risvolti umanamente e professionalmente gratificanti, tuttavia può essere emotivamente faticoso, l’Educatore può vivere momenti di vita personale difficili, avere consapevolezza delle proprie fragilità permette di gestirle e di fare in modo che non vadano ad interferire con la relazione con l’altro. Avere consapevolezza delle proprie difficoltà consente di poter chiedere aiuto a livello professionale accedendo alle varie forme di sostegno di cui un Educatore può disporre (supervisione, coordinatori, responsabili, colleghi,...), la qualità di vita riguarda tutti, nessuno escluso.

Bibliografia

Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016), *Qualità di vita nella disabilità adulta* Erickson, Trento

Moretto B. (2019), *Educazione terapeutica del paziente tra competenze e contesti di cura: riflessioni sul ruolo dell'educatore professionale*, "Journal of Health Care Education in Practice", Nov.

Tore R., Foddi M.R. (2020), *Il protocollo educativo: strumento per l'Educatore Professionale a garanzia di un'educazione terapeutica di qualità*, "Journal of Health Care Education in Practice", Nov.

Vecchiato T. (2018), *Fragilità, generatività e innovazione clinica*, in "Studi Zancan. Politiche e Servizi alle Persone", n.4 p. 17-23, Padova

WHO, ICF (2022): *International Classification of Functioning Disabilities and Health*, Erickson, Trento, 2002

WHO (1986), *Prima Conferenza internazionale sulla Promozione della salute*, Ottawa, Canada,

ID:26

Futuro in circolo. Recovery College Rovereto

Francesca Fumanelli, Giulia Petrolli, Daniela Loss (Centro diurno psichiatria Rovereto – APSS);

Corrispondenza: francesca.fumanelli@apss.tn.it

parola chiave: RECOVERY

Il concetto di Recovery

Negli ultimi trent'anni la Recovery è diventata una delle aree più significative nell'ambito della teoria e della pratica della salute mentale. L'idea di Recovery è diventata centrale nella politica internazionale della salute mentale, specialmente nel mondo di lingua inglese, dalla Nuova Zelanda (Mental Health Commission, 1998), all'Inghilterra

(Department of Health and Social Care, 2001), USA (Department of Health and Human Services, 2003), e più recentemente in Italia (Ministero della Salute, 2013).

Il concetto di Recovery nasce negli anni Ottanta e Novanta dal lavoro di persone che hanno avuto un'esperienza diretta con le problematiche della salute mentale e dai movimenti per la salute mentale dell'epoca e affonda le sue radici nei diritti civili e nei movimenti per i diritti dei disabili che sono emersi dagli anni Sessanta in poi.

La Recovery è stata descritta come “il vissuto e l'esperienza di vita reale delle persone per come si accettano e superano le difficoltà della disabilità [...] Queste persone esperiscono loro stesse recuperando un nuovo senso di sé e dei propri obiettivi all'interno e oltre i limiti della disabilità” (Deegan, 1988), quindi Recovery intesa come un processo profondamente personale e unico per cambiare i propri atteggiamenti, valori, sentimenti per vivere una vita soddisfacente e piena di speranza.

Nonostante il diffuso consenso politico rispetto al valore della Recovery, è stato difficile sviluppare dei servizi orientati su questo modello che diano veramente priorità a cosa le persone intendano rispetto alla propria Recovery piuttosto che fissare obiettivi clinici stabiliti dai professionisti. Il modello orientato alla Recovery comporta un fondamentale cambio nell'equilibrio del potere all'interno dei servizi e dei professionisti, che spesso operano attraverso una dinamica visibile e invisibile di “potere sopra” i soggetti che supportano e che invece dovrebbero spostarsi verso una posizione di potere trasparente ed equo.

La Recovery è stata spesso descritta come un percorso personale, ma non è un processo che il paziente affronta da solo. Avviene infatti nei contesti sociali, familiari e amicali, in quelli comunitari come il lavoro, i gruppi religiosi e il vicinato, la cultura di appartenenza, i sistemi politici ed economici.

La Recovery personale è il processo di recupero di una vita significativa con o senza il superamento dei sintomi ed è definita dalla persona stessa, quindi può rispondere a un concetto differente a seconda delle differenti persone. L'orientamento basato sulla recovery va al di là della cura alla persona all'interno dei servizi, ma sconfinata nella vita reale dei soggetti, sostenendoli per renderla migliore.

Recovery College

A sostegno di questa teoria sono nati negli ultimi dieci anni i Recovery College; il primo è sorto nel Regno Unito nel 2010 e attualmente sono attivi in 22 paesi a livello internazionale.

Anche in Italia sono presenti diverse esperienze di Recovery College, capofila è stato il CPS di Brescia nel 2013 e a seguire si sono diffuse altre realtà in Lombardia, Trentino e Emilia-Romagna.

I Recovery College utilizzano un approccio educativo piuttosto che terapeutico, in base al quale gli utenti sono considerati studenti che seguono corsi, diventano esperti nella propria vita e lavorano per raggiungere i propri obiettivi personali.

Tutti gli aspetti del college sono coprodotti da esperti per esperienza (ESP) ed esperti per formazione, quindi utenti, familiari, professionisti della salute mentale, frequentano insieme i corsi e imparano gli uni dagli altri.

Un Recovery College è:

- basato su principi educativi: offre una gamma di corsi chiaramente strutturati relativi al recupero e al benessere;
- fondato su coproduzione, cofacilitazione e coapprendimento: l'esperienza vissuta e la competenza professionale sono riunite e valutate allo stesso modo e tutti i corsi sono coprodotti e cofacilitati da un esperto per esperienza insieme a professionisti o altri che intendono mettere il loro sapere a disposizione degli altri;
- focalizzato sul recupero, basato sui punti di forza e centrato sulla persona: gli studenti scelgono i corsi che vogliono frequentare piuttosto che venire indirizzati da professionisti, la speranza viene trasmessa attraverso l'esperienza del college, i risultati e le abilità degli studenti e del personale vengono apprezzati;
- progressivo: gli studenti lavorano per i propri obiettivi nel college e nella vita;
- integrato con la comunità e i servizi di salute mentale: promuove la trasformazione dei servizi incentrata sulla Recovery in generale e crea comunità sensibile al problema della salute mentale;
- inclusivo e aperto a tutti: accoglie studenti di tutte le culture e capacità educative, offre adattamenti ragionevoli, è aperto ai soggetti con problemi di salute mentale, ai loro conoscenti, familiari, operatori dei servizi e collettività.

Futuro in circolo

A partire da maggio 2020 il Servizio di Salute Mentale di Rovereto ha investito sulla realizzazione di un Recovery College, ossia su un modello di promozione della salute mentale che considera ogni persona studente del proprio benessere, indipendentemente dall'esperienza diretta del disagio

psichico. “Futuro in circolo” propone un’offerta formativa specifica aperta a tutti i cittadini, che si estende su tre filoni di interesse: le tematiche inerenti al benessere e alla salute mentale, alcune attività più pratiche e operative che riguardano l’area del fare e attività di natura più creativa ed espressiva.

Una peculiarità di questa offerta formativa è quella di rendere partecipi e protagonisti utenti, familiari, operatori, volontari e la collettività, favorendo la co-progettazione e co-conduzione di attività e iniziative volte al singolo e alla collettività. La partecipazione della cittadinanza ad alcune iniziative diventa quindi occasione di relazione, confronto e crescita.

Cosa facciamo?

Il nostro obiettivo è promuovere la salute mentale ed il benessere, come prospettiva individuale e bene comune.

Tutti possiamo essere studenti del nostro benessere e coltivarlo attraverso il confronto tra le proprie esperienze e quelle di altre persone.

Insieme co-progettiamo percorsi di ripresa personale (Recovery), che valorizzano le aspettative, capacità, relazioni e potenzialità di ognuno.

Proponiamo corsi formativi aperti a tutte le persone che vogliono stare bene. In particolare, per chi si trova in una situazione di disagio e difficoltà, per chi soffre di un disturbo mentale, per utenti dei servizi, familiari, conoscenti e operatori/trici.

Ci rivolgiamo a tutti coloro che sono curiosi, che vogliono condividere le proprie passioni e capacità, disponibili a imparare qualcosa di nuovo oppure a insegnarlo.

I corsi

Un gruppo misto di studenti/esse co-progetta corsi ed eventi sui temi della salute mentale e del benessere, in collaborazione con enti e servizi del territorio.

Ogni studente/ssa può scegliere a quale corso partecipare, in base alle proprie necessità e preferenze.

Ad oggi abbiamo realizzato i seguenti corsi:

- corsi base sugli ingredienti per la salute mentale, seguendo l’approccio della Recovery;
- corsi più avanzati sulla salute mentale: emozioni, cambiamento e gestione della crisi;
- moduli espressivi: laboratori artistici, scrittura creativa e movimento creativo;
- incontri sui temi del lavoro, socialità e abitare.

Futuro in Circolo promuove l’integrazione sul territorio, col fine di sensibilizzare la comunità rispetto alla salute mentale, combattere lo stigma e favorire la collaborazione tra realtà e servizi. L’intento è quello di creare una cultura che consideri la salute mentale come un bene comune.

Il Recovery College di Rovereto, per promuovere queste iniziative, si avvale della collaborazione e della partecipazione attiva di operatori di questi partner territoriali; i principali sono la cooperativa sociale Gruppo 78, la cooperativa sociale Il Girasole, l’associazione La Foresta – Accademia di

comunità, il Museo d'Arte Moderna e Contemporanea di Rovereto (MART), il Comune di Rovereto e l'associazione Movimento Creativo.

Bibliografia

Deegan Patricia E (1988), *The Lived Experience of Rehabilitation*, "Psychosocial Rehabilitation Journal" 11-19 Aprile

Leamy M.,* Bird V.,* Le Boutillier C., Williams J., Slade M. (2011), *Conceptual framework for personal recovery*, "Mental health: systematic review and narrative synthesis", dicembre

Rob Whitley, Ph.D. Robert E. Drake, M.D., Ph.D. Recovery: A Dimensional Approach (dicembre 2010 val 61 n°12)

Theriault, J., Lord, M.M., Briand, C., Piat, M., Meddings, S. (2020), *Recovery colleges after a decade of research: A literature review*, "In Psychiatric Services", 71(9)

Slade, M., McDaid, D., Shepherd, G., Williams, S., Repper, J. (2017), "Recovery: The business case". Imroc Centre for Mental Health, Nottingham.

Slade, M. (2009), *Personal Recovery and Mental Illness: A Guide for Mental Health Professionals*. Cambridge University Press, Cambridge

Sangiorgi D., Lucchi F., Carrera M. (a cura di) (2021), *Recovery Co- produzione e Design. Progettare nuovi percorsi e sistemi per i servizi di salute mentale*, Libraccio Editore

Tibaldi G. (2020), *La pratica quotidiana della speranza*, Mimesis/ Storie di guarigione

ID:28

Un “salotto” per il cambiamento

Emanuele Perrelli, Cecilia Bernardi (SerD di Dolo, VE)

Corrispondenza: emanuele.perrelli@aulss3.veneto.it

parola chiave: RECOVERY

La ricerca di un approccio adeguato per la riabilitazione

Le iniziali esperienze di interventi riabilitativi, che, come educatori professionali, abbiamo potuto realizzare nel SerD di Dolo dell'Ulss 3 della Regione Veneto, hanno suscitato una serie di interrogativi circa la congruenza dell'approccio biomedico (allora ed ora ancora troppo spesso predominante nei SerD) e la possibilità di effettuare interventi riabilitativi adeguati.

Nel tempo si è infatti dimostrato come il trinomio Prevenzione, Cura e Riabilitazione, non debba essere inteso in senso consequenziale, ma che la Riabilitazione può e anzi deve essere attivata fin dalla fase acuta.

La serie di veti o preoccupazioni dell'equipe, frustravano spesso le ipotesi “prognostiche” proposte dagli educatori professionali. Queste venivano bloccate sul nascere sulla base di diagnosi che teoricamente non deponevano a favore di esiti positivi.

In risposta a questa situazione abbiamo pensato di realizzare uno spazio, in cui cercare di dare vita ad una relazione autentica, rapportandoci alla “persona” e non alla categoria del “dipendente patologico” con l'attenzione a non giudicare o stigmatizzare, e promuovendo il protagonismo della persona per tendere ad un approccio orientato alla Recovery.

Un luogo fisico per favorire il protagonismo

Questo spazio è stato chiamato SALOTTO, proprio per dare l'idea di un luogo accogliente, in cui l'accesso avviene senza grossi filtri, dove poter bere un caffè, mangiare un biscotto e dialogare e progettare con gli altri, in un clima sereno, per due ore il martedì e il giovedì.

Tuttavia, non è facile maturare una postura orientata alla recovery per persone che sono abituate a concepirsi tendenzialmente in maniera passiva a seguito del rapporto Top-Down generalmente proposto nei SerD fra operatore e “utente” che vede a nostro avviso nella compliance la sua cristallizzazione.

Non è facile nemmeno per gli operatori maturare tale postura in quanto inseriti in un sistema che non la contempla, e che perciò limita sia le spinte in avanti che eventualmente sarebbero in grado di proporre, sia la capacità di pensare a scenari nuovi possibili, ovvero la creatività dell'educatore professionale.

Per questo a partire dal 2011 col Salotto abbiamo proposto a chi vi partecipava di provare ad essere co-conduttore. Le regole, gli orari, le attività, le proposte, sono state lentamente e progressivamente decise insieme.

Nel clima relazionale che in questo luogo si è sviluppato, spesso descritto dai diretti interessati come un luogo di amicizia, il protagonismo dell'utenza si manifesta in un forte supporto verso chi è in difficoltà o per una "scivolata" o perché ricaduto o ancora perché semplicemente giù di umore. Ci preme sottolineare che talvolta si sono rivelati efficaci conduttori degli incontri, rendendo quasi non necessario il nostro intervento. Nel tempo il Salotto ha assunto una sua collocazione all'interno del SerD e continua a proporre stimoli per ampliare un approccio orientato alla Recovery.

Teorie di riferimento ed evidenze

Il Salotto, per le sue caratteristiche, si può ricondurre alle progettualità definite in letteratura per "sfondi" o per "situazioni", cioè modalità educative a basso livello di prescrittività, definite anche come "soft".

La metodologia adottata al Salotto si ispira al Modello Transteorico di Prochaska e Di Clemente ma non tanto finalizzato al cambiamento rispetto l'uso di sostanze, quanto al cambiamento dei comportamenti e delle abitudini del quotidiano che la persona di volta in volta può essere motivata a modificare.

Gli esiti sono interessanti in quanto dal 2011 al 2022 su 159 persone che hanno frequentato il Salotto, 117 hanno iniziato singolarmente o in maniera combinata:

- un percorso di Studio o un Tirocinio Lavorativo (49)
- un inserimento in Comunità Terapeutica, (55)
- intrapreso una attività lavorativa (69)

Ovviamente tali risultati non sono ascrivibili unicamente alla frequentazione del Salotto, ma sicuramente essa ne è stata uno degli elementi determinanti.

Dal 2016 abbiamo iniziato ad utilizzare l'ICF-Recovery, un set organico di strumenti finalizzati alla definizione di percorsi riabilitativi ed alla loro valutazione secondo un approccio basato sulle evidenze, che ha permesso un salto di qualità nella partecipazione attiva, da parte dei partecipanti al Salotto, nella definizione dei propri obiettivi riabilitativi.

Creare opportunità di protagonismo perché "il ruolo, attiva la funzione"

A nostro avviso, uno dei problemi aperti nelle Dipendenze per un effettivo protagonismo da parte degli utenti, è proprio quello di avere spazi concreti in cui poterlo esercitare.

Nell'esperienza del Salotto gli esempi evidenti di questo tipo di spazi sono stati:

- l'organizzazione di uscite nel week end autogestite dai frequentatori del Salotto senza la partecipazione di operatori. Dal marzo 2017 a dicembre 2019, prima del Covid, ne sono state effettuate 38;

- La nascita nel 2019 del Gruppo Oltre formato da 5 frequentatori del Salotto che ha l'obiettivo di svolgere una funzione di advocacy per le persone che hanno una dipendenza. In particolare, questo Gruppo è stato in grado di creare diversi nuovi spazi di protagonismo che sono visibili sul sito sites.google.com/view/gruppooltre

Conclusione

Il Salotto è dunque un dispositivo che può stimolare la consapevolezza di sé e la motivazione al cambiamento delle persone che lo frequentano e i PTRI di diversi utenti lo documentano. Questo spazio è stato condiviso anche con altri SerD, dando vita a interessanti interazioni fra colleghi e utenti dei vari Servizi, che sono tutt'ora in essere e che riteniamo fondamentali per avviare un'azione di confronto utile a definire e validare questo dispositivo. Riteniamo infatti che nelle Dipendenze i tempi siano maturi per avviare un lavoro di ricerca finalizzato a permettere un confronto tra le tante esperienze realizzate, al fine di iniziare a creare modelli con metodologie, indicatori e prassi che permettano di validarne l'efficacia.

Bibliografia

Azzali F., Cristanini D. (1996), *Programmazione oggi. Le fonti, i modelli, le azioni*, Ed. Fabbri

Bernardi C, Cazzin A., Pasqualotto L., Perrelli E., Pisanu S. (2017), *Educatori nel riabilitare storie di dipendenza*, in: "Animazione Sociale", 310-5.

Carozza P. (2016), *Principi di riabilitazione psichiatrica. Per un sistema di servizi orientato alla guarigione*, Ed. Franco Angeli

Pasqualotto L., Carozza P., Cibir M. (a cura di) (2020), *ICF, salute mentale e dipendenze, strumenti per la riabilitazione orientata alla Recovery*, Ed. Carocci Faber Roma

Prochaska J.O., Di Clemente C.C. (1992), *Stages of change in the modification of problem behaviour*, in M.Hersen, R. Eisler, & P.M. Miller (Eds), *Progress in Behaviour Modification* Vol. 28. Sycamore, IL Sycamore Publishing Company

ID:34

RECOVERY

Enrico Rossi, Nicoletta Di Puerto (Centro di Salute Mentale, Cesena)

Corrispondenza: enrico01.rossi@edu.unife.it

parola chiave: RECOVERY

Con questo abstract vi è l'intenzione di proporre il termine "recovery" come direzione del lavoro educativo. Innanzitutto, sarebbe opportuno distinguere tra le definizioni di "recovery clinico", il cui obiettivo è la remissione dei sintomi, e di "recovery funzionale", riferito invece al miglioramento del funzionamento generale della persona. Da qui in avanti faremo riferimento al "recovery personale", il cui significato è, infatti, strettamente personale, individuale, e riguarda il raggiungimento di un livello soddisfacente e significativo nelle varie aree di vita del paziente (SAMHSA, 2015). Non si tratta, perciò, di un'assenza di sintomi, ma di vivere una vita che abbia un significato (OMS, 2022). In senso lato, ricorda la definizione di salute dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

In questa direzione, il recovery viene considerato come processo e, nel campo della salute mentale, "comporta per gli utenti la sperimentazione e l'elaborazione dei propri sentimenti in relazione al fatto di avere una malattia mentale" (SAMHSA, 2015, p. 16). In questo percorso, l'educatore professionale ha la funzione di aiutare la persona a raggiungere i propri obiettivi individualizzati, che sente come significativi per la propria vita. Seguendo questo concetto, sono stati elaborati programmi di riabilitazione psicosociale, tra cui l'Illness Management and Recovery (IMR). Esso rappresenta un intervento individuale o di gruppo elaborato da Kim Mueser e Susan Gingerich per persone con disturbi mentali, che prevede dapprima la formulazione di un obiettivo personale di recovery e poi l'acquisizione di strategie, conoscenze e abilità utili al suo raggiungimento.

L'esperienza che riporto in questo abstract concerne un gruppo di 8 utenti adulti, in carico presso il CSM di Ravenna, che hanno partecipato al programma IMR da ottobre 2021 a gennaio 2023. L'organizzazione è stata affidata a un team di lavoro che ha svolto una formazione residenziale, composto da educatori, infermieri e un medico psichiatra. Visto il numero esiguo di utenti coinvolti, non è possibile fare delle inferenze, ma è stato comunque possibile raccogliere dei dati. Sono stati somministrati sia agli operatori sia ai partecipanti i sondaggi disponibili nel manuale di IMR ("Client self-rating IMR Scale" e "Clinician rating IMR Scale"), al tempo 0 (T0) e ogni 3 mesi fino alla conclusione del ciclo dei moduli. Inoltre, sono stati svolti degli incontri di supervisione ed è stato valutato il programma implementato tramite l'apposita fidelity scale, con esito "buono" (Mattioli B. et al., 2022).

Durante il programma è stato rilevato 1 drop-out; a parte una persona che ha segnalato un calo dei punteggi totali nel sondaggio esiti utenti, tutti gli altri sondaggi (sia utenti che operatori) hanno registrato un aumento dei punteggi totali al T4 rispetto al T0. In particolare, è stato registrato un miglioramento del punteggio circa gli item “progressi verso gli obiettivi” e “prevenzione delle ricadute” sia nelle schede compilate dagli operatori che quelle compilate dagli utenti.

Il programma IMR rappresenta soltanto una tappa del percorso di recovery per l'utente, un impulso dapprima per la definizione e poi per la progressione verso gli obiettivi significativi, verso una vita più soddisfacente. Lo sforzo dettato dall'esperienza proposta in questo abstract non è stato appannaggio dei soli utenti ma è stato condiviso con gli operatori, che hanno partecipato inizialmente a una formazione specifica, hanno preparato e condotto ogni sessione co-gestita, hanno incontrato i sostenitori dei partecipanti (supporti naturali individuati dagli utenti stessi), si sono incontrati per le supervisioni utili ad apportare modifiche. L'apprendimento e il cambiamento non sono stati solo a favore dell'utenza, ma anche del personale educativo e riabilitativo, attraverso un'alternanza tra momenti di teoria e di prassi. Il programma IMR, per gli operatori, non ha rappresentato soltanto l'applicazione di una pratica evidence-based con la quale farsi “portatori di conoscenze”, ma ha anche creato uno spazio dedicato alla riflessione, alla ricerca, all'elaborazione, spesso lasciate indietro nelle pratiche quotidiane del “fare”. Alle fondamenta del pensiero che accompagna questo abstract vi è, infine, l'evento educativo inteso come “dispositivo trascendentale teso al superamento di uno spazio (esistenziale), sempre mancante” (Ilardo, 2014, p. 164), che inviti a procedere, ad andare avanti; il concetto di “recovery” è utilizzato per lo più nel campo della salute mentale, ma la direzione suggerita si potrebbe trasferire anche negli altri ambiti educativi, verso l'unicità di ciascun sentiero esistenziale.

Bibliografia

Ilardo M. (2014), *L'evento educativo: uno sguardo pedagogico al “pensiero indipendente” di Hannah Arendt*, “Studi sulla formazione”, 1 pag. 165-180

WHO (2019), *Person-centred recovery planning for mental health and well-being self-help tool*. WHO QualityRights, Ginevra

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2009), *Illness Management and Recovery: Training Frontline Staff* (trad. it. a cura di Boggian I., Mattioli B., Merlin S., Soro G., 2015)

Mattioli B., Di Puerto N., Rossi E., Stroppiana T., Mastrocola A. (2022), *Implementazione del programma di Illness Management & Recovery all'interno del DSMDP di Ravenna: dalla formazione degli operatori alla valutazione degli esiti*, Libro degli abstract, Congresso WAPR – sezione Italia Perugia 6-7 maggio, pag. 48-49

ID:35

L'intervento riabilitativo: "Il teatro...per ridare azione alle emozioni"

Linda Cifaldi (Centro di Riabilitazione Villaggio Eugenio Litta)

Corrispondenza: linda.cifaldi@live.it

parola chiave: RECOVERY

"L'operare come educatore nel settore socio sanitario mi ha condotto a sperimentare modalità non convenzionali di intervento basate sull'efficacia del teatro nella sua funzione riabilitativa"

Introduzione

"Obiettivo comune di tutti gli interventi non farmacologici è di ridurre l'impatto funzionale e mantenere il più elevato livello di autonomia per migliorare la qualità di vita della persona"

Il progetto è uno strumento che permette di offrire un programma terapeutico e riabilitativo individualizzato e/o di gruppo, esso è realizzato sulla base delle caratteristiche specifiche, dei bisogni e delle abilità del soggetto fruitore.

Basilare per la buona riuscita di un progetto riabilitativo è costruire un gruppo che si muova armonicamente, percorso realizzabile solo dopo aver creato una relazione di fiducia tra il conduttore ed il gruppo, come anche tra i soggetti coinvolti.

La fiducia si può costruire con molti esercizi e/o giochi, ma è solamente attraverso la condivisione reale con l'altro che questo step "magico" può essere valicato, il teatro rende protagonista questo elemento con lo scopo di rendere azione le emozioni.

La teatro terapia è una forma di arte terapia di gruppo. Negli ultimi anni si è sviluppato questo approccio che coniuga le teorie psicologiche e riabilitative con le tecniche e gli strumenti dell'arte e del mestiere dell'attore.

L'obiettivo è di intervenire in modo diverso da qualsiasi approccio classico di riabilitazione e di realizzare un *progetto teatrale* che tenga conto della parte *sana* della persona e non di quella *malata*. Tutti sono considerati protagonisti del proprio recupero.

"Una delle principali sfide per la neuro biologia del nuovo millennio è quella di indirizzare a fini riabilitativi le insospettite capacità plastiche del sistema nervoso"

I macro-obiettivi che ci poniamo sono

- Riconoscere di essere il primo responsabile del proprio cambiamento
- Valorizzare la parte "sana" del proprio se
- Costruire un percorso di Autostima, conoscenza e fiducia di se stessi;
- Migliorare le alterazioni del tono dell'umore, canalizzare l'aggressività
- Favorire il riconoscimento delle proprie emozioni,
- Aumentare la tolleranza e il rispetto nelle relazioni umane

- Stimolare la capacità di discernimento fra realtà e finzione
- Mantenere le abilità cognitive e linguistiche

Struttura/ Metodo

Il laboratorio si svolge in gruppo (10/12 persone) con due incontri settimanali da un'ora e mezza. Metodologicamente si segue un programma strutturato al fine di promuovere *abitudini* e *rituali* che facilitano l'assimilazione, la familiarità e la memoria emotiva.

L'incontro segue un programma fisso all'interno dei quali si *"muove"* tutto il percorso teatrale, l'attività è suddivisa in quattro fasi principali:

- Rituale di saluto iniziale: i partecipanti esprimono poi il loro stato d'animo.
- Riscaldamento psico fisico: esercizi di respirazione e attivazione motoria.
- Giochi "teatrali": È indagato particolarmente lo spazio della "relazione", con esercizi di "azione/reazione"
- Improvvisazioni a tema: risate e buon umore diventano protagonisti.
- Rituale di saluto conclusivo: ripropone il cerchio iniziale.

Durante il corso del laboratorio si evidenziano "grandi" mutamenti anche in situazioni definite irreversibili per alcune abilità, questa è la chiave principale del percorso avviato.

Valutazione e monitoraggio

Al fine di rendere il laboratorio anche un momento di sperimentazione e per meglio rendersi conto dell'andamento complessivo e del singolo si utilizzano scale di valutazione e monitoraggio.

Per la valutazione e la misurazione del tono dell'umore è utilizzata l'UCLA.

Nel caso di progetto mirato alla stimolazione cognitiva il Mini Mental State Examination.

Il Questionario del linguaggio per la comprensione e la produzione linguistica.

I test sono somministrati prima dell'inizio del laboratorio, dopo sei mesi, e alla sua conclusione.

Per il monitoraggio è utilizzata una griglia d'osservazione, nella griglia è anche presente un'area per le riflessioni del conduttore dalla quale si evincono quelle sfumature non rinvenibili dalla sola check list.

"Per osservare si deve imparare a confrontare. Per confrontare si deve avere già osservato.

Con l'osservazione si crea una scienza, ma la scienza è necessaria all'osservazione.

Eppoi: Osserva male colui che con l'osservato non ha nulla a che fare" B. Brecht

Le griglie d'osservazione rilevano il tono dell'umore, il livello di attenzione e ascolto, il livello di partecipazione e collaborazione, l'agitazione, nonché la capacità di avere, ricercare o mostrare interesse per le relazioni sociali e interpersonali con gli altri. (Vedi esempi sotto)

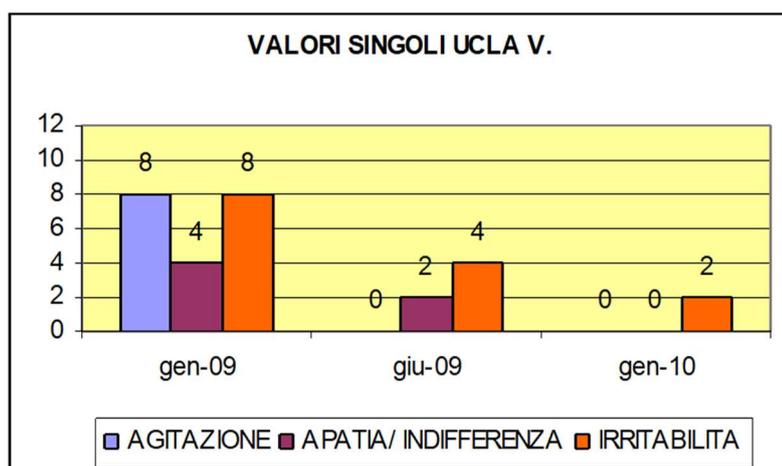
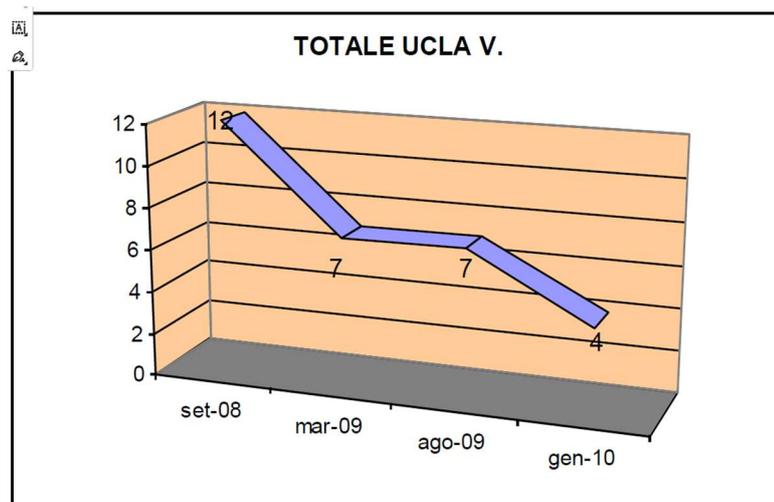
13°	Tono dell'umore	Fiducia	Attenzione	Collaborazione	EX : CONOSCENZA SPAZIO SCENICO
Anna	2	1	1	1	Tende a distrarsi, non si immedesima nel ruolo.
Clara	3	2	2	2	Non sempre ricorda le consegne
Alessio	2	2	1	2	Non rispetta lo spazio scenico, poi si inserisce nell'ex cerca conferme e richiami dagli altri
Giuseppe	3	2	2	2	È timido. Non si lascia andare. Riesce comunque a mantenere la presenza
Vincenzo	3	1	1	2	Comprende l'ex, ma non si inserisce con gli altri
Luigi	2	3	3	3	Buono, svolge tranquillamente, non è un punto di riferimento.
Anna	3	2	3	3	Si impegna esce molto bene, Gli altri la prendono come punto di riferimento lei tende a nascondersi.
Adele	3	2	2	3	È allegra. Mantiene poco la scena.

Note: LAVORO SULLA DELIMITAZIONE DEGLI SPAZI, NON DARE LE SPALLE E MANTENERE LA PRESENZA PER TUTTO IL TEMPO RICHIESTO, SULL'ATTENZIONE AI CAMBI DI POSIZIONE PER IL SALUTO, LA FIDUCIA NEGLI ALTRI E L'INTERAZIONE

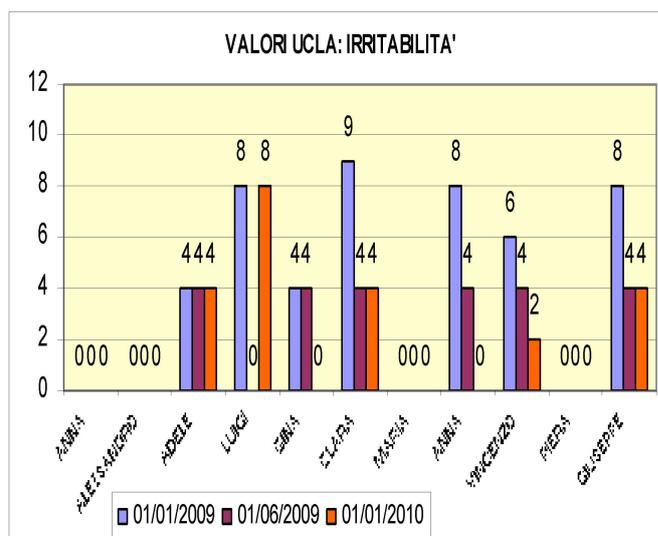
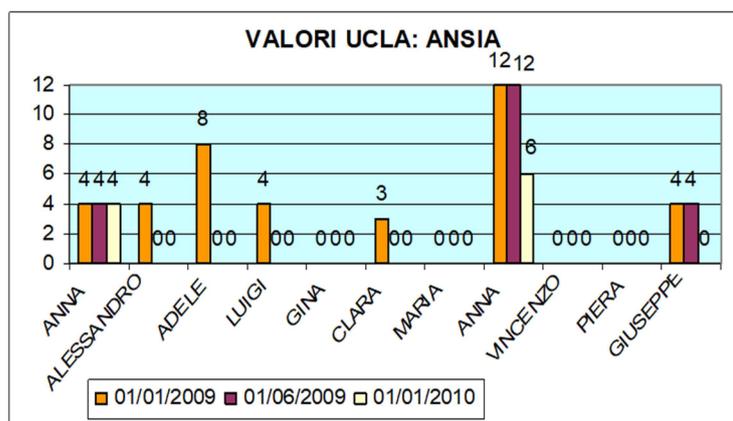
Risultati raggiunti

A conclusione del laboratorio è realizzata la messa in scena del lavoro svolto: la rappresentazione finale è a tutti gli effetti un momento riabilitativo terapeutico.

Le prime osservazioni sull'esperienza hanno messo in evidenza che, ad un'iniziale resistenza collaborativa di alcuni, è seguita una decisa collaborazione, dimostrando un cambiamento significativo a livello umorale e comportamentale.



Dai grafici si evince un miglioramento dei disturbi comportamentali, riducendo di un terzo i valori dell'UCLA, a riguardo agitazione, apatia e irritabilità, presenti in forma moderata all'inizio dell'intervento si riducono fino a sparire o stabilizzarsi al termine del percorso.



Conclusioni

L'esperienza ha dimostrato che, con un approccio riabilitativo che utilizza l'arte della drammatizzazione, si possono influenzare positivamente alcuni aspetti sintomatologici, in particolare il miglioramento del tono umorale-motivazionale e la conseguente possibilità di diminuire l'utilizzo della psicofarmacologia.

Bibliografia

Mazzocchi A. (2005), *La riabilitazione neuropsicologica*, Masson, Milano

Morosini P., Magliano L., Brambilla L. (1998), *VADO-Manuale per la riabilitazione in psichiatria*, Erikson, Trento

Moreno J.L. (1985), *Manuale di psicodramma*, Astrolabio, Roma

Pitruzzella S. (2004), *Manuale di teatro creativo*, Franco Angeli, Milano

Brook P. (1998), *Lo spazio vuoto*, Bulzoni, Roma

Brecht B. (2001), *Scritti teatrali*, Einaudi, Torino

Lipton B.H. (2006), *La biologia delle credenze*, Macroedizioni, Diegaro Cesena

ID:24

Riabilitazione (sociale)

Francesco Crisafulli (www.educatoreprofessionale.it - GRiDEP Università di Trento)

Monica Covili (GRiDEP, Università di Trento)

Corrispondenza: f.cri67@gmail.com - m.cov65@gmail.com

parola chiave: RIABILITAZIONE SOCIALE

La riabilitazione è un percorso che interessa soggetti in difficoltà o con un problema di salute che sono chiamati ad affrontare, con un impegno personale e dei supporti professionali, il ripristino di una funzionalità compromessa. La riabilitazione fisica e psicosociale, che ha come fine ultimo il recupero della partecipazione alla vita quotidiana e a quella collettiva della comunità di riferimento, si esplica attraverso percorsi che si svolgono sia in ambito sanitario che in ambito sociale [1]. L'educazione professionale, insieme ad altre figure professionali, interviene, con alcune competenze specifiche, per favorire l'adesione al progetto di cura della persona, per fornire supporti sociali necessari al suo progetto di vita, per aiutarla a superare una condizione di vulnerabilità, per favorire il riappropriarsi di scelte positive verso una vita dignitosa e partecipe alle regole della collettività. L'intervento professionale favorisce l'acquisizione di abilità (soft skills), conoscenze e competenze, con l'obiettivo di costruire un comportamento positivo, proattivo e rispettoso della dignità propria e altrui, rimuovendo ostacoli - barriere fisiche, psichiche, relazionali o sociali - che impediscono la partecipazione alla vita quotidiana.

Secondo l'Organizzazione mondiale della Sanità (WHO - World Health Organization) la Riabilitazione è definita come "un insieme di interventi volti a ottimizzare il funzionamento e ridurre la disabilità in individui con condizioni di salute in interazione con il loro ambiente". L'ICF classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, che fa parte della famiglia delle classificazioni internazionali sviluppate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), fornisce un quadro concettuale che può essere utilizzato come riferimento per tutti gli aspetti della riabilitazione. I termini di funzionamento (funzioni corporee, attività e partecipazione) e disabilità (menomazioni, limitazioni dell'attività o restrizioni della partecipazione), sono messi in relazione con le condizioni di salute (malattie, disturbi, lesioni) e con i fattori ambientali e personali offrendo così un quadro applicato ai diversi domini della vita degli individui. L'ICF fornisce informazioni sul funzionamento del singolo individuo, nel suo contesto di riferimento, e consente di migliorare il suo livello di partecipazione, attraverso la rimozione o la diminuzione degli ostacoli sociali e la promozione di supporto sociale e facilitatori.

Il Core Competence dell'EP (AA.VV. 2010) ha individuato, tra gli elementi centrali dell'educazione professionale, le attività di Riabilitazione:

- Attuare interventi volti a favorire un re-investimento nella vita quotidiana, verso gli oggetti, le persone, le relazioni e i contesti di vita (casa, lavoro, servizio, tempo libero)
- Realizzare percorsi volti al recupero di capacità e/o potenzialità dell'individuo;
- Realizzare percorsi di acquisizione e sviluppo di autonomie di vita, di responsabilizzazione e di socializzazione
- Realizzare percorsi nell'ambito dello spostamento e della fruizione dei servizi territoriali
- Realizzare percorsi di inserimento lavorativo
- Attivare strategie finalizzate al superamento di situazioni critiche, alla riflessione sui comportamenti che influiscono sullo stato di salute, all'adesione dell'utente al programma terapeutico-educativo-riabilitativo.

Il DPCM del 2017 di aggiornamento dei LEA (Livelli Essenziali di Assistenza) evidenzia gli interventi di abilitazione, riabilitazione, sviluppo di autonomia personale e sociale, interventi sulla rete sociale formale e informale, collaborazione con le famiglie nel programma terapeutico e scolastico, ritenuti essenziali per il target minori; gli interventi di abilitazione riabilitazione, individuale o di gruppo, finalizzati al recupero e al mantenimento dell'autonomia in tutti gli aspetti della vita, interventi socio educativi di supporto alle autonomie e alle attività della vita quotidiana, gruppi di sostegno ed interventi sulla rete sociale formale e informale, per quanto riguarda le persone con disabilità.

Dalle Linee di indirizzo sui percorsi appropriati nella rete della riabilitazione, pubblicato dalla Conferenze Stato-Regioni nel 2021, il paragrafo relativo alla Riabilitazione socio sanitaria richiama, in primis, la necessità di una valutazione multidimensionale effettuata da professionisti del settore (oltre alla figura medica si ricordano i profili dell'area riabilitativa: Podologo; Fisioterapista; Logopedista; Ortottista - Assistente di oftalmologia; Terapista della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva; Tecnico della riabilitazione psichiatrica; Terapista occupazionale; Educatore professionale) e da effettuarsi con strumenti validati dalle regioni; inoltre si richiama alla finalità del programma riabilitativo prevalentemente orientato al miglioramento, al mantenimento o al recupero delle attività fondamentali della vita quotidiana (ADL e IADL) [2] ed inoltre interventi socio educativi e di supporto alle autonomie e alle attività della vita quotidiana.

La multiprofessionalità, con la nuova frontiera della interdisciplinarietà, porta un valore aggiunto all'obiettivo di salute per il cittadino nella dimensione centrale per l'educazione professionale, rappresentata dall'integrazione socio-sanitaria. L'educazione professionale agisce nei percorsi riabilitativi con interventi semplici, ma significativi per la vita delle persone. "Social Educators change lives" è lo slogan lanciato dall'AIEJI (Associazione Internazionale degli Educatori Sociali), in occasione della giornata internazionale 2023 dell'EP a sottolineare l'importanza e la vicinanza alle persone in difficoltà.

Talvolta si è portati a pensare che tali interventi non abbiano solidità scientifica ed efficacia, in quanto non sostenuti da comprovate evidenze. La Linea guida NICE (NG 181-2020) sul tema della "Riabilitazione per adulti con psicosi complesse" fornisce alcune indicazioni tangibili al personale dei servizi riabilitativi orientati alla Recovery, come:

- mirare a promuovere l'autonomia delle persone, aiutarle a prendere parte attiva nelle decisioni terapeutiche e sostenere l'autogestione;
- sfruttare i punti di forza delle persone e incoraggiare la speranza e l'ottimismo: aiutare le persone a scegliere e lavorare verso obiettivi personali, in base alle proprie capacità, aspirazioni e motivazioni; sviluppare e mantenere la continuità delle relazioni terapeutiche individuali ove possibile; aiutarle a trovare occupazioni significative (incluso lavoro, tempo libero o istruzione) e a costruire reti di sostegno utilizzando il volontariato, l'assistenza sanitaria, l'assistenza sociale e le risorse tradizionali; aiutare le persone ad acquisire competenze per gestire sia le attività quotidiane che la propria salute mentale, compreso il passaggio all'autogestione dei farmaci (vedere le raccomandazioni su come aiutare le persone a gestire i propri farmaci); fornire opportunità di condivisione di esperienze con i pari; incoraggiare l'assunzione positiva del rischio; sviluppare l'autostima e la fiducia delle persone; convalidare i risultati delle persone e celebrare i loro progressi; riconoscere che le persone variano nelle loro esperienze e progrediscono a ritmi diversi; migliorare la comprensione da parte delle persone delle proprie esperienze, del trattamento e del sostegno che possono aiutarle, ad esempio attraverso informazioni scritte accessibili, discussioni faccia a faccia e lavoro di gruppo.

Nell'articolo "Riabilitazione sociale e interventi di educazione professionale per le popolazioni vulnerabili: revisione di letteratura e analisi dei documenti pubblicati in Italia per la ricerca di evidenze di efficacia e appropriatezza" (Crisafulli, 2023), vengono messi in evidenza, per target di utenza (disabilità, disagio psichico, dipendenza patologica, minori, adulti e anziani in difficoltà), interventi elettivi che possono entrare nel repertorio delle attività di riabilitazione sociale degli Educatori Professionali a sostegno delle popolazioni vulnerabili. L'educazione professionale ha la necessità di approfondire sempre più la fondatezza e la scientificità dei suoi interventi professionali, attraverso un adeguato programma e lavoro di ricerca, di evidenze e pubblicazioni su riviste scientifiche indicizzate, con l'obiettivo di restituire il giusto valore a tale intervento professionale. Un serio lavoro sullo statuto epistemologico dell'educazione professionale è un punto centrale in tale percorso perché riflette e descrive il perimetro di studio, ricerca ed insegnamento di questa importante disciplina che ha rilevanti assonanze e convergenze con la Riabilitazione.

Note

[1] Le LG sulla riabilitazione del Ministero della Sanità, del 1998, evidenziano la definizione di attività di riabilitazione sociale come le azioni e gli interventi finalizzati a garantire al disabile la massima partecipazione possibile alla vita sociale con la minor restrizione possibile delle sue scelte operative indipendentemente dalla gravità delle menomazioni e delle disabilità irreversibili al fine di contenere la condizione di handicap.

[2] ADL - Activity Dayly living: (DEATH: l'acronimo, cioè, di vestirsi/lavarsi (dressing), mangiare (eating), deambulare (ambulating), andare al bagno (toileting), igiene (hygiene) in lingua inglese. IADL - Instrumental Activity of Daily Living:

La scala delle IADL valuta le capacità di compiere attività che vengono normalmente svolte anche da soggetti anziani e che sono considerate necessarie per il mantenimento della propria indipendenza.

Bibliografia

Accordo, ai sensi dell'articolo 4, comma 1, del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, tra il Governo, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, sul documento concernente "Linee di indirizzo per la individuazione di percorsi appropriati nella rete di riabilitazione." Rep. Atti n. 124/CSR del 4 agosto 2021

Crisafulli F., Covili M. (2014), "Riabilitazione" (voce dizionario) in "Dizionario del lavoro educativo", Brandani W., Tramma S., Carocci Faber editore

Crisafulli F., Molteni L., Scarpa P.N., Sambugaro L., Giuliodoro S. (2010), *Il Core Competence dell'Educatore professionale. Linee d'indirizzo per la formazione*. Libro EAN: 9788840013831 Edizioni UNICOPLI, Milano

Crisafulli F. (2022), *Riabilitazione sociale e interventi di educazione professionale per le popolazioni vulnerabili: revisione di letteratura e analisi dei documenti pubblicati in Italia, per la ricerca di evidenze di efficacia e appropriatezza*, "Journal of Biomedical Practitioners" Vol. 6 nr. 1

Decreto Ministero della Sanità 7 maggio 1998 - Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano - 7 maggio 1998. "Linee-guida del Ministro della sanità per le attività di riabilitazione" (Gazzetta Ufficiale 30 maggio 1998, n. 124)

Decreto del presidente del consiglio dei ministri 12 gennaio 2017 "Definizione e aggiornamento dei livelli essenziali di assistenza, di cui all'articolo 1, comma 7, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502. (G.U. 18 marzo 2017, n. 65)

WHO (2004), *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Versione breve. 2001 World Health Organization Geneva, Switzerland. Edizioni Erickson (TN).

ID:03

La rielaborazione dell'esperienza nella formazione degli Educatori professionali

Andrea Costa (Università degli Studi di Brescia);
Alberto Rebaicini, Elisa Fontana (Agenzia Tutela Salute - ATS Brescia)

Corrispondenza: alberto.rebaicini@unibs.it

parola chiave: RIELABORAZIONE

L'apprendimento dall'esperienza diretta sul campo costituisce un punto fondamentale che caratterizza il percorso formativo e professionalizzante di ogni studente. Non è sufficiente, tuttavia, fermarsi all'esperienza di per sé, ma è necessario un processo di rielaborazione della stessa. Questo è vero in ogni condizione, ma lo è a maggior ragione nei percorsi di formazione degli Educatori professionali, il cui profilo di studi si inserisce all'interno delle professioni sanitarie. Ad oggi il dialogo tra i diversi attori coinvolti nel processo di formazione dei professionisti di cura risulta difficile: è per questo evidente la necessità di riconsiderare i significati e gli strumenti legati all'accompagnamento degli studenti durante la loro esperienza formativa.

Nella società attuale si evidenzia una certa dicotomia relativa al concetto di velocità: oggi rapidi sono i vissuti che i giovani sperimentano essendo estremamente vari gli stimoli e le occasioni che si presentano loro; tuttavia, per ripensare al proprio vissuto e da esso apprendere è necessario rielaborare quanto sperimentato.

Diviene quindi sempre più significativo il lavoro svolto all'interno del Corso di Studio in Educazione professionale, in modo particolare nell'ambito del Laboratorio di tirocinio teorico: grazie a questo spazio di condivisione, attraverso l'apprendere dall'esperienza, lo studente trasforma e rielabora i propri vissuti rafforzando al contempo capacità e competenze professionali.

Lo studente attraverso il tirocinio si sperimenta nell'utilizzare, collegare, ricercare conoscenze e dati che ha appreso o sta apprendendo nel corso degli studi: crea e ricrea una conoscenza originale, in quanto collegata allo specifico contesto e agli specifici utenti che incontra. Il tirocinante si confronta concretamente con la realtà dei servizi e quindi con le sue rappresentazioni interne ed esterne dei diversi attori coinvolti.

L'esperienza assume una forte *pregnanza cognitiva ed affettiva* perché durante il tirocinio lo studente nel rapportarsi all'utente vive sentimenti ed emozioni forti, che sente talora come contraddittori con il desiderio di sperimentarsi e di apprendere.

L'impianto metodologico-didattico entro cui vengono accompagnati gli studenti del Corso di Studio in Educazione professionale pone in evidenza – quale fattore di cruciale importanza – la necessità di costruire un solido rapporto, tra Università ed Enti, Istituzioni, Servizi ed Operatori sanitari e

sociali per l'attivazione del tirocinio *supervisionato*. Si tratta di uno snodo da sempre fondamentale nella formazione professionale, in quanto porta l'allievo ad apprendere dall'esperienza, ma al tempo stesso è estremamente soggetto a variabili indipendenti e dunque poco prevedibili e standardizzabili, pertanto anche altamente ansiogene.

Nel Corso di Laurea in Educazione professionale dell'Università degli Studi di Brescia si è nel tempo consolidato un dispositivo che consente un efficace accompagnamento degli allievi, durante l'intero ciclo di studi, sia all'interno del percorso accademico che nel rapporto con l'esterno: il *Laboratorio di tirocinio teorico*, uno spazio di rielaborazione dell'esperienza e dei vissuti legati al tirocinio pratico.

In tale contributo il gruppo di studenti, guidato da un docente tutor, s'incontra e si confronta attorno al fare concreto della professione educativa e a partire dalla presentazione di specifiche esperienze vissute nel tirocinio. Si costituisce "un'organizzazione temporanea", ovvero un sistema caratterizzato dalla cooperazione tra conduttore e partecipanti il cui fine è approfondire il rapporto tra "produrre e conoscere" e tra "teoria e prassi".

Tale approccio consente di riconoscere le proprie e le altrui dimensioni controtransferali, comprendendo come queste intervengano nel determinare l'azione nei confronti dei soggetti coinvolti nella situazione.

La figura del docente tutor risulta fondamentale all'interno di questo processo: egli diviene il naturale interlocutore circa i vissuti, i disagi e le consapevolezza acquisite nel percorso di tirocinio. Il suo contributo aiuta a pensare, nella duplice accezione di contenere, cioè, tenere insieme, e di nominare, cioè, attribuire identità alle diverse culture educative ed organizzative direttamente sperimentate

La relazione asimmetrica tra docente e gruppo richiama quella che caratterizza il rapporto madre-figlio e che permette a quest'ultimo di iniziare a strutturare progressivamente una propria identità, separata da quella dell'adulto.

Al contempo rielaborare l'esperienza e porre al centro i problemi, cercando da essi risposte, significati, connessioni teoriche ed operative, rende l'apprendere un processo dinamico e vitale, molto sintonico con la professione futura dell'educatore. Il passaggio da una situazione di maggior dipendenza dalla figura del tutor alla progressiva acquisizione di capacità di osservazione, analisi e intervento, rappresenta per gli allievi un set simmetrico e anticipatorio del lavoro educativo.

L'analisi condotta negli anni ha portato a concludere che gli studenti trovano lungo questo percorso adeguati stimoli di cui alimentarsi ed anche indirizzi da seguire, in una continua interazione tra teoria e prassi ove alternativamente – ora l'una, ora l'altra – assolvono a queste funzioni tra loro complementari. La possibilità che anche sentimenti o comportamenti giudicati riprovevoli o inadeguati abbiano uno spazio d'ascolto, in cui venir accettati e *risignificati*, consente di sviluppare un reale processo di crescita personale e professionale attraverso la rielaborazione dell'esperienza vissuta.

Bibliografia

Bion W. R. (1972), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma

Nannicini A. (2001), Il gruppo di formazione come organizzazione temporanea. "SPUNTI", 4: 85-96, Studio APS, Milano

Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S.A. e Tognetti S. (a cura di) (2009), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Franco Angeli, Milano

Reggio P. e Jedlowski P. (2023), *L'esperienza da cui impariamo ogni giorno: l'apprendimento esperienziale, chiave di ogni processo educativo e formativo*, "Animazione Sociale", 3: 6-16

ID:12

Laboratorio digitale - Lab On Life

Alessia Grigolin, Stefania Gallo, Donatella Simonato, Nicola Maran
(Azienda ULSS 6 Euganea, Padova)

Corrispondenza: alessia.grigolin@aulss6.veneto.it

parola chiave: RIFLESSIONE-CONSAPEVOLEZZA

LOL, ossia Lab On Life, ideato e realizzato dal Dipartimento per le Dipendenze dell'Azienda ULSS 6 Euganea, è uno spazio esperienziale dove l'utilizzo di strumenti digitali innovativi permette ad adulti e ragazzi di utilizzare la tecnologia in un ambito di salute.

LOL viene proposto agli studenti di classe quarta delle Scuole Secondarie di secondo grado, e si propone di accrescere la consapevolezza rispetto ai rischi legati alle azioni di promozione del gioco d'azzardo presenti nella nostra società mediante l'utilizzo di videogiochi e di piattaforme di apprendimento interattive oltre che a riscoprire il proprio corpo come risorsa da utilizzare contro stress, eccessiva attivazione o stati di difficoltà attraverso pratiche di consapevolezza corporea ed emotiva e a favorire il cambiamento positivo tramite l'utilizzo della realtà virtuale immersiva.

La strutturazione del Laboratorio Digitale consente l'accesso ad un massimo di 30 persone

alla volta per un tempo di circa 4 ore. Si inizia con un'attività di accoglienza rispetto al tema

del digitale in grande gruppo. Gli studenti in un secondo tempo vengono suddivisi in tre gruppi, costituiti al massimo da 10 partecipanti, che a rotazione, sperimentano tutte e tre le esperienze proposte, seppur seguendo un ordine diverso. Ogni esperienza ha la durata di un'ora circa ed è condotta da un educatore professionale con il supporto di un collega o di un tirocinante. A conclusione del percorso gli studenti si ritrovano in plenaria per un momento di rielaborazione dell'esperienza.

Descriviamo di seguito nel dettaglio le attività, precedentemente accennate:

- attività di ACCOGLIENZA in cui vi è una breve presentazione del laboratorio e gli studenti sono invitati a scegliere una "parola", tra quelle proposte, che rifletta le loro rappresentazioni o libere associazioni rispetto alle esperienze che andranno a svolgere nelle diverse stanze;
- la STANZA della GAMBLIFICATION ove si affronta il processo di normalizzazione del gioco d'azzardo in atto nella società odierna. Per aumentare la consapevolezza di tale fenomeno si invitano i partecipanti a sperimentare dei videogiochi in APP e ad utilizzare una piattaforma di apprendimento basata sul gioco che, a partire dalla visione di un video che raccoglie varie forme di

pubblicizzazione/normalizzazione del gioco d'azzardo, permette loro di fare delle riflessioni in merito. Prima di lasciare la stanza c'è uno spazio di debriefing dove rielaborare le riflessioni emerse e le "parole", che gli studenti hanno associato a questa esperienza, scelte durante il momento dell'accoglienza;

- la stanza del CORPO ove si propongono varie esperienze di rilassamento (camminata lenta, respirazione, bodyscan...) al fine di aumentare la consapevolezza del qui e ora per riscoprire il proprio corpo come risorsa da utilizzare per fronteggiare situazioni di stress, di eccessiva attivazione o di difficoltà. Prima di lasciare la stanza c'è uno spazio di debriefing dove rielaborare le riflessioni emerse e le "parole", che gli studenti hanno associato a questa esperienza, scelte durante il momento dell'accoglienza;
- la stanza della REALTA' VIRTUALE ove si propone di vivere un'esperienza di realtà virtuale immersiva attraverso l'utilizzo di visori. Le esperienze virtuali proposte tendono ad aumentare il senso di benessere e di autoefficacia stimolando intuizioni e risposte emotive, promuovendo l'apprendimento attivo, il benessere psicologico e il cambiamento positivo delle persone. Prima di lasciare la stanza c'è uno spazio di debriefing dove rielaborare le riflessioni emerse e le "parole", che gli studenti hanno associato a questa esperienza, scelte durante il momento dell'accoglienza;
- attività di RIELABORAZIONE in cui viene chiesto agli studenti di descrivere un'immagine, da loro scelta a conclusione delle tre esperienze, in grado di rappresentare pensieri, riflessioni e stati d'animo sperimentati durante il percorso.

L'agire educativo del progetto LoL punta allo sviluppo della consapevolezza rispetto al processo di normalizzazione del gioco d'azzardo e ai meccanismi che facilitano l'instaurarsi dei comportamenti di dipendenza, nonché alla rivisitazione dei dispositivi digitali come strumenti da utilizzare anche in ambito di benessere e riscoperta di sé.

La scelta di affrontare il tema del digitale attraverso un'esperienza concreta risponde a due principi. Il primo di partire da dei dati concreti per permettere lo sviluppo di uno spazio di pensiero critico rispetto agli agiti (considerato che l'esperienza digitale, come tutte le altre esperienze di dipendenza, costituisce un rimedio facilmente accessibile e fruibile rispetto agli stati di disregolazione emotiva). Il secondo di far avvicinare i ragazzi ad una riflessione attraverso un'esperienza concreta del digitale, che solitamente conoscono solo in maniera astratta.

L'équipe che ha ideato il laboratorio, e che lo gestisce, è formata da sette educatori professionali, uno psicologo e un medico psichiatra, tutti operanti nel Dipartimento Dipendenze dell'Azienda ULSS 6 Euganea.

Gli Educatori all'interno del laboratorio hanno un ruolo fondamentale anche nel consentire ai partecipanti di ricostruire il filo conduttore che lega le tre esperienze aiutandoli poi a proiettarlo nella loro quotidianità con l'obiettivo di favorire il processo di apprendimento. Tale collegamento si auspica possa trovare sfogo anche nel contesto sociale degli studenti come principio di

consapevolezza in ambito digitale, consentendo loro di fermarsi a riflettere anche grazie a strumenti tecnologici che normalmente invece sono per loro fonte costante di sollecitazioni.

Per l'ideazione e attuazione delle tre stanze ci si è basati su evidenze scientifiche riconducibili a tecniche di mindfulness, proposte di prevenzione primaria nell'ambito del digitale ed esperienze trasformative VR mediate. Ci si è inoltre avvalsi del confronto con altre realtà presenti nel territorio nazionale che hanno lavorato in quest'ambito come il centro di documentazione multimediale Steadycam operativo all'interno dell'area prevenzione del Servizio Dipendenze Patologiche dell'Asl CN2.

Bibliografia

Biagioni S., Sacco S., Molinaro S. (2021), *I comportamenti a rischio tra gli studenti. Rapporto di Ricerca sui comportamenti a rischio tra la popolazione studentesca attraverso lo studio ESPAD®Italia*

Daniele K., Gambacorti Passerini M., Palmieri C., Zannini L. (2022), *Educational interventions to promote adolescents' mental health: A scoping review*. "Health Education Journal", 1-17.

Riva, G. (2010), *I social network*, Il Mulino, Bologna

Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (2020), *Tecnologie e didattica nella società informazionale. Un Rumpf J., General population-based studies of problematic internet use: data from Europe*. In: Potenza MN, Faust KA, Faust D (Ed.). *The Oxford Handbook of Digital Technologies and Mental Health*. New York: Oxford University Press. p. 57-63

Villani, D., Grassi, A., & Riva, G. (2011), *Tecnologie Emotive. Nuovi Media per migliorare la qualità della vita e ridurre lo stress*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

ID:08

Circolarità formativa tra pratica e teoria

Alice Baudino, Fabio Lenzo, Sarah Cavenago
(SUPSI Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Lugano CH)

Corrispondenza: alice.baudino@supsi.ch

parola chiave: RIFLESSIVITA'

Il contesto nel quale si colloca questa esperienza è la formazione degli operatori sociali all'interno del Corso di Laurea in Lavoro Sociale della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. Il Bachelor prevede due semestri di tirocinio [1] sui sei necessari all'ottenimento del titolo di studio, preceduti dai corsi d'insegnamento laboratoriali [2] la cui proposta formativa è volta a sostenere i processi di pratica riflessiva "*in action*" e "*on action*" fondamentali per lo svolgimento delle professioni educative (Schön, 1993 in Thompson, 2016). Il connubio tra teoria e pratica è ritenuto centrale per l'apprendimento delle competenze relazionali e sociali che stanno alla base dell'agire educativo. Attraverso la comprensione e l'analisi della complessità dei fenomeni sociali (Morin, 2019) e delle dinamiche relazionali, si declinano in termini operativi la relazione, l'osservazione, la progettazione e l'identità professionale.

Nella costruzione del percorso formativo e nella scelta di metodi, contenuti e materiali da proporre, i docenti attingono sia al bagaglio costruito nella loro esperienza lavorativa in ambito socio-educativo sia alle teorie portanti di riferimento del Bachelor. I metodi formativi sui quali si fa maggiormente leva si rifanno a due modelli anch'essi caratterizzanti la professione dell'educatore sociale: la pratica riflessiva (Mortari, 2004) e la progettualità dialogica (Paradiso, 2020).

I due modelli interagiscono con l'alternanza tra attività formative in aula che richiamano il lavoro quotidiano dell'educatore (case-work basati su situazioni reali, role-play, lavori di gruppo, progettazioni educative) e l'attività individuale o di gruppo. All'interno di questo itinerario didattico le attività seminariali [3] hanno un ruolo centrale poiché costituiscono dei momenti dedicati alla rielaborazione costante sia delle attività realizzate in aula sia di quelle svolte individualmente; congiuntamente consentono agli studenti e alle studentesse di soffermarsi sui processi metacognitivi sottesi alle esercitazioni.

I seminari permettono di far leva sull'apprendimento cooperativo e sul supporto tra pari. Mediante il lavoro in équipe, imprescindibile nella pratica educativa, è possibile accrescere le competenze personali e sociali necessarie.

Il contributo del docente è incentrato sul sostegno e sulla facilitazione dei processi cooperativi di lavoro e si concretizza attraverso il confronto durante le esercitazioni guidate e i feedback scritti.

Le esperienze didattiche vengono analizzate dallo studente in forma individuale mediante un diario riflessivo – sia osservativi che auto-osservativi – che accompagna il percorso formativo del modulo e prosegue nei successivi semestri di pratica professionale. Unitamente al diario gli studenti realizzano un progetto auto-formativo utile ad avvicinarsi in modo consapevole al tirocinio. Il documento racchiude al suo interno una dimensione conoscitiva del contesto professionale (storia, mandato, finalità, obiettivi, attività svolte, composizione dell'équipe, metodologie d'intervento) e una dimensione auto-osservativa che prende avvio all'inizio del percorso di studi e continua ad essere rielaborato e rivisitato in un'ottica trasformativa ed evolutiva dal primo al sesto semestre. Lo studente è quindi chiamato a progettare su sé stesso analizzando le proprie competenze personali e sociali, ponendosi degli obiettivi ed evidenziando le strategie possibili per raggiungerli durante i tirocini. Questo passaggio facilita l'isomorfismo con la professione educativa: una professione che consiste nel sostenere trasformazioni e cambiamenti positivi – possibilmente co-progettati (Brunod et al., 2016) – nella vita delle persone con le quali gli operatori sociali si relazionano (Oggionni, 2019).

Ogni studente effettua degli incontri di avvicinamento al contesto lavorativo che precedono l'avvio del tirocinio. Questa fase permette di conoscere l'équipe con la quale saranno chiamati ad operare e di sondare le aspettative nei loro confronti. Gli incontri si svolgono con i responsabili pratici [4] che sollecitano e sostengono lo studente all'attuazione e all'aggiornamento del progetto auto-formativo, garantendone la sintonia con le esigenze dell'organizzazione e con gli obiettivi di formazione.

Nel corso della pratica professionale lo studente riceve almeno due visite da parte del docente di riferimento. Docente, studente e responsabile pratico effettuano, in questi incontri, un'analisi dell'esperienza lavorativa a partire dal bilancio del profilo di competenze dell'operatore sociale che assume quindi non soltanto una valenza valutativa ma anche formativa in itinere.

Durante le giornate di rientro a scuola previste nei mesi di tirocinio, gli studenti si ritrovano in gruppo con i loro compagni e con i propri docenti per condividere le esperienze vissute e per analizzarle. L'intervisione che viene effettuata permette al gruppo di mettere in comune i saperi sulla professione appresi. I collegamenti tra gli aspetti rilevati nella pratica professionale con la teoria appresa sono costanti e ne favoriscono la riflessione e la discussione tra pari.

Inoltre, lo studente ha a disposizione gratuitamente un supervisore esterno, professionista di ambito psicologico, che facilita l'elaborazione del vissuto (Palmieri, 2011) durante il tirocinio e l'approfondimento di aspetti personali.

Tutto ciò concorre a favorire la circolarità fondamentale per i professionisti dell'educazione in cui *“gli elementi formativi teorici e quelli pratici posso e debbono essere integrati poiché l'operatività dell'educatore è la sintesi tra i due: una costante circolarità tra teoria e prassi in cui il generale (...) serve a leggere il particolare e questi contribuisce a ridefinire il generale”*. (Tramma, 2016, p. 24).

Note

[1] Il periodo di tirocinio dura 20 settimane da svolgere continuativamente a tempo

[2] Corso d'insegnamento della durata di 70 ore lezione nel laboratorio di base e 54 in quello d'opzione, svolte in 14 incontri

[3] I seminari permettono di dividere il gruppo classe in gruppi di numero ridotto che indicativamente si compongono di 15 studenti

[4] Il responsabile pratico è un operatore formato in ambito educativo che lavora nel contesto che accoglie gli studenti in formazione. Vedi vademecum RP

Bibliografia

Demetrio D. (1990), *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze

Mortari L. (2004), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Erickson, Trento

Morin E. (2019), *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze

Oggioni F. (2019), *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Carocci Faber, Roma

Palmieri C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, Franco Angeli, Milano

Paradiso L. (2020), *La progettazione educativa e sociale. Modelli, metodologie, strumenti*, Mondadori, Milano

Perla L., Riva M.G. (eds)(2016), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Editrice La Scuola, Milano

Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari

Thompson N. (2016), *Lavorare con le persone. Far emergere il meglio dalle relazioni*, Erickson, Trento

Tramma S. (2016), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma

ID:53

Riflessività

Mariano Renna (AUSL Romagna, Servizio Dipendenze Patologiche, Forlì)

Corrispondenza: marianorena@auslromagna.it

parola chiave: RIFLESSIVITA'

La fenomenologia di Husserl, incentrata sull'intenzionalità della coscienza, ha messo in discussione la nozione aristotelica di verità come corrispondenza tra realtà ed intelletto, facendo emergere il ruolo determinante dell'esperienza soggettiva nel dare significati agli "oggetti" della realtà, siano essi concreti, ideali o persone (Caronia L., Besoli S., 2018). Il pensiero di Husserl ha condizionato in qualche modo anche le scienze sociali, interrogandole sul passaggio da un modello *top-down*, che veicolava l'educazione ad esprimersi entro canoni definiti aprioristicamente da una teoria di riferimento, ad un modello *bottom-up*, nel quale si sviluppa una influenza reciproca tra teoria e prassi. Se le teorie appaiono come riferimenti fondamentali verso cui orientare i propri interventi educativi, le esperienze possono aggiungere valore a ciò che viene messo in campo. Ne risulta che una connessione tra teoria e prassi, tra la formazione iniziale e quella in itinere, valorizza il ruolo dell'intenzionalità e della responsabilità del professionista educativo. Paulo Freire sostiene che la pratica deve essere coerente con la conoscenza, in quanto "gli umani, uomini e donne, sono storicamente costituiti dalle proprie pratiche, e nell'ambito di tale processo hanno imparato a trasformare il mondo, a dargli un significato" (bell hooks, 2020, pag. 81). Riuscendo continuamente a vedere e pensare le premesse dalle quali è partito, l'educatore si rende consapevole della provvisorietà della propria conoscenza, ma attraverso una postura riflessiva che connette teoria e prassi può costantemente arricchire i propri interventi. In questa visione si inserisce la proposta di Bertolini, che nel carcere minorile Beccaria, negli anni '50 del '900, propone un cambiamento fino ad allora mai considerato: far mangiare i detenuti con l'utilizzo delle posate e non a mani nude. Bertolini trova, al suo arrivo in carcere, una prassi (consolidata e data per scontata), ma le sue convinzioni lo inducono a pensare ad un cambiamento, messo in atto attraverso la proposta di un patto educativo, che produce una nuova prassi (Caronia L., Besoli S., 2018).

In ambito educativo è facilmente constatabile come le teorie cambino e si dissolvano con il tempo. Si pensi alla pratica della pedagogia nera, approccio emerso nel contesto dei regimi autoritari nel corso del XX secolo, basato sulla punizione e sulla repressione dei bambini considerato, all'epoca, educativo. Parlare oggi di pedagogia nera appare quantomeno discutibile, grazie all'evoluzione dell'educazione. Allo stesso modo una teoria che oggi appare inconfutabile potrebbe, in futuro, rivelarsi obsoleta. Se l'oggetto d'indagine evolve storicamente e le letture dei fenomeni sono situate, anche dentro a ciò che le precede, com'è possibile stabilire che un modo di vedere un determinato fenomeno venga considerato come essenza, e non come una delle possibili modalità di pensare?

Non si tratta di rinunciare ad un'idea di *eidos* dell'educazione, ma di *eidos* al quale tutti devono plasmarsi. Ci si può riferire alle evidenze, ma nella consapevolezza del qui ed ora. Può essere determinante, in tal senso, riflettere sulla responsabilità di ogni soggetto nel compiere scelte, siano esse in ambito scientifico, educativo e, più in generale, nell'interazione di ogni quotidianità. Perché ragionare sulla proposta di Husserl? Non per smettere di utilizzare le teorie scientifiche, ma per mantenere sempre attivo il dubbio, utilizzando la riflessività nel proprio agire educativo, cercando il più possibile di evitare rischi di tipo dogmatico quando si sentenzia cosa sia giusto per quel soggetto.

Il tema dell'educazione può includere, inoltre, il tema del potere. Se il contesto promuove dinamiche di valore rispetto a ciò che facciamo come individui, esso può ripercuotersi nelle pratiche educative. Ne *La banalità del male*, Hannah Arendt fa emergere come il conformismo al potere produca una risposta del soggetto a ciò che viene richiesto (Arendt H., 1963). Attraverso la formazione di professionisti dell'educazione riflessivi si possono sviluppare percorsi educativi che tengano in conto i rischi insiti nei vari contesti, connessi alle dinamiche di potere che coinvolgono la nostra società.

Il professionista dell'educazione può agire consapevolmente sui differenti contesti, connotati da sempre maggior complessità, attraverso il proprio sapere e le proprie competenze. Queste ultime, tuttavia, appaiono oggi in discussione rispetto a varie tematiche, a causa dell'utilizzo di ciò che Carofiglio definisce "linguaggi deliberatamente oscuri" (Carofiglio G., 2020, pag. 32) e che porta gli esperti ad essere connotati in maniera negativa dal pubblico di massa. I professionisti dell'educazione sono chiamati a mantenere una coerenza tra ciò che dicono e come si comportano, al fine di evitare quella che Heidegger definisce "chiacchiera" (Heidegger, 2006, p. 206). Parole come "libertà", "resilienza", "integrazione", oggi rischiano di apparire svuotate del loro originale significato se utilizzate in maniera tecnica e non accompagnate da concrete proposte, in direzione di una loro attivazione. Attraverso la prospettiva problematicista di Bertin (Bertin G. M., 1977), possiamo riflettere su come l'adesione alla chiacchiera porti ad evitare, all'interno dell'agire educativo, un processo riflessivo ed un superamento dell'egocentrismo emotivo.

Lavorando come educatore mi trovo spesso a fare i conti con le emozioni, che sono conseguenza ma anche forma di cognizione per re-agire sulla realtà. La sfida della riflessività, in tal senso, non è solo con me stesso, ma anche con colleghi che, in maniera più o meno cosciente, faticano a consapevolizzarne l'incidenza. La pratica educativa può portare, nel tempo, a strutturare meccanismi categorizzanti che riducono la fatica dell'agire quotidiano. Per questo, trovo fondamentale ciò che ci insegna a riflettere sui processi di conoscenza della realtà, sulla necessità di una circolarità tra teoria e prassi, nonché sull'inevitabile incertezza dell'agire educativo.

In fondo, la stessa deontologia professionale si sviluppa dalla premessa secondo la quale siamo responsabili del modo in cui guardiamo il mondo. Come professionista, in tal senso, la sfida è ricordarlo in ogni pratica educativa e contribuire, nel mio piccolo, a costruire un modo comune che promuova pratiche educative riflessive.

Bibliografia

Arendt H., (1963), *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano

Bell H. (1994), *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge (trad. it. di Feminoska (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano

Bertin G.M. (1977), *Nietzsche. L'"inattuale", idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze

Caronia L. & Besoli S. (2018), *Il senso della realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale*, QuodLibet, Macerata

Heidegger M. (1927), *Sein und Zeit, Tübingen* (trad it. di Chiodi P. (2006), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano; e trad. it. di Marini A. (2016), *Essere e tempo*, Mondadori, Milano

ID:80

La riserva professionale dell'educatore professionale agli occhi dei beneficiari e degli altri colleghi

Enrico Santoro (Cooperativa Itaca Sociale Onlus, Pordenone),
Federica Saleri (Centro Caritas dell'Arcidiocesi di Udine ODV, Udine)

Corrispondenza: santoroenrico@outlook.com

parola chiave: RISERVA PROFESSIONALE

Premesse: Il lavoro di ricerca denominato *L'educatore professionale agli occhi degli utenti e degli altri professionisti: una ricerca qualitativa nella regione Friuli-Venezia Giulia* svolto nell'anno 2021, si è posto come finalità principale il riconoscimento della figura dell'educatore professionale in ambito sociosanitario all'interno del processo di professionalizzazione. L'intento è stato quello di descrivere l'educatore professionale non attraverso una autoreferenzialità, ma tramite la percezione dei beneficiari del suo intervento e degli altri professionisti con cui collabora. L'indagine si è proposta di verificare principalmente tre aspetti interconnessi fra loro: conoscenza della figura professionale, indagine sul profilo professionale e riserva professionale. Di seguito ci si focalizzerà su quest'ultimo aspetto.

Contesto della ricerca: Il progetto di ricerca nasce con il supporto della Commissione di Albo degli Educatori Professionali, dell'Ordine dei Tecnici Sanitari di Radiologia Medica e delle Professioni Sanitarie Tecniche, della Riabilitazione e della Prevenzione (TSRM PSTRP) delle province di Gorizia, Pordenone, Trieste e Udine e dell'Associazione Nazionale Educatori Professionali sezione Friuli-Venezia Giulia. L'indagine ha coinvolto beneficiari e professionisti della regione afferenti a diverse aree di intervento della figura professionale dell'educatore professionale: anziani, dipendenze patologiche, disabilità, marginalità sociale, minori e salute mentale, sia di servizi pubblici che privati.

Metodologia utilizzata: Il gruppo di lavoro è costituito da educatori professionali di cui: un docente del Corso di Laurea in Educazione professionale dell'Università degli Studi di Udine, un laureando del medesimo corso e i referenti della Commissione di Albo regionale e del Consiglio Direttivo regionale di ANEP.

Gli strumenti di ricerca utilizzati sono stati due questionari: uno rivolto ad utenti e/o caregivers che hanno beneficiato di un percorso educativo e riabilitativo con un educatore professionale e un questionario rivolto ai colleghi appartenenti ad altre professioni, che sono stati scelti poiché aventi i requisiti tipici della caratterizzazione sociologica del processo di professionalizzazione, come descritto sociologo Ernest Greenwood (1957): compimento di un'attività lavorativa a tempo pieno; formazione teorico-pratica da parte di scuole e/o università; presenza di associazioni sul territorio nazionale; sostegno da parte degli organi statali; stesura di un codice etico regolativo.

Per raggiungere beneficiari e colleghi di altre professioni sono stati selezionati 25 educatori professionali (gruppo monitor) del Friuli-Venezia Giulia con una solida esperienza lavorativa che hanno dato la loro disponibilità a diffondere il questionario ad almeno 2 professionisti e 2 beneficiari. Tale requisito era sufficiente, ma non necessario ai fini della ricerca: qualora non ci fossero le condizioni adeguate alla somministrazione di almeno quattro questionari, l'educatore professionale poteva distribuire ugualmente il questionario, così come fornire un numero maggiore rispetto a quello previsto. Per ogni servizio che ne facesse richiesta è stato compilato un modulo controfirmato dalle due parti interessate in merito al trattamento dei dati.

I questionari (versione utenti/caregivers e versione colleghi di altre professioni) si componevano cadauno di 11 domande aperte; la cui somministrazione è avvenuta attraverso Google Moduli oppure in forma cartacea o in forma digitale attraverso la distribuzione di un file Word/PDF. La compilazione richiedeva al massimo 10/15 minuti.

La strutturazione del questionario è iniziata ad aprile 2021 attraverso incontri e scambi da parte del gruppo di lavoro; una somministrazione di controllo è stata effettuata nel mese di maggio, per verificare la validità e il livello di comprensione e chiarezza del questionario, che è stato poi trasmesso e compilato tra giugno e agosto 2021, in seguito sono stati elaborati i dati per poi concludere nel mese di novembre con la restituzione al gruppo monitor.

L'elaborazione dei dati è avvenuta attraverso la metodologia dell'analisi fenomenologica secondo la prospettiva dello psicologo Amedeo Giorgi, ossia una tecnica di ricerca qualitativa.

Principali risultati: I questionari somministrati sono stati 84, di cui 49 compilati dai beneficiari di percorsi educativi ed i restanti 35 da parte di professionisti (tra cui assistenti sociali, operatori socio-sanitari, psichiatri, fisioterapisti e mediatori culturali).

In questo articolo si pone l'attenzione su due delle undici domande che sono state poste all'interno del questionario: "Quali sono le capacità dell'educatore con cui hai fatto un progetto/percorso? (per i beneficiari) e "Quali sono le competenze più rilevanti che deve possedere un educatore professionale? (per i professionisti). Entrambe sono riferite alle competenze specifiche dell'educatore professionale, ossia quelle per cui tale professione differisce dagli altri ruoli professionali (riserva professionale); in particolare ai beneficiari è stato chiesto come si distingue l'aiuto dell'educatore professionale da quello di altri operatori, mentre ai professionisti quali attività di educazione e riabilitazione (riprendendo il *core competence*) sono specifiche della figura professionale rispetto alle altre.

Nel campione dei beneficiari si rileva come la frequenza maggiore sia ottenuta dalla presenza del professionista nei confronti dell'utente (N=17; 35%), seguita dalle funzioni di *mentoring* (N=11; 22%), dall'umanità (N=10; 20%), dalla varietà del campo educativo (N=6; 12%), dalle attività proposte dall'EP (N=6; 12%) e dal tempo dedicato alla persona (N=5; 10%), dalla sospensione del giudizio (N=3; 6%) e dalla visione olistica (N=1; 2%). Sei risposte (12%) non sono codificabili, perché non pertinenti alla domanda posta.

Per il campione dei professionisti, è la progettazione ad essere maggiormente caratterizzante (N=14; 40%), seguita poi dal lavoro su: autonomie (N=11; 31%), socialità (N=9; 26%), abilità

emergenti/residue (N=6; 17%), formazione e inserimento lavorativo (N=5; 14%), abitazione (N=3; 9%), dalla dimensione dell'*empowerment* (N=2; 6%) per concludere con la somministrazione della testistica (N=1; 3%) e la riduzione del danno (N=1; 3%).

Secondo quanto raccolto, in un momento di crisi generale, anche connesso ad un bisogno di riorientamento delle politiche dei servizi socio-sanitari, la figura dell'educatore professionale può quindi risultare vincente nel rendere concreto e visibile il lavoro di promozione e recupero del miglior stato di salute, che colga gli altri determinanti di natura psico sociale e si recuperi attraverso progetti su singoli e di comunità: l'educatore professionale, che viene ritenuto dagli intervistati vicino ed accessibile, può essere quella figura professionale che promuove il benessere e crea e lavora verso una società inclusiva, limitando i fattori di disagio, gli aspetti di disuguaglianza sociale e di salute, e promuovendo l'*empowerment* di tutti.

Bibliografia

Bruno, G. (2020), *Coaching. La valigetta degli strumenti*, Gangemi Editore Roma

Crisafulli, F., Molteni, L., Paoletti, L., Scarpa, P. N., Sambugaro, L., & Giuliodoro, S. (2010), *Il "Core Competence" dell'educatore professionale. Linee d'indirizzo per la formazione*, Edizioni Unicopli, Milano

Crisafulli, F. (A cura di) (2016), *E.P. Educatore professionale*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna

Greenwood, E. (1957), *Attributes of a Profession*. "Social Work"(2(3)), 45-55

ID:71

Scrivere di Educazione

Marco Muzzi (Fondazione Aquilone Milano);

Anna Ravera (ASST Santi Paolo e Carlo- Ser.D. Carcere di Opera Milano)

Corrispondenza: 89.muzzi@gmail.com - anna-ravera@libero.it

parola chiave: SCRITTURA PROFESSIONALE

L'atto di scrivere è finalizzato a tramandare il talento, il genio, addirittura, che è il dono di vedere quello che tutti hanno visto, ma vederlo in modo più chiaro, da ogni lato. La scrittura professionale, infatti, non ha semplicemente un fine documentaristico, ma valorizza il portato euristico costitutivo della pratica dello scrivere, aiutando in questo caso l'educatore alla costruzione di un pensiero riflessivo, conducendolo quindi a deliberazioni pratiche razionalmente condotte.

Infatti, uno dei principi fondamentali di uno scrittore è che scopre quello che vuol dire mediante un continuo processo consistente nel vedere quello che ha già detto. E questa visione, questo processo di messa a fuoco della visione, si ottiene mediante la revisione. La scrittura è dunque strumento utile per supportare in itinere la vita professionale della figura dell'educatore. Con il termine revisione si fa riferimento ad una strategia che vuole rilanciare la riflessione sul senso e sui significati della scelta del lavoro educativo. Essa è essenziale a ri-orientare il professionista ed a riqualificare il suo agire, evitando di farlo sbandare verso una rotta di confusione e di inefficacia. Emerge, dunque, l'importanza di acquisire la metodologia intrinseca nell'atto di scrivere che aiuti e guidi l'educatore professionale anche nell'elaborare un progetto educativo.

Scrivere di educazione è sviluppare percorsi riflessivi: il linguaggio, se interrogato, aiuta a ragionare di più e meglio. Scrivere in educazione aiuta ad esplicitare le dinamiche che si osservano, e come direbbe D'Avenia "Le cose rimangono invisibili senza le parole adatte" (D'Avenia, 2003). Scrivere per l'educazione è il porsi in un atteggiamento di ricerca della possibilità (del linguaggio), come modo di porsi nella relazione. Infine, scrivere educa in quanto nell'atto di scegliere le parole adatte ci si accorge di quanto esse abbiano delle conseguenze, come afferma anche Massimo Recalcati, trasformano, plasmano e generano vita. Educare è esplicitare la promessa contenuta nel generare.

Scrivere alimenta quell'"alfabeto empirico" dell'educatore professionale che costruisce un "insieme di parole emblematiche che collegano una identità professionale alle azioni concrete che la caratterizzano. Attraverso la parola, l'essere umano esprime un'immagine, una nozione o un'azione, un rapporto o un'opinione, un pensiero o un sentimento. L'educazione professionale utilizza la parola come strumento di lavoro e come media per entrare in contatto ed in relazione con l'altro".

Si parla molto di cura educativa, e questa passa anche dalle parole e dal linguaggio che si utilizzano per parlare della persona di cui si ha cura come educatori professionali. "La cura non è un concetto,

è qualcosa che si fa; per questo è necessario dirla, parlarne, pensarla [...]” (Palmieri, 2005 p.35) - e scriverla. La cura dei significati, delle parole, la cura dei modi di dire qualifica la professionalità. Nello scrivere professionale viene presentato un nostro modo di essere e di educare. L'Educatore professionale dovrebbe essere specialista della cura e dell'attenzione e ciò viene trasmesso anche attraverso gli scritti che si producono. Utilizzare un'espressione o un'altra, seppur possa sembrare la stessa cosa, pone l'attenzione su focus differenti che cambiano completamente la prassi educativa che si attua. Scegliere le parole diventa, dunque, questione di responsabilità e corrispondenza: le parole hanno un peso, delle conseguenze e delle ricadute nella realtà che abitiamo.

È necessario porre quindi attenzione su una questione fondamentale: il valore del contenuto come imprescindibile dalla forma. Un valore separato dalla forma coincida con un sentimento che manca di ragioni e che l'unico modo per aderire ad un valore è aderire ad una forma specifica. La forma in qualche modo incarna il contenuto che si cerca di comunicare in uno spazio ed in un tempo preciso. In generale quindi, non solo per la scrittura, forma e contenuto devono coincidere nell'esperienza umana altrimenti è difficile come professionisti seguire un ideale, avere un certo sguardo e approccio educativo se non seguendo la sua manifestazione concreta. Il rapporto tra forma e contenuto implica concretamente il prestare attenzione alla centratura pedagogica in un qui ed ora che richiede di domandarsi concretamente di che tipo di scritto ci si sta occupando, a chi è rivolto e con quale finalità.

Dall'analisi della letteratura sul tema della scrittura per l'EP, emerge come la scrittura in educazione professionale sia strumento chiave. Nell'ambito della formazione degli educatori, la scrittura è utilizzata come spazio per esprimere pensieri, aspettative e paure, nonché per collegare teoria e pratica. La scrittura svolge anche un ruolo di riflessione critica, metodo per rielaborare e interrogarsi sulle azioni che mettono in campo gli educatori professionali, aumentando così l'efficacia e l'autodeterminazione. Emerge fortemente la dimensione della scrittura quale strumento per documentare il lavoro educativo (diari, report, schede, relazioni, progetti) (Ricucci, Forneris, Scarpa, 2014). Un altro aspetto significativo è la percezione della scrittura come pratica di comunicazione ed il linguaggio promotore di cura nei confronti dei destinatari delle loro azioni. Questo permette anche di riorientare verso significati diversi. La scrittura non è solo un atto individuale ma può essere anche collettiva. La collaborazione nella scrittura, specialmente attraverso la scrittura condivisa con altri educatori, è sottolineata come mezzo per arricchire la conoscenza all'interno della professione educativa. La condivisione di esperienze e riflessioni contribuisce al progresso della professione, promuovendo un apprendimento reciproco e la creazione di una conoscenza condivisa. Inoltre, la scrittura svolge un ruolo cruciale nella costruzione dell'identità professionale degli educatori. Scrivere rappresenta, infine, un contributo fondamentale alla formazione di un'identità professionale più matura, mentre al contempo può contribuire al riconoscimento della professione a livello sociale. Questo processo dimostra il valore e l'importanza del lavoro svolto dagli educatori e ne promuove una migliore definizione anche nell'ambito delle Istituzioni.

Bibliografia

D'Avenia A. (2013), *Cose che nessuno sa*, Mondadori Edizione, Milano

Freire P. (1970), *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Piemme, Casale Monferrato

Nuzzo A. (2010), *Educatori che scrivono*, in Io sono: "Il core competence" dell'Educatore Professionale, Congresso ANEP ATS, Bologna

Palmieri C., (2005), *Un'esperienza di cui aver cura...appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli edizione, Milano

Riccucci M., A. Forneris (a cura di), P. N. Scarpa (a cura di) (2014), *Scrivere per professione. L'educatore professionale e la documentazione educativa*, Edizioni Unicopli, Milano

Salomone I. (1997), *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, Carocci Editore, Roma

ID:69

Scrittura (professionale)

Alessandro Forneris (Università di Torino); Paola Nicoletta Scarpa (Venezia)

Corrispondenza: alessandro.forneris@unito.it

parola chiave: SCRITTURA PROFESSIONALE

Indipendentemente dall'ambito in cui si trova a lavorare, l'educatore professionale (EP d'ora in poi) scrive una gamma diversificata di testi che rivestono funzioni distinte e che appartengono a tipologie testuali altrettanto differenziate.

A partire dal 2013, grazie al percorso di studio e ricerca promosso da ANEP (ora ANEP ATS – Associazione Tecnico Scientifica della professione) condotto insieme alla prof.ssa Marina Riccucci docente di letteratura italiana dell'Università di Pisa – abbiamo raccolto e analizzato una gran quantità e varietà di testi prodotti e scritti da EP durante il loro esercizio professionale. Grazie a questi testi è stato possibile definire una nomenclatura che individua i 6 testi tipici che l'EP scrive per "mestiere":

1. diario – strumento quotidiano di tipo informativo o espositivo che racconta quanto successo durante la giornata di lavoro e può avere funzione di passaggio di consegne
2. progetto educativo – è il documento 'principe' del lavoro dell'EP attraverso il quale, in modo espositivo, definisce gli obiettivi del suo lavoro
3. relazione – documento di tipo argomentativo attraverso il quale l'EP fa una richiesta a chi è competente per autorizzare
4. report – documento di tipo informativo e espositivo con cui l'EP aggiorna e descrive il suo lavoro
5. scheda e griglia – strumento, normalmente di tipo informativo, che l'EP utilizza per raccogliere dati e informazioni, a volte anche su supporto informatico
6. verbale – documento di tipo informativo che l'EP scrive quando deve riportare quanto si discute e decide in una riunione o incontro.

Tale lavoro di ricerca ha portato alla pubblicazione di un testo, *Scrivere per professione. L'educatore professionale e la documentazione educativa*, curato da noi e scritto da Marina Riccucci – forse il primo in Italia su questo argomento – e alla realizzazione di un format di corso di formazione da proporre ai professionisti. Il corso è stato replicato in molte edizioni in tutta Italia e ci ha permesso di incontrare centinaia di colleghi e leggere migliaia di testi scritti da loro in modo originale.

Grazie a questo lavoro di studio e ricerca sono state fatte molte riflessioni e considerazioni, alcune delle quali, pensiamo di portare in questo workshop sulla "PROFESSIONE".

1. La scrittura professionale è spesso considerata dagli EP un dovere, un'attività faticosa e secondaria al lavoro clinico, mentre quasi mai viene posta l'attenzione agli elementi di responsabilità e a quanto i nostri scritti possano incidere, "nel bene e nel male", sulla vita delle persone.
2. La scrittura professionale ha la funzione di "riferire" e rappresentare ad altri (colleghi o altri professionisti) i bisogni, le potenzialità, le richieste, i desideri, le fatiche della persona o dei gruppi con cui l'EP lavora. Questo lavoro necessita di un'attenzione, un linguaggio, una forma che non sempre gli educatori conoscono e padroneggiano.
3. I corsi di formazione sulla scrittura per EP in servizio sono andati a sanare un "buco" della formazione di base. Fino all'avvio del nostro percorso di ricerca non erano mai stati istituiti docenze o laboratori specifici sulla scrittura professionale degli EP né nei corsi di formazione regionale né nei corsi di laurea (istituiti dopo il 2001). Sono state invece privilegiate altre forme di scrittura di tipo narrativo o autobiografico, utilizzate spesso come strumento per il lavoro con l'utenza, per esempio per raccogliere e valorizzare le storie di vita delle persone che frequentano i nostri servizi.
4. Grazie al percorso di studio e di ricerca, e al successo che ha riscontrato presso i colleghi di tutta Italia – che si sono appassionati ad analizzare i propri testi – molti EP si sono messi in discussione e hanno cambiato atteggiamento nei confronti di quel che scrivono e leggono. Abbiamo così proposto, attivato e realizzato docenze e laboratori di scrittura professionale presso diversi Corsi di Laurea in Educazione Professionale (riscontrando il medesimo interesse anche da parte degli studenti e futuri EP).
5. Nei percorsi formativi abbiamo cercato di valorizzare stili di scrittura appropriati – con un linguaggio chiaro, comprensibile e appassionato – per la professione, invitando a non utilizzare forme burocratiche o troppo complesse per descrivere le storie di lavoro con i nostri utenti.
6. La scrittura permette di tenere traccia delle buone prassi e di andare a implementare il dominio di pratiche della professione, un dominio esclusivo e fatto di azioni quotidiane messe in atto di fronte a situazioni uniche.
7. La documentazione del lavoro educativo permette di avere una base per la progettazione e la valutazione degli interventi e per la realizzazione di testi che possono testimoniare la scientificità della professione.
8. Saper scrivere e scrivere bene è quindi una responsabilità verso i colleghi, gli utenti e la professione: spesso gli EP non lasciano traccia di quello che fanno e dei risultati del loro lavoro. La documentazione è spesso carente o, peggio, sono altri i professionisti che scrivono per noi. Ma è solo scrivendo puntualmente del proprio lavoro che ci si tutela e si rispettano le persone con cui lavoriamo.

Si sente quindi il bisogno di creare uno spazio di apprendimento e di riflessione sull'uso della scrittura nei luoghi di lavoro degli EP e di dare spazio nella formazione di base a una competenza specifica che richiede studio, analisi, confronto e riflessione. Definiremmo tale competenza come quella del "saper scrivere" (o anche del saper raccontare o saper documentare), che si aggiunge alle già note competenze del "sapere, saper fare e saper essere" e a quanto previsto nel Core Competence dell'EP (Crisafulli et al, Unicopli, Milano, 2010).

Anche a questo scopo è stato fondata, nel luglio di quest'anno, 2023, la Società Scientifica di Scrittura Professionale (So.S.S.P.). Leggiamo nello Statuto: "Lo scopo dell'Associazione è valorizzare la qualità della documentazione e della scrittura professionale, nel rispetto dell'etica e della deontologia, facendo confluire e convergere le competenze specificamente linguistiche e quelle delle singole e diversificate discipline e professioni". La So.S.S.P. è costituita, oltre che da educatori, anche da pedagogisti, giuristi, assistenti sociali, insegnanti, infermieri, linguisti e psicologi con l'idea di trattare l'argomento con uno sguardo che tiene insieme tutti i professionisti dell'educazione, insegnamento, cura e salute che, ciascuno dal suo punto di vista, lavora per il benessere delle persone. Marina Riccucci è la presidente dell'Associazione. Alessandro Forneris e Paola Scarpa sono due membri (Alessandro Forneris è vicepresidente e tesoriere) e Anep Ats è uno dei soci fondatori.

Bibliografia

Riccucci M., (a cura di) Forneris A., Scarpa P.N. (2013), *Scrivere per professione. L'educatore professionale e la documentazione educativa*, Unicopli

Forneris A. (2016), *Documentazione professionale e stesura dei documenti di competenza in Crisafulli et altri*, EP. EDUCATORE PROFESSIONALE, Maggioli

ID:39

Sensibilità e negoziazione interculturale

Casari Noemi (Explorans, Università di Trento)

Corrispondenza: noemi.casari@edu.unife.it

parola chiave: SENSIBILITA' INTERCULTURALE

Multiculturale è oramai l'utenza che bussa alle porte del terzo settore, come nel caso dei servizi che supportano nuclei familiari che vivono un momento di fragilità.

Vi è una necessità improrogabile di attrezzarsi di strumenti e buone pratiche per rispondere ai bisogni della maternità il cui significato - non universale - varia da cultura a cultura, da soggetto a soggetto.

Come è possibile intraprendere un lavoro educativo funzionale con madri di cultura diversa?

Questa è la domanda di ricerca a cui ho tentato di rispondere durante la mia indagine sviluppata in due comunità mamma-bambino, dove ho potuto ascoltare le voci di alcuni educatori e madri di cultura diversa, utilizzando come strategia di ricerca la *Grounded Theory*.

Sono emerse alcune strategie relazionali per riuscire a comprendersi e a trovare un punto di incontro o, meglio, di negoziazione interculturale utile a promuovere la costruzione di un rapporto di fiducia con le madri accolte.

Inoltre, il mio lavoro ha permesso di delineare gli atteggiamenti di fondo che un educatore, che lavora in servizi multiculturali, dovrebbe auspicabilmente possedere per esercitare la propria funzione educativa.

In conclusione, sono emersi alcuni spunti operativi che potrebbero dimostrarsi preziosi ed efficaci per tutte le equipe coinvolte nella cura e supporto di nuclei familiari e, in generale, di persone di diversa cultura.

Bibliografia

Cohen-Emerique M. (2017), *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative*, Trento, Erickson

Luigina Mortari L., Ghirotto L. (a cura di) (2019), *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci

ID:10

Senso comune e lavoro educativo con le famiglie

Laura Formenti, Davide Cino (Università di Milano – Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”)

Corrispondenza: laura.formenti@unimib.it - davide.cino@unimib.it

parola chiave: SENSO COMUNE

Analizzando le interviste ci siamo resi conto del fatto che prima di approcciarci al lavoro eravamo colmi di pregiudizi e aspettative rispetto a ciò che volevamo trovare. I risultati delle interviste ci hanno stupito sotto diversi aspetti, principalmente in merito alla consapevolezza che le famiglie hanno dei propri rituali e soprattutto al riconoscimento della dimensione quotidiana nel discutere di riti. Quello che ci aspettavamo di sentire è quello che avevamo pensato noi stessi [...]. Con grande sorpresa tre famiglie su quattro hanno disatteso le nostre aspettative, spiazzandoci con nuove immagini, esempi e narrazioni di riti in famiglia ai quali non avevamo pensato. (gruppo “Luci e ombre dei riti familiari”, student* di Scienze dell’Educazione presso il corso di Pedagogia della Famiglia, Università di Milano-Bicocca) (Formenti & Cino, 2023)

Le parole su citate vengono da un testo (Formenti & Cino, 2023) che racconta un’esperienza di didattica attiva posta in essere nell’ambito di un corso di Pedagogia della famiglia rivolto a futuri/e educatori ed educatrici. In quel contesto, abbiamo deciso di proporre in un’aula una didattica *research-based* che invitasse studentesse e studenti a far propria, nel percorso formativo, una postura di ricerca nello studiare la famiglia come oggetto epistemico. L’obiettivo è stato quello di promuovere un principio di consapevolezza epistemologica e metodologica che potesse far parte della famosa “cassetta degli attrezzi” dell’educatore (all’interno della quale strategie di pensiero e azione si incrociano), per diventare, col tempo, parte della costruzione della propria identità professionale.

Pensiamo infatti che la postura di ricerca sia essenziale per i professionisti dell’educazione, per poter interrogare criticamente il proprio sguardo prima di operare con i loro interlocutori. Il caso del lavoro educativo con le famiglie rappresenta un espediente epistemico di particolare rilievo per avvalorare la nostra tesi. La famiglia, infatti, è un oggetto di senso comune. Ne sono una prova tutti i discorsi che gravitano attorno ad essa che vogliono stabilire, in virtù di sistemi di credenze talvolta apodittici e cristallizzati, la legittimità di morfologie, pratiche e relazioni familiari. Questi discorsi, che informalmente ci educano e formano un repertorio di immaginari rispetto a “cosa sia” e “come debba funzionare” la famiglia sono parte di una più diffusa “chiacchiera” (Heidegger, 1976) che, se non messa a problema, entra a far parte del “dato per scontato” (Schütz, 1944). Crediamo che questo sia inevitabile. I nostri pregiudizi sulla famiglia, frutto di apprendimenti invisibili e continui, spesso figli del moralismo familista, possono diventare le cornici attraverso cui guardiamo alle relazioni familiari, mettendo tra parentesi il dubbio che la realtà sia ciò che appare (Caronia, 2011).

Nel proporre un approccio eco-sistemico critico allo studio della famiglia vediamo nei pregiudizi sulla famiglia qualcosa che, consapevolmente o inconsapevolmente, sia comunque lì: qualcosa da interrogare, comprendere e decostruire. Si tratta di un'operazione cruciale per educatrici ed educatori professionali, che non possono formulare pensieri già pensati sulle famiglie che incontrano. Imparare a ri-posizionarsi rispetto a ciò che appare scontato e muovere oltre il senso comune, de-costruendo idee rigide e moralistiche, poco utili per la pratica educativa, diventa allora una competenza molto rilevante per un professionista dell'educazione (Formenti & Cino, 2023).

Il senso comune è una forma di conoscenza che è importante riconoscere, perché ci mostra da dove partiamo e quali sarebbero le risposte più ovvie a una determinata situazione; insufficiente, però, se vogliamo entrare in un'ottica trasformativa ed evolutiva del lavoro educativo. Quante volte, nel guardare alla famiglia, cadiamo in pregiudizi semplicistici rispetto alla "competenza" genitoriale (espressione già di per sé problematica), a quelli che pensiamo debbano essere i ruoli dei membri del nucleo, alla valutazione dei loro comportamenti, misurando il tutto rispetto a un idealtipo cui pensiamo questa debba aderire? Essere consapevoli di come questo sistema di credenze, a cui noi stessi contribuiamo, influenzi il nostro pensare e agire educativo è, ai nostri occhi, indispensabile, ma non sufficiente. È in questo senso che il professionista dell'educazione può assumere una postura di ricerca, trattando la famiglia come oggetto epistemico su cui poggiare uno sguardo epistemologicamente e metodologicamente informato. È questo uno degli obiettivi cruciali verso cui, crediamo, i percorsi formativi per educatrici ed educatori professionali potrebbero tendere e che una formazione *research-based* può promuovere. Una postura che accompagni i futuri e attuali professionisti dell'educazione nell'interrogazione critica di tutto ciò che credono di sapere sui loro interlocutori, per vagliare quanto viene pensato, affermato, sia a voce che nei testi, sulla famiglia. Una postura che ci invita a riconoscerci come soggetti che contribuiscono a ratificare i discorsi di senso comune quando usiamo un ascolto passivo e acritico, ma anche in grado di de-costruire la chiacchiera sulla famiglia per proporre un sapere più attento, situazionale e riflessivo. È questo, secondo noi, uno dei principali mandati del lavoro educativo: la generazione di nuovi sguardi, conoscenze e pratiche, che muovano oltre il moralismo imperante che spesso accompagna il lavoro con le famiglie e le valutazioni binarie di "giusto" o "sbagliato" attribuite a vario titolo ai membri del sistema familiare (Cino, 2022; Formenti, 2019). La postura di ricerca, allora, può aiutare a superare il normativismo pedagogico, che chiude, anziché aprire, il dialogo con le famiglie, ostacolando processi di riflessività critica e apprendimento trasformativo possibili e auspicabili (Mezirow, 1991).

Il lavoro educativo sostenuto dalla postura di ricerca può vivere solo se si interroga. È il passaggio da un pensiero ingenuo a uno che interroga le proprie epistemologie; un pensiero che si adatti a situazioni sempre nuove e diverse, senza pretesa di universalità. In questo senso, un professionista dell'educazione diviene un esperto di incertezza e, pensiamo, non potrebbe essere altrimenti.

Bibliografia

Caronia L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Franco Angeli, Milano

Cino D. (2022), *Sharenting. I dilemmi della condivisione e la costruzione sociale della "buona genitorialità digitale"*, Franco Angeli, Milano

Formenti L. (2019), Reinterpretare la negligenza genitoriale in una cornice critica: uno studio autoetnografico, "La famiglia", 53, 263: 230-249

Formenti L. e Cino D. (2023), *Oltre il senso comune. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia*, Franco Angeli, Milano

Heidegger, M. (1976), *Essere e tempo* (ed. it. a cura di Pietro Chiodi), Longanesi, Milano

Mezirow J. (1991), *Apprendimento e trasformazione*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2009

Schütz A. (1944), *The stranger: an essay in social psychology*, "American Journal of Sociology", 49, 6: 499-507.

ID:45

Sessualità affettività

Andrea Mannucci (Università di Firenze)

Corrispondenza: andrea.mannucci@unifi.it

parola chiave: SESSUALITA'-AFFETTIVITA'

Per prima cosa bisogna sciogliere un nodo fondamentale relativo al termine «Sessualità/affettività», come se le due cose fossero differenti, in realtà l'affettività è una componente importante della sessualità. Per questo è fondamentale ricongiungere questi due aspetti, anzi ridefinire le componenti della sessualità. Diamo un'occhiata, perciò alle tradizioni religiose dell'area mediterranea che affondano le loro radici in una sfera storica, ideologica, culturale che accomuna ebrei, cristiani, musulmani, scomponendo la persona in una parte spirituale/affettiva da una sessuale/corporea. Uno dei punti che più le vedono sulla stessa visione è la differenziazione di genere e la subalternità del genere femminile a quello maschile. Il tema del «genere» rimane comunque fondamentale in tutte le sue sfaccettature ed in tutte le culture. Ed ecco che entra in gioco l'«Educazione», intesa non come trasmissione di modelli, ma come «Cambiamento». Educare alla sessualità vuole dunque dire imparare a capire i messaggi del nostro corpo e di quello dell'altro, vuole dire individuare le potenzialità del nostro essere, i confini, ma anche orizzonti più vasti o diversi, superando quel concetto di «normalità», che mal si adatta alle multiformi realtà fisiche, psicologiche, emozionali degli individui. La sessualità è relazione, è contatto, è desiderio, è piacere e sofferenza, ma tutto questo passa attraverso il corpo e il suo vissuto, passa attraverso le emozioni come livelli di confronto e di misurazione di se stessi e della propria carica libidica, passa attraverso la mente che analizza e definisce il significato reale di ogni azione, passa attraverso la relazione che ci rende partecipi della vita degli altri e fa nostra la loro. Sarà quindi compito del genitore avvicinarsi per primo a queste tematiche, approfondirle, comprenderle e impostare la propria azione educativa, magari in collegamento con le Agenzie educative, quali la Scuola e/o l'Extrascuola, cercando il più possibile di fare in modo che la scoperta della sessualità da parte del figlio/a sia un fatto individuale, unico, irripetibile, senza costrizioni, modelli, paure che non fanno che reprimere la capacità che ognuno di noi ha, di sapersi rapportare con l'altro/a. La famiglia, primariamente dunque, ha una grossa responsabilità nei confronti dei propri congiunti per quanto riguarda il raggiungimento della loro piena autonomia individuale e ciò avviene anche nel controllo della loro sfera sessuale, che spesso ne determina una grave limitazione. Tuttavia, se parlare di «sesso», o meglio, di temi relativi al sesso e alla sessualità in genere, è per un insegnante e/o educatore/trice, cosa non facile, per un genitore è forse ancora più difficile, perché coinvolge direttamente la sua sfera affettiva, relazionale, emotiva, perché innesca processi di rielaborazione interiore legati all'infanzia, all'educazione familiare, alla dimensione culturale in genere, perché deve parlare di cose che ha sempre taciuto, rimandando la questione a quando il "problema" si presenterà concretamente. La dimensione culturale,

certamente condizionante, ha impedito spesso di avere una visione più serena delle «diversità» e della sessualità, facendoci riflettere sul fatto che non ci potrà essere cambiamento nella persona se non ci sarà anche il cambiamento della realtà in cui egli/ella vive, perché non è solo il soggetto che deve acquisire regole di comportamento, ma anche chi sta intorno a lui/lei. L'ambiente gioca dunque un ruolo determinante nel percorso educativo verso l'autonomia, anche questo tipo di autonomia. Questo vale in generale, ma vale in maniera determinante per quanto riguarda la sessualità, dove la cultura dominante e alcune Agenzie educative condizionano non solo i soggetti medesimi e le loro famiglie, ma anche insegnanti ed educatori/trici, la cui mentalità influisce molto sul comportamento sessuale dei propri alunni/e od utenti. I livelli sono diversi, la dimensione della propria sessualità varia in maniera caleidoscopica, può essere una sessualità vissuta nella sfera puramente individuale, nella conoscenza e nell'uso più proficuo e piacevole del proprio corpo, come può essere nello scambio reciproco della coppia, dove le variabili sono altrettanto infinite e la loro dimensione di soddisfacimento della propria *libido*, può essere il tenersi per mano come il darsi un bacio sulla guancia o con la lingua, può essere toccare e scoprire il corpo dell'altro/a e così via, sia in una dimensione eterosessuale che omosessuale. Ed è qui che ci confrontiamo con i nostri tabù, i nostri schemi mentali, i nostri pregiudizi. Dunque, non possiamo pensare alla piena realizzazione dei nostri ragazzi e ragazze, fin da piccoli/e, senza l'aiuto delle figure educative (insegnanti, operatori/trici sociali, volontari/e, religiosi/e), della famiglia, dell'ambiente, nella chiara prospettiva di un forte cambiamento della cultura della diversità e della cultura della sessualità. L'educatore/trice sa di essere, come ha detto Françoise Tosquelles, famoso psichiatra, «come un minatore» che lavora secondo un progetto che si è tracciato, ma all'interno di una materia misteriosa che può riservargli sorprese anche pericolose. Questa materia è la psiche, il modo di comportarsi, ma anche la sessualità del soggetto a cui si rivolge, cioè la complessità della relazione che fra i due si instaura. Relazioni che hanno un loro chiaro contenuto manifesto, che è identificabile ed osservabile, ma che hanno anche un loro contenuto latente di carattere emozionale e non sempre controllabile con la volontà. Questo nasce soprattutto nel rapporto uno a uno, ma anche quando i rapporti relazionali fra pari non sono adeguatamente facilitati e supportati. L'educatore/trice si trova dunque a gestire questo aspetto con la consapevolezza principale che deve «guardarsi allo specchio» e imparare a gestire i propri tabù, gli stereotipi della sua mente, gli slanci delle proprie emozioni. Si entra quindi in una dimensione deontologica, dove l'«etica personale» deve lasciare spazio all'«etica professionale», e alla base di tutto ciò sarà importante una formazione adeguata, specifica, attenta a tutte le sfumature e rivolta ad una capacità osservativa, di mediazione, di autocontrollo.

Per quanto scritto faccio riferimento alle numerose mie pubblicazioni sul tema della sessualità ed in particolare: A. Mannucci, *La sessualità della persona diversabile*, Franco Angeli, Milano, 2019.

Bibliografia

Mannucci A. (2019), *La sessualità della persona diversabile*, Franco Angeli, Milano

ID:46

Sostegno

Costruire la relazione educativa con adulti in situazione di fragilità sociale

Martina Vitillo, Evelina Carretto, Lorenzo Sturpino, Roberto Garbero (Consorzio Intercomunale Socio Assistenziale di Nichelino, Vinovo, None e Candiolo, TO)

Corrispondenza: vitidimo@alice.it

parola chiave: SOSTEGNO

La nostra società negli ultimi 20 anni ha subito profondi cambiamenti determinati da una molteplicità di fattori che hanno inciso pesantemente sui percorsi di vita di molte persone: il lavoro ha, di fatto, perso la sua funzione di sostegno e accompagnamento dei percorsi di vita delle persone (tipologia contratti di lavoro, organizzazioni aziendali, sistemi di produzione...), la progressiva evoluzione tecnologica ha richiesto sempre più alle persone competenze in ambiti inusuali nei confronti di una popolazione che non è “nata digitale”, i servizi sanitari hanno assunto forti specializzazioni e capacità di intervenire in situazione complesse (acuzie), ma sono stati progressivamente depauperati della capacità di operare nel territorio e sugli interventi di prossimità, i servizi sociali hanno troppo spesso trattato la questione povertà quasi unicamente come mancanza di reddito acquisibile attraverso il lavoro.

L'introduzione della Misura Nazionale Reddito di Cittadinanza ha messo in luce come questi eventi hanno determinato in una parte della popolazione, la caduta in una situazione di povertà che ha messo in luce ulteriori aspetti nelle storie di vita della persona che hanno influito pesantemente sulla possibilità di evoluzione positiva della loro situazione.

Da qui la necessità di strutturare l'approccio con le persone e la necessità di percorsi di accompagnamento lunghi determinati anche dal non riconoscimento del potere di agire in prima persona da parte della persona stessa per la modifica della propria situazione.

L'avvio della progettualità del Sistema per l'Inclusione Attiva (SIA), poi trasformata Reddito di Inclusione (ReI), oggi in Reddito di Cittadinanza (RdC) e, dal 2024, in Assegno di Inclusione (AdI), ha visto l'impiego della figura dell'Educatore Professionale nel percorso di valutazione (analisi preliminare), definizione del patto di inclusione e suo monitoraggio. L'avvio dei percorsi di presa in carico e cura a favore dei beneficiari di queste Misura, ha reso evidente come il disagio economico (povertà) sia solo l'aspetto immediatamente e maggiormente visibile delle loro difficoltà, spesso la sola e unica problematica che “vedono” e riconoscono come “causa” della loro situazione e, quasi sempre, il motivo per il quale sono disposti a prendere contatto con i servizi.

L'abstract che qui presentiamo fa riferimento a una porzione dei beneficiari della Misura RdC, in particolare a coloro che non avevano mai avuto precedenti contatti con i servizi sociali o coloro i quali, nei precedenti contatti, sono stati trattati dal Servizio Sociale come persone in grado di andare a lavorare e, di conseguenza venivano inviati ai CPI per la ricerca del lavoro (escludiamo, quindi, da questa analisi le persone con problematiche "croniche" che avevano una presa in carico precedente e strutturata). Il percorso di presa in carico ha potuto verificare come si tratti di persone in cui vi è un complesso intrecciarsi di fattori legati alla condizione lavorativa con fattori personali/sociali che determinano la scarsa capacità di acquisire nuovi funzionamenti per il raggiungimento del proprio benessere.

La costituzione di èquipe multiprofessionali (educatore professionale e assistente sociale) unita all'approfondimento della conoscenza della persona attraverso una più puntuale conoscenza e valutazione iniziale (cfr. Core competence funzione di pianificazione dell'intervento educativo), ha messo in luce con maggiore chiarezza le caratteristiche della persona in termini di pensiero (consapevolezza, schemi di ragionamento, capacità autovalutativa), motivazioni (fiducia, volontà, costanza, esercizio delle responsabilità), relazioni (autostima, capacità comunicative, empatia, assertività), emozioni (dipendenza, difese, ansia, resilienza), agency (capacità di agire, formazione di base e professionale, decisionalità, organizzazione), permettendo di definire maggiormente gli spazi iniziali per una progettazione condivisa con la persona. In alcune situazioni tale spazio progettuale è stato, purtroppo, reso possibile solo grazie alla "condizionalità" definita dalla Misura, lasciando a una seconda fase la possibilità di aprire spazi maggiori di condivisione progettuale da parte della persona.

Nel percorso di conoscenza con la persona è stata determinante la costruzione, attraverso la relazione educativa, della fiducia necessaria e indispensabile alla partecipazione della persona alla costruzione del progetto di presa in carico.

In seguito il percorso di presa in carico ha visto una forte azione di **sostegno** alla persona, sostegno che si è realizzato con modalità e con attività molto diversificate a partire dal **colloquio**. L'implementazione della Misura, infatti, non ha previsto la progettazione ex ante di attività da proporre al beneficiario, quanto un percorso di riflessione circa le possibili attività/impegni da mettere in campo sulla base degli elementi della sua storia personale e familiare o le caratteristiche personali che la persona era disponibile a condividere con l'educatore professionale.

Questa azione di sostegno esercitata attraverso lo strumento professionale della **relazione educativa**, ha permesso agli operatori di approfondire la conoscenza della persona, ma ha permesso anche alla persona di portare via via nuovi elementi di conoscenza, precedentemente taciuti, relativi alla propria storia, elementi che, a loro volta, hanno permesso all'operatore di dare nuovi significati alle difficoltà che la persona presentava aprendo nuovi spazi di confronto.

La proposta di "attività" alle persone è stata molto variegata e non definibile a priori. La presenza di gruppi di persone con medesime criticità ha determinato la necessità di proporre percorsi

specifici utili al conseguimento di autonomie non presenti o criticità (es. ricerca attiva del lavoro, competenze digitali, educazione finanziaria, fronteggiamento di situazioni debitorie, rischio o perdita della casa, accesso ai servizi specialistici ecc..) che, nel tempo si sono modificati in relazione alle caratteristiche di coloro che accedevano alla misura evidenziando anche nuove e diverse attività utili da proporre (es. lavoro sulle emozioni e pratica della mindfulness).

La stessa realizzazione dei Progetti Utili alla Collettività, spesso sentita come un obbligo, per molti è stata occasione di prendere contatto con capacità sinora non espresse e aprirsi verso nuove motivazioni.

Il lavoro con i beneficiari della Misura Nazionale ha messo in luce come la costruzione della "relazione educativa" necessiti di un tempo, spesso lungo anche a causa della "inusuale" modalità di accesso alla presa in carico rispetto a quelle normalmente presenti nei servizi.

La stessa costruzione e condivisione del progetto educativo necessiti di un percorso lungo in cui le diverse fasi della Funzione di pianificazione dell'intervento educativo rivolto alla persona (cfr. Core Competence) spesso sono estremamente "comprese" e possono essere definite in modo sequenziale solo a fini puramente didattici, spesso appaiono, infatti, interconnesse durante tutto il percorso di presa in carico.

Bibliografia

Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L., Scarpa P.N., Sambugaro L., Giuliodoro S. (2010), *Il "Core competence" dell'educatore professionale*, Unicopli

Gheno S. (2005), *L'uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, McGraw-Hill Education

Progetto Equal ME.T.RI.CA "*Lavoro, tradizione e nuove fasce deboli*" settembre 2003

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. "*Linee guida per la definizione degli strumenti operativi per la valutazione multidimensionale e per la definizione dei patti per l'inclusione sociale*". Agosto 2019

ID:4

Sostegno alla genitorialità nei disturbi dello spettro autistico

Tamara Galli (UOSD Professioni Sanitarie Riabilitative/TSMREE D6);

Cristina Lalli (UOS TSMREE/TSMREE D6)

Corrispondenza: tamara.galli@aslroma2.it - cristina.lalli@aslroma2.it

parola chiave: SOSTEGNO ALLA GENITORIALITA'

I gruppi di sostegno per genitori di bambini con diagnosi di disturbo dello spettro autistico 3-5 anni, rappresentano all'interno del servizio TSMREE D6, il luogo in cui una famiglia, che ha ricevuto una diagnosi piena di incognite e paure, viene accolta e coinvolta attivamente nel percorso di crescita del proprio bambino, rispettandone il ruolo e le emozioni.

Parole chiave

Gruppi, psicoeducazione, disturbo dello spettro autistico, presa in carico, accompagnamento, stress

Introduzione

Ricevere per il proprio figlio una diagnosi, qualsiasi essa sia, rappresenta senza dubbio un evento dirompente per l'equilibrio di una famiglia/coppia/genitore. La comunicazione della diagnosi rappresenta una delle situazioni più critiche da affrontare, quella che i genitori "sentono" come più difficile da gestire, perché in balia di pensieri, domande e vuoto intorno a loro. Si rende, quindi, necessario in questa fase iniziale offrire interventi e percorsi di supporto genitoriale, finalizzati a condurre la famiglia in difficoltà ad una presa in carico corretta e funzionale del loro momento di vita, al fine di produrre i migliori outcomes possibili.

Metodologia

Il sostegno genitoriale di gruppo viene proposto a quei genitori che durante il colloquio di restituzione/comunicazione della diagnosi facciano emergere una particolare sofferenza e fragilità rispetto alla situazione e/o che sperimentano un senso di "solitudine" rispetto ad essa. I gruppi si compongono di 4-6 coppie genitoriali omogenee per l'età del bambino/a. Gli incontri sono in totale 10 più un follow up a 6 mesi. Essi si effettuano ogni 15 giorni per 1,5 ore e sono tenuti da una neuropsichiatra infantile ed un'educatrice professionale.

Risultati

La presenza agli incontri è sempre stata assidua e le assenze sono state sempre anticipate da e-mail o telefonate. L'efficacia del percorso viene rilevata con le dirette impressioni e osservazioni alla fine di ogni incontro e, da quest'anno, con una scheda di autovalutazione proposta alla fine del percorso. I partecipanti al gruppo hanno espresso un miglioramento del senso di autoefficacia, una diminuzione dello stress e dell'isolamento, oltre che ottimismo rispetto al futuro. Gli incontri,

inoltre, hanno permesso la creazione di nuove reti amicali tra i genitori che sono proseguite al di fuori del servizio.

Conclusioni

Nel panorama degli interventi per il disturbo dello spettro autistico, i gruppi di sostegno alla genitorialità rappresentano un elemento essenziale per le loro caratteristiche di efficacia e sostenibilità. Un maggior senso di autoefficacia genitoriale risulta essere collegato ad una diminuzione dello stress genitoriale ed una aumentata speranza di potercela fare grazie al supporto dei servizi e degli altri genitori che vivono le stesse esperienze.

Bibliografia

Giovagnoli G., Mazzone L. (a cura di) (2020), *Parent training nel disturbo dello spettro autistico*, Ed. Erickson, Trento

Menghini D., Tomassetti S. (a cura di) (2019), *Il parent training oltre la diagnosi*, Ed. Erickson, Trento

ID:22

Esplorare l'intreccio tra spiritualità e lavoro sociale

Andrea Gollini (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Corrispondenza: andrea.gollini@unicatt.it

parola chiave: SPIRITUALITA'

La letteratura scientifica internazionale suggerisce complessivamente che la spiritualità sia un aspetto importante della pratica del lavoro sociale. Mathews (2009) sottolinea la necessità per gli operatori sociali di essere culturalmente e spiritualmente sensibili. Nash (2006) evidenzia come la spiritualità possa migliorare il legame del lavoro sociale con la giustizia sociale e fornire speranza. Lee (2007) esplora l'associazione tra la spiritualità degli operatori sociali e il loro impegno per la giustizia sociale, mostrando come la spiritualità possa motivare la carriera di assistente sociale e l'interesse per le attività di ricerca della giustizia. Gardner (2020) riflette sul crescente riconoscimento della spiritualità nella pratica del lavoro sociale e sull'importanza che i percorsi formativi affrontino questo aspetto.

A livello internazionale, specialmente nei paesi anglosassoni, esiste un ampio, ed in crescita, corpus di riflessioni e applicazioni pratiche su questo tema Crisp (2018). Tuttavia, nel nostro paese non si trova traccia di questa riflessione né a livello accademico né a livello pratico. Le motivazioni di questa assenza meriterebbero un'indagine approfondita; tuttavia, è possibile ritenere che sia in qualche modo collegata all'onda lunga del complesso processo di creazione del welfare state, e parallelamente di affermazione delle varie discipline scientifiche che si occupano della cura, che si pone anche come processo di emancipazione dal ruolo storico della Chiesa come unico erogatore di servizi di assistenza. Questi processi hanno influito sulla formazione di generazioni di assistenti sociali e di educatori professionali.

Attualmente, in Italia, gli operatori sociali, siano essi assistenti sociali o educatori, dipendenti pubblici o appartenenti al terzo settore, tendono a evitare il tema della spiritualità perché lo ritengono inappropriato, scivoloso, ambiguo e non professionale. Tuttavia, evitando questo tema, si rischia di escludere un aspetto significativo della vita delle persone, non solo di coloro che seguono confessioni religiose istituite, ma di tutti.

Per comprendere appieno questa affermazione, è importante distinguere tra religione/religioni e spiritualità (si veda per questo Senreich, 2013, e Crisp, 2010): la spiritualità si riferisce alla ricerca di significato e scopo nella vita, senza fare riferimento a una religione organizzata. Pertanto, la spiritualità può essere praticata da persone di diverse fedi o da coloro che non credono in alcuna religione. Questo approccio, che non esclude la connessione e la rilevanza della dimensione

spirituale all'interno della pratica religiosa, riconosce la spiritualità come un aspetto profondamente personale e soggettivo dell'esperienza umana, che abbraccia il senso di scopo, significato e connessione a qualcosa di più grande di sé stessi. Questi elementi sono intrinsecamente collegati alle dinamiche dei processi di aiuto, e la spiritualità, se integrata e riconosciuta nel lavoro sociale, può fornire supporto a tali processi, sia dal lato del professionista che della persona accompagnata, ed è possibile creare un approccio al recupero più inclusivo, olistico e centrato sulla persona.

Il contributo proposto intende, partendo dalla letteratura internazionale e dall'esperienza dell'autore direttamente impegnato sul campo in una Caritas Diocesana, proporre una riflessione sulla concreta possibilità di integrare la dimensione spirituale nei processi di recovery e sulle sfide di natura etica e metodologica che questo approccio comporta.

Bibliografia

Mathews I., (2009), *Social Work and Spirituality* (Transforming Social Work Practice), Learning Matters Ltd., Exeter

Crisp, B. R. (2018), Religion, spirituality and social work: An international perspective,"*International Journal of Human Rights in Healthcare*", 11(2), 91–99

Crisp, B.R. (2010;2016;2012). *Spirituality and social work* (1st ed.). Routledge

Dombo, E. A. (2023), *Continuing the work: Exploring intersections of religion, spirituality, and social work*, "Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought" 42(2), 133–134

Gardner, F. (2020), *Social work and spirituality: Reflecting on the last 20 years*, in "Journal for the Study of Spirituality", 10:1, 72-83

King, D., & Cutsinger, M. (2023), *Faith Integration: Student Perspectives on Spirituality and Social Work in a Christian Master of Social Work (MSW) Program*, "E-Journal of Religious and Theological Studies" 337–350.

Lee, E.O., & Barrett, C. (2007), *Integrating Spirituality, Faith, and Social Justice in Social Work Practice and Education: A Pilot Study*, "Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought", 26, 1 - 21.

Meinert, R. (2009), *Introduction: Controversial Issues in Religion, Spirituality, and Social Work*, "Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought", 28(1–2), 1–4

Nash, M.M., & Stewart, B. (2006), *Spirituality and Hope in Social Work for Social Justice*. "Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal"

Nickel, B. J. (2020), THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF RELIGION, SPIRITUALITY AND SOCIAL WORK. Edited by Beth R.Crisp. New York: Routledge, 2017. Pp. v-384. \$137.11 hardcover, \$41.25 paperback. *Religious Studies Review*, 46(4), 509–511

Pathan, S. (2016), *Islamic spirituality and social work interventions: The person-in-relation approach*, "International Social Work" 59(3), 406–418.

Senreich, E. (2013), *An Inclusive Definition of Spirituality for Social Work Education and Practice*, "Journal of Social Work Education" 49(4), 548–563.

ID:72

Educare gli educatori professionali socio-pedagogici. I nuovi piani di studio della L-19 all'Università di Genova

Davide Parmigiani (Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova)

Corrispondenza: davide.parmigiani@unige.it

parola chiave: STAKEHOLDER

Sulla base del comma 594 della L205 del 2017, il dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova ha intrapreso un percorso per rinnovare i piani di studio della L-19, Scienze dell'Educazione e della Formazione, che forma gli educatori professionali socio-pedagogici.

Il rinnovo era necessario in quanto gli indirizzi avviati nell'aa 2011/12 non erano più adatti per andare incontro alle esigenze lavorative e professionali del contesto educativo ligure. In particolare, tali indirizzi non facilitavano lo sviluppo delle competenze necessarie per affrontare efficacemente le sfide attuali che pongono i servizi socio-educativi presenti nella regione Liguria.

Per tali ragioni, il corso di studi ha avviato il "Progetto stakeholders".

Tale progetto ha previsto una fase di indagine quantitativa e una qualitativa.

1. nel corso della fase quantitativa, abbiamo raccolto i dati relativi alle professionalità educative in Liguria. Non esistendo banche dati che contengano quanti educatori professionali socio-pedagogici lavorano e quali ruoli assumono nei diversi servizi educativi liguri, avevamo l'esigenza di capire le prospettive lavorative future dei laureati con la L-19;
2. nel corso della fase qualitativa, sulla base di tali dati, sono state avviate delle interviste ai rappresentanti degli enti e delle strutture operanti sul territorio ligure per evidenziare i bisogni formativi e le professionalità ritenute particolarmente rilevanti e necessarie.

In particolare, nella fase quantitativa, lo strumento è stato compilato da 33 enti/strutture di cui:

- 4 enti pubblici
- 16 enti privati
- 5 enti religiosi
- 2 fondazioni
- 6 cooperative

Con tale strumento, abbiamo evidenziato la situazione attuale relativa alla distribuzione delle posizioni lavorative legate agli ambiti educativi e, inoltre, abbiamo risaltato le prospettive di occupabilità futura. Le strutture, infatti, hanno espresso delle ipotesi relative alle prospettive di occupabilità di educatori/trici professionali socio-pedagogici nei prossimi anni.

In particolare, i dati quantitativi sottolineano che le prospettive lavorative maggiormente indicate riguardano:

- I centri di animazione, centri estivi e culturali;
- I servizi residenziali o semiresidenziali per minorenni italiani e stranieri (comunità educative di accoglienza - CEA), per disabili (Comunità educativa di accoglienza con interventi ad integrazione sociosanitaria – CEAS);
- I servizi per la famiglia e i servizi socio-sanitari integrati.

Dopo la fase quantitativa, fra dicembre 2022 e febbraio 2023, abbiamo intervistato 22 coordinatori/trici di servizi educativi liguri. L'intervista era centrata su due principali: (1) quali sono i servizi che richiederanno l'assunzione di educatori/trici professionali socio-pedagogici nei prossimi anni? (2) quali sono le competenze teoriche/professionali che dovrebbero caratterizzare il percorso di formazione degli/delle educatori/trici professionali socio-pedagogici?

Le risposte sono state analizzate con NVivo 14 per evidenziare i codici e le categorie che denotavano le caratteristiche dei contesti in cui educatori/trici possono lavorare e quali competenze sono necessarie per operare in tali contesti in maniera efficace.

L'analisi delle interviste ha sottolineato che le competenze principali di un educatore/trice professionale socio-pedagogico dovrebbero essere le seguenti:

- Progettazione
- collaborazione in equipe
- affrontare fragilità e povertà educativa
- lavorare con minori, devianza, disabilità
- creare relazioni
- osservare/documentare

Inoltre, gli stakeholders hanno sottolineato l'importanza dei seguenti punti:

- superare il gap fra Pratica e Teoria
- fare in modo che gli/le educatori/trici conoscano profondamente i servizi educativi
- preparare gli/le educatori/trici ad affrontare la realtà dei servizi educativi
- organizzare un tirocinio più professionalizzante.

Sulla base di questi risultati, la AQ ha avviato un tavolo per il rinnovo dei piani di studio della L-19.

Si sottolinea che l'indirizzo "Educatore dei servizi educativi per l'infanzia" non è stato modificato in quanto la struttura di tale curriculum è prevista nel dettaglio dalle norme ministeriali.

Il lavoro del tavolo si è concretizzato nell'elaborazione di un corso di laurea per educatori professionali socio-pedagogici, suddiviso in 3 indirizzi:

- Educatore dei servizi educativi per l'infanzia
- Educazione nell'arco della vita
- Le comunità educative

Nello specifico, il corso di laurea prevede un primo anno comune con insegnamenti di tipo generale che hanno lo scopo di fondare la professionalità dell'educatore.

In seguito, lo/la studente sceglierà uno dei tre indirizzi.

Tutti gli indirizzi prevedono, al II anno, due insegnamenti trasversali: Progettazione e valutazione educativa; Psicologia dei gruppi e promozione del benessere. Questi due insegnamenti sono finalizzati allo sviluppo di due competenze professionali trasversali indicate dagli stakeholders: saper progettare e saper lavorare in équipe.

L'indirizzo "Educazione nell'arco della vita" prevede corsi e laboratori raggruppati in 3 aree principali:

- Servizi per l'educativa familiare e territoriale
- Servizi per la formazione professionale e l'accompagnamento al lavoro
- Servizi per l'età adulta e anziana

Anche l'indirizzo "Le comunità educative" prevede corsi e laboratori raggruppati in 3 aree principali:

- Le comunità per minori
- Le comunità per persone con disabilità
- Le comunità per migranti.

Il rinnovo dei piani di studio prevede due novità rilevanti.

La prima novità riguarda la struttura dei laboratori. I due nuovi indirizzi prevedono un numero elevato di laboratori che saranno associati agli insegnamenti. Sull'esempio di Scienze della Formazione Primaria, i laboratori dovranno tradurre e sperimentare in pratica le informazioni e le conoscenze sviluppate nell'insegnamento associato. Gli/le studenti non potranno sostenere l'esame se non avranno frequentato contestualmente insegnamento e laboratorio. Ad esempio: il corso di Psicodinamica delle relazioni familiari, compreso nell'indirizzo "Educazione nell'arco della

vita”, specificamente nell’area “servizi per l'educativa familiare e territoriale”, prevede la frequenza del laboratorio “Promuovere relazioni per una genitorialità positiva”. Oppure, il corso di Geografia delle migrazioni e processi interculturali, compreso nell’indirizzo “Le comunità educative”, specificamente nell’area “comunità per migranti”, prevede la frequenza del laboratorio “Progetti partecipativi in spazi urbani multiculturali”.

La seconda novità riguarda il tirocinio che viene ristrutturato in senso professionalizzante. Ogni studente deve svolgere un totale di 8 CFU di tirocinio diretto in due servizi differenti, uno al II anno (4 CFU) e uno al III anno (4 CFU). Inoltre, ogni anno, lo studente deve svolgere 1 CFU di tirocinio di riflessione in gruppi con tutor da svolgersi in dipartimento, prima, durante e dopo la conclusione dell’esperienza di tirocinio diretto. In questo modo, gli/le studenti potranno condividere le riflessioni e, guidati da tutor esperti, potranno trasformare le esperienze in competenze consapevoli e spendibili negli ambiti lavorativi.

In conclusione, le parola-chiave riassuntive di questo percorso possono essere condensate nelle seguenti espressioni: “dialogo con gli stakeholders” e “qualità di una formazione fondata sulle competenze”. La prima deriva dal fatto che i nuovi piani di studio sono stati realizzati attraverso una profonda interazione con i/le coordinatori/rici e responsabili dei servizi. La seconda si concentra sulla possibilità dello studente di comprendere e far interagire efficacemente le lezioni teoriche (conoscenze), i laboratori (simulazioni) e il tirocinio (pratica sul campo).

Bibliografia

Brandani W. E Tomisich M. (2021), *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educative*, Carocci

Iori V. (a cura di) (2018), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson

Parmigiani D. e Traverso A. (a cura di) (2011), *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze*, FrancoAngeli

Perla L. e Riva M.G. (a cura di) (2016), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, La Scuola

Torre E.M. (2022), *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci

Tramma S. (2018), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci

Traverso A. (2016), *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*, Carocci

ID:68

Zaino in spalla e pedalare: la professione educativa tra presenza e invisibilità

Antonella Cuppari (Università degli Studi di Milano);
Silvia Luraschi (Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Corrispondenza: antonella.cuppari@unimib.it - silvia.luraschi@unimib.it

parola chiave: TRA PRESENZA E INVISIBILITÀ

La nostra prospettiva sulla professione educativa è mobile poiché ogni giorno, in qualità di coordinatrici di servizi complessi, ci spostiamo, anche fisicamente, da un contesto ad un altro, interagendo con attori sociali differenti. Antonella lavora in una cooperativa sociale come coordinatrice di secondo livello di un sistema di servizi per adulti con disabilità intellettiva nella provincia di Lecco. Il suo ecosistema di relazioni include coordinatrici e coordinatori di servizi, dirigenti comunali, persone con disabilità e loro familiari, volontarie e volontari di associazioni e altri cittadini. Il suo ufficio sta in uno zaino contenente un computer con accesso al cloud aziendale, un'agenda degli appuntamenti, un quadernetto e un astuccio. Dal canto suo, Silvia coordina un servizio accreditato con il Comune di Milano che realizza sia progetti individualizzati domiciliari che attività educative connesse a un doposcuola nei quartieri popolari. Pedalando per la città incontra famiglie, assistenti sociali e insegnanti, ma anche cittadini e cittadine, minori e adulti, che li vivono.

Zaino e bicicletta sono oggetti simbolo che raccontano di un modo di lavorare "in movimento" che, per certi versi, esprime il nostro posizionamento epistemologico. Entrambe facciamo riferimento come pedagogiste e ricercatrici che lavorano nel Terzo Settore ad un approccio sistemico e incorporato (Cuppari, 2022; Formenti, Luraschi & Cuppari, 2022; Luraschi, 2021) che considera il coordinamento come:

- *ricerca*, cioè un tipo specifico di pratica professionale che dipende da un processo ricorsivo aperto di corpi e menti in relazione in un determinato ambiente;
- *pratica*, ovvero un insieme di azioni che prendono vita dal nostro corpo, che assumono senso in un contesto e che alimentano e si nutrono di circuiti a feedback;
- *azione cooperativa e compositiva*, cioè le nostre azioni si orientano nel gesto del connettere, senza annullare complementarità e differenze.

Proprio in virtù questa postura, compromessa dalla realtà mobile della nostra quotidianità, ci è stato utile equipaggiare il nostro sguardo con lenti cangianti e interroganti, capaci di aprire di volta in volta dilemmi sulla pratica, anche accogliendo senza paura punti di vista molto distanti da noi (Formenti, 2017). Come coordinatrici di servizi, una delle nostre relazioni quotidiane è quella con le educatrici e gli educatori professionali. Un tema specifico della professione educativa riguarda la creazione di contesti di esperienza problematizzanti, dialoganti ed emancipanti in cui l'educatrice e

l'educatore agiscono accettando di disequilibrare il rapporto con l'educando, "avventurandosi in terreni di vita e di conoscenza a lui non abituali" (Reggio, 2017, p. 62). La funzione educativa agisce, quindi, non solo nel mondo ma con il mondo, stabilendo con le persone e l'ambiente una relazione orientata alla conoscenza e al cambiamento (ibid.). Al tempo stesso è un agire professionale che, se da un lato implica una progressiva emancipazione della persona e dei contesti, dall'altro contempla il progressivo venir meno della propria presenza.

La presenza educativa agisce, quindi, custodendo in sé un paradosso, quello dell'"esserci per non esserci". Essa si fa portatrice di uno sguardo che sogna (Dolci, 1974) inteso come primo gesto di cura capace di vedere il potenziale e immaginare futuri possibili (Pellegrino, 2019), futuri in cui la presenza educativa non è più necessaria. Tuttavia, il riconoscimento politico e sociale dell'educatrice ed educatore professionale sembra essere spesso penalizzato proprio dalla qualità particolare di questa presenza. A ciò si aggiunge anche lo schiacciamento sulla dimensione operativa dell'educare di cui il senso comune si fa portavoce (l'educatrice e l'educatore sono spesso chiamati "operatori") e che, negli anni, è stato fatto proprio dalle politiche di welfare, con una progressiva contrazione della spesa pubblica per ciò che concerne il tempo dedicato alla progettazione, al monitoraggio, alla verifica e, più in generale, alla riflessività professionale.

Come per la presenza, anche l'operatività educativa è fatta di sostanza difficile da afferrare. Siamo tutte e tutti educatrici ed educatori naturali di qualcuno e talvolta ciò porta a dare per scontato che il proprio modello implicito corrisponda all'educare in senso professionale. Cosa lega la teoria alla pratica della professione educativa è una domanda che da sempre muove il pensiero pedagogico ma che, nel tempo veloce del problem-solving e di una visione tecnocratica e riduttiva del lavoro sociale (Colazzo, 2017), rischia di passare in secondo piano. Linearità, produttività e accelerazione mettono a dura prova l'educatrice e l'educatore professionale, allontanandoli dalla possibilità di riconoscere il ritmo ecosistemico e catapultando nel timore dell'incontro con l'altro e nella sensazione di spaesamento in relazione all'ambiente.

Recuperare il corpo dell'osservatore - con le sue emozioni, percezioni, pensieri e azioni nel campo della relazione educativa - significa elaborare e proporre una pratica organica di collegamento (Madonna & Piccolo, 2023) che tenga insieme riflessività e azione ma, soprattutto, che possa connettere i livelli d'intervento micro, meso e macro. Proporre una teoria e una pratica del coordinamento in chiave di ecologia del *corpomente* (Luraschi, 2021) vuol dire elaborarla sul campo adottando uno sguardo connettivo (Bateson & Bateson, 1989) e un *pensare in movimento* (Cuppari, 2022) che sostenga l'ingaggio sociale e il senso di comunità tra tutti i soggetti coinvolti nelle interazioni.

Bibliografia

Bateson, G., Bateson M.C. (1989), *Dove gli angeli esitano*, Adelphi

Colazzo, S. (2017), *Attualità vs. inattualità di Freire* "Sapere pedagogico e Pratiche educative", 1, 19-26

Cuppari A. (2022), *The transformative dance of the crisis to resignify social educational work: auto-ethnographical reflections on cooperative enquiry in Northern Italy during the COVID-19 Pandemic*. "European Journal for Research on the Education and Learning of Adults", 13(2), 209-219. <http://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4197>

Dolci, D. (1974), *Poema umano*, Mesogea

Formenti, L. (2017), *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina

Formenti, L., Luraschi, S., Cuppari, A. (2022), *Metacorpi. Nutrire la sensibilità ecosistemica in un'esperienza di fruizione museale tra umano e non-umano*, "Metis Journal", 12(2), 355-375

Luraschi, S. (2021), *Le vie della riflessività. Per una pedagogia del corpomente*, Armando

Madonna, G., Piccolo, M. (2023), *Ecologia della mente e sviluppo psichico. La forma aperta*, Mimesis

Pellegrino, V. (2019), *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*, Ombre Corte

Reggio, P. (2017), *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, Franco Angeli

ID:65

La valutazione educativa funzionale nell'area dipendenze

Alessandro Barbanti (AUSL Toscana Centro - Università degli Studi Firenze);

Ambra Bardazzi Panti (AUSL Toscana Centro)

Corrispondenza: alessandro.barbanti@unifi.it

parola chiave: VALUTAZIONE FUNZIONALE

Il processo di cura e riabilitazione nelle dipendenze patologiche, ad oggi, è sempre più orientando ad un approccio basato sulla recovery; dove, la centralità della persona, attraverso una relazione terapeutica di “collaborazione” è volta a sviluppare ed incrementare la motivazione e l'empowerment. Questo obbliga, ad un ripensamento dei Servizi, in un'ottica di multidisciplinarietà, dove l'educatore professionale è chiamato ad effettuare una valutazione educativa funzionale, adottando strumenti appropriati, in un'ottica di evidence based medicine. L'educatore professionale realizza una valutazione di processo in itinere per definire le azioni educative riabilitative (tempi, metodi, strumenti e risorse) come previsto dal core-competence.

La valutazione permette di sviluppare un programma terapeutico riabilitativo individuale (PTRI), realizzato a livello di équipe multidisciplinare, con la partecipazione attiva della persona assistita e dei suoi familiari/caregivers. La valutazione dei bisogni della persona assistita ha un'importanza fondamentale, per avviare qualsiasi tipologia d'intervento, in un'ottica di efficacia ed efficienza, considerando le necessità di intensità di cura e riabilitazione.

La revisione della letteratura scientifica condotta nell'ambito del settore delle dipendenze, ci porta a constatare, una limitata presenza di strumenti utilizzati dagli educatori professionali per la valutazione educativa funzionale. Si ritrova, il modello bio-psico-sociale dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), strumento sviluppato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 2001. L'ICF introduce, una metodologia di analisi e definizione della persona con disabilità, atta a costruire un profilo di funzionamento, in un'ottica che vede la persona con disabilità, non più come “malato”, ma come “persona avente diritti”, dove la finalità dell'intervento riabilitativo è “guadagnare salute”.

Lo strumento MATE (Measurements in the Addictions for Triage and Evaluation), sviluppato da un gruppo di ricercatori danesi e tradotto in diverse lingue, tra cui l'italiano, combina diversi strumenti dell'OMS, tra cui parte dei codici dell'ICF (Schippers et al., 2010).

Altre applicazioni dell'ICF sono da rilevare in un core-set di item nell'ambito delle dipendenze patologiche da Amann e collaboratori in Germania (2011). In continuità con il lavoro di Amann e collaboratori, in Italia, un gruppo di lavoro supervisionato da L. Pasqualotto (Università di Verona), ha elaborato un set di strumenti denominato ICF-Dipendenze; evoluto successivamente in ICF-Recovery, per spostare con maggior forza, il focus dalla malattia alla persona.

La diffusione e sperimentazione di questi due core-set (ICF-Dipendenze, ICF-Recovery), nei servizi delle dipendenze del territorio italiano ed in particolare nella Regione Toscana, ha permesso l'elaborazione di specifici progetti per sviluppare schede di valutazione educative semplificate. Le schede sono state impostate sui qualificatori dell'ICF (Attività e Partecipazione), che riguardano gli item dell'intera gamma delle aree di vita (compiti ed azioni) delle persone. L'area delle attività e della partecipazione sociale è senza dubbio il dominio da cui gli educatori professionali possono attingere più informazioni utili, per la valutazione rispetto ad altre professionalità. In quanto i setting dell'educatore professionale hanno a che fare, con le attività personali e di coinvolgimento in situazioni di vita delle persone assistite (ambienti ambulatoriali, territoriali e residenziali). Nel focalizzarsi sull'attuazione del programma di cura/riabilitazione/reinserimento/autonomizzazione nell'area dei Servizi delle Dipendenze (Ser.D.), l'Educatore Professionale traduce la propria valutazione nella scelta di interventi programmati. A tal fine si ritiene significativo evidenziare, gli interventi programmati presenti nella scheda informatizzata Hear to Health (HTH) dei Ser.D. della Regione Toscana utilizzabili dall'educatore professionale:

- sostegno educativo riabilitativo individuale;
- sostegno educativo riabilitativo di gruppo;
- attività propedeutiche all'inserimento in strutture semiresidenziali/residenziali;
- counseling individuale educativo e sociale;
- sostegno educativo riabilitativo per familiari individuale;
- sostegno educativo riabilitativo per familiari di gruppo;
- ciclo di colloqui motivazionali individuali;
- ciclo di colloqui motivazionali di gruppo;
- inserimento in gruppi di self help del territorio;
- inserimento in organizzazioni di volontariato;
- orientamento al lavoro;
- esperienza formativa di qualificazione professionale;
- inserimenti socio-sanitari/Terapeutici/Riabilitativi in ambiente di lavoro.

Tali interventi, consecutivi ad una valutazione educativa funzionale appropriata ed orientata all'ICF, concorrono allo sviluppo ed al recupero delle Life Skills, individuate dall'OMS (1993), necessarie all'autodeterminazione, vita indipendente, relazioni e vita affettiva, lavoro, cittadinanza attiva, quali pilastri della dimensione della vita adulta.

Bibliografia

Fortin D. (2022), *Essere presenza educativa. Lineamenti di educazione professionale*, Pensa Multimedia, Lecce

Nava F. A., Sanavio F. (2022), *Il trattamento integrato per le dipendenze patologiche. Percorsi basati sulle evidenze*, Carocci editore

Pasqualotto L. (2016), *ICF-Dipendenze Un set di strumenti per programmare e valutare la riabilitazione nelle dipendenze patologiche*, Erickson

Pasqualotto L., Carozza P., Cibin M. (2020), *ICF, salute mentale e dipendenze – strumenti per la riabilitazione orientata alla recovery*, Carocci Faber

Schippers G.M., Broekman T.G., Buchholz A., Koeter M.W. e van den Brink W. (2010), *Measurements in the Addictions for Triage and Evaluation (MATE): an instrument based on the World Health Organization family of international classifications*, A. Addiction, doi: 10.1111/j.13600443.2009.02889.x(105)

Serpelloni G., Frighetto R., Dalla Chiara R., (2011), *Reinserimento sociale e lavorativo delle persone dipendenti Manuale Teorico Pratico*, pubblicazione del Dipartimento Politiche Antidroga Presidenza del Consiglio dei Ministri <http://www.dronet.org>

Leonardi M., (2004), *OMS ICF versione breve Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della Salute*, Erickson

ID:76

Valutazione

Anna Serbati, Federica Picasso (Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento)

Corrispondenza: anna.serbati@unitn.it - federica.picasso@unitn.it

parola chiave: VAUTAZIONE

L'Educatore Professionale è una figura regolamentata in Italia, con un profilo sanitario e sociale che opera nei campi dell'educazione e della riabilitazione (Crisafulli, 2018): si tratta di una figura specializzata, di un professionista che studia e progetta gli interventi e le strategie utili a rafforzare nei pazienti la motivazione al cambiamento, che trasforma l'esperienza di malattia al fine di instaurare un processo di riprogettazione della vita del paziente e creare un nuovo progetto di vita (Moretto, 2019; Mustacchi, 2016).

Partendo dalla definizione delle competenze di questo professionista e rifacendoci al documento "Le competenze professionali degli educatori sociali – una piattaforma concettuale" (AIEJI, 2006), il quale mette in evidenza quale competenza fondamentale quella dell'essere in grado di valutare, si propone in questa sede una riflessione sull'educatore professionale quale professionista chiamato a possedere competenze di valutazione per l'attuazione, il monitoraggio e il miglioramento continuo della globalità delle sue azioni.

Infatti, l'educatore professionale entra in quelle professionalità che possono essere definite come riflessive (Schon, 1993), poiché è chiamato ad operare in contesti complessi che necessitano di una profonda capacità di riflettere nell'azione e sull'azione, attivando processi di valutazione multilivello.

Garavaglia e colleghi (2016) descrivono tre tipi di valutazione, ovvero 1. assessment o valutazione delle prestazioni individuali, 2. valutazione di processo (evaluation) riferita ai programmi e ai progetti e 3. valutazione di organizzazioni e di servizi sociali di livello gestionale. Inoltre, gli studiosi sottolineano che, con il termine assessment, si possono definire differenti tipologie, tempi e fasi della valutazione, proponendo il modello tripartito ex ante o iniziale, in itinere o intermedia, ex post o finale (Garavaglia et al., 2016; Crisafulli, 2016).

Come afferma Crisafulli "L'attività di valutazione in educazione professionale è quell'azione specialistica che consente di arrivare ad avere un giudizio su una determinata situazione e, di conseguenza, di poter sia prendere delle decisioni sia scegliere con cognizione di causa il percorso di pianificazione dell'intervento educativo o riabilitativo da adottare e praticare; quel giudizio consente anche di modificare alcuni aspetti dell'intervento, quando se ne presenti la necessità. L'attività di valutazione ha inoltre, lo scopo di cogliere le conseguenze di un'azione educativa-riabilitativa intenzionale, cioè di comprendere se l'intervento sia di beneficio per le persone e se stia producendo - o abbia prodotto - il cambiamento desiderato" (Crisafulli, 2016).

Questa affermazione ci guida nel definire tale professionista come un esperto che si focalizza sulla valutazione degli esiti dei suoi interventi, sulla valutazione dei progetti educativi che crea e del loro impatto su utente, contesto e famiglia, ma che va anche oltre, costruendo una valutazione che accompagna tutto l'intervento, per un miglioramento continuo delle pratiche.

L'educatore professionale si può avvalere, a questo fine, di molteplici strumenti, che non solo lo aiutano a costruire una valutazione globale delle azioni promosse e dei relativi impatti, ma che sostengono anche meccanismi di autovalutazione relativi alla propria pratica professionale (Zannini, 2015).

Professionalista dunque complesso, che non deve essere solo in grado di valutare le situazioni di cura per personalizzare i processi formativi attraverso progetti cuciti sul bisogno dell'utente e dei caregivers, ma anche professionista che è chiamato a valutarsi e a valutare continuamente il contesto, le sue azioni e le ricadute connesse, al fine di rappresentare sostegno concreto ed efficace nell'ottica di una sempre rinnovata progettualità e professionalità.

Bibliografia

AIEJI, International Association of Social Educators (2006), *Le competenze professionali degli educatori sociali – una piattaforma concettuale*, aieji.net/Professional-competences-IT (ver. 15.12.2018)

Crisafulli, F. (2018), *Le "competenze core" dell'Educatore professionale. Modelli proposti e sintesi di letteratura*, "Form@re", 18(3)

Crisafulli, F. (2016), *EP Educatore professionale* (Vol. 171)

Garavaglia, R., Torbidoni, E., & Vitali, F. (2016), *L'attività professionale di valutazione*, In Crisafulli, F. (a cura di), *EP. Educatore professionale. Competenze, formazione e ricerca, strumenti e metodologie*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2016, pp. 83-103.

Moretto, B. (2019), *Educazione terapeutica del paziente tra competenze e contesti di cura: riflessioni sul ruolo dell'educatore professionale*, "Journal of Health Care Education in Practice", VOL. 1/2, 1-15.

Mustacchi, C. (2016), *La funzione di educazione, fra tradizione umanistica e lacerazioni sociali*, In Crisafulli, F. (2016), *EP Educatore professionale* (Vol. 171), Maggioli Editore

Schön, D. A. (1993), *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152), Edizioni Dedalo

Zannini, L. (2015), *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura: modelli, strumenti, narrazioni*, PensaMultimedia



PROGRAMMA DEI WORKSHOP CON PAROLA CHIAVE E AUTORI

ore 14,10: **1° Workshop session: L'alfabeto empirico (1-4)**

1) Workshop n.1 "Apprendimento, Formazione, Esperienza"

modera Luca Paoletti

Consapevolezza (Antonella Sgherri);
Crescita Congiunta (Natascia Bobbo, Barbara Moretto);
Diario (Manuela Caula);
Esperienza (Luca Paoletti);
Modo di Essere (Nicolò A. Pisanu);
Processi Tras-formativi (Antonella Reale);
Rielaborazione (Andrea Costa, Alberto Rebaicini, Elisa Fontana);
Riflessività (Alice Baudino, Lenzo Fabio, Cavenago Sarah);
Senso comune (Laura Formenti e Davide Cino)

2) Workshop n.2 "Cura, Persona, Salute"

modera Marco Dallari

AMA (Miriam Vanzetta, Daniela Pederzolli, Katia Guerriero, Dario Fortin);
Autenticità (Francesca Melchiori, Silvia Grandi);
Autoriflessività (Micaela Castiglioni);
Benessere evolutivo (Maria Ermelinda Di Lieto, Chiara D'Alessio);
Cura nel fine vita (Mariaelena Plef);
Integrazione (Anna Berloff);
Percorso (Rossano Santuari);
Progettazione (Tiziana Monticone, Alessandro Forneris);
Qualità (Antonella Sgherri);
Spiritualità (Andrea Gollini)

3) Workshop n.3 "Educazione, Abilitazione, Riabilitazione"

modera Monica Covili

Abilitazione (Veronica Paoletta, Actis Perino);
Inclusione e riabilitazione (Mario Saiano);
Limite (Davide Gottardo);
Mediazione (Sandro Fanelli, Roberto Nesler);
Partecipazione e Funzionamento (Simona Li Puma, Dario Fortin, Davide Gottardo, Valentina De Luca, Gina Riccio, Lucia Tomasin);
Recovery (Emanuele Perrelli, Cecilia Bernardi);
Recovery (Enrico Rossi, Nicoletta Di Puerto);
Recovery (Linda Cifaldi);
Riabilitazione (sociale) (Francesco Crisafulli, Monica Covili)

4) Workshop n.4 "Intersoggettività, Individuazione"

modera Giuseppe Petrini

Ascolto (Lino Guidolin, Dario Fortin);
Continuità (Stefania Gallo);
Diversità (Martina Cvajner, Giulia Turrina);
Fattori (Davide Barban, Elena Torbidoni);
Paura (Giuseppe Petrini);
Prossimità (Chiara Airaldi, Maria Fatta);
Sensibilità interculturale (Noemi Casari);
Sostegno (Vitillo Martina, Carretto Evelina, Sturpino Lorenzo, Garbero Roberto)

5) Workshop n.5 "Lavorare "con"

modera Dario Fortin

Condivisione (Dario Fortin, Marco Vincenzi);
Complessità (Cinzia Ropelato);
Congruenza (Giovanna Fabris, Giuseppina Gottardi, Franco Perino);
Considerazione positiva incondizionata (Alessia Gattamelata);
Parola (Maurizio Cimino, Carmen Squeo, Filomena Abbadessa);
Pensiero obliquo (Luca Paoletti);
Riflessività (Mariano Renna);
Sessualità-affettività (Andrea Mannucci);
Sostegno alla genitorialità (Tamara Galli, Cristina Lalli)

6) Workshop n.6 "Partecipazione, Cittadinanza"

modera Alessandro Dellai

Attivazione di risorse (Boni Melissa);
Cittadinanza attiva (Martina Pattarello, Tiozzo Monica, Saugo Federica);
Co-costruzione di sistemi inclusivi (Veronica Bulla, Camilla Federici, Chiara Mortari);
Competenze interculturali (Agostino Portera);
Comunità educante (Elisa Bortolamedi, Liria Veronesi, Federico Samaden);
Generativo (Tatiana Dodaro);
Integrazione sociosanitaria (Giuliana Moino, Stefania Bazzo, Adele Minutillo, Paolo Berretta, Claudio Diaz, Patrizia Riscica, Simona Pichini);
Lavoro di Comunità (Alessandro Dellai, Antonia Banal);
Riflessione-Consapevolezza (Alessia Grigolin, Gallo Stefania, Simonato Donatella, Maran Nicola)

7) Workshop n.7 "Politica"

modera Claudio Mustacchi

Ambiente naturale e Social work (Camilla Landi);
Conflitto (Antonia Banal);
Gioco (Roberto Farnè);
Integrazione (Elisa Pellicone);
Integrazione dell'ecologia (Emanuela Fato);
Pace (Margherita Cestaro);
Promozione della salute (Federica Vairelli, Silvia Cantoni, Corrado Celata);
Tra presenza e invisibilità (Antonella Cuppari, Silvia Luraschi)

8) Workshop n.8 "Professione"

modera Francesco Crisafulli

Case Management (Penzo Giulia, Moino Giuliana, Rossi Silvano, Barban Davide);
Collaborazione interprofessionale (Francesca Falcone, Valentina Filice, Antonio Samà);
Competenze di ricerca (Chiara Sità);
Genitorialità (Sara Bassanese);
Poliposità (Chiara Salomoni, Andrea Saccani);
Promozione della salute (Gabriele Buono);
Riserva Professionale (Enrico Santoro, Federica Saleri);
Scrittura professionale (Alessandro Forneris, Paola N. Scarpa);
Valutazione (Anna Serbati, Federica Picasso);
Valutazione funzionale (Alessandro Barbanti, Ambra Bardazzi Panti)



ELENCO AUTORI ABSTRACT

N	COGNOME	NOME	ENTE DI RIFERIMENTO	CITTÀ
1.	Abbadessa	Filomena	Struttura Riabilitativa Auxilium	Bari
2.	Actis Perino	Sara	Cooperativa Animazione Valdocco	Torino
3.	Airaldi	Chiara	ASLCN1 Dipartimento Interaziendale di Salute Mentale S.C. Psichiatria Area Nord, C.D. Cussanio - Fossano	Savigliano CN
4.	Banal	Antonia	Università di Trento – Comune di Trento	Trento
5.	BARBAN	DAVIDE	AZIENDA ULSS 2 MARCA TREVIGIANA - ANEP ats	TREVISO (CSM - SEDE CONEGLIANO)
6.	BARBANTI	ALESSANDRO	AUSL TOSCANA CENTRO Università di Firenze	FIRENZE
7.	Bardazzi Panti	Ambra	ASL Toscana Centro	Firenze
8.	Bassanese	Sara	Azienda Sanitaria Universitaria Friuli Centrale	Udine
9.	Baudino	Alice	Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana	Lugano (CH)
10.	Bazzo	Stefania	Comitato Scientifico – Assoc. Italiana Disordini da Esposizione Fetale ad Alcol e/o Droghe, APS	Spresiano TV
11.	Berloffa	Anna	IACP Trento	Trento
12.	BERNARDI	CECILIA	SERD	Dolo VE
13.	Berretta	Paolo	Centro Nazionale Dipendenze e Doping, Istituto Superiore di Sanità	Roma
14.	Bobbo	Natascia	Università di Padova	Padova
15.	Boggian	Silvia	Cooperativa sociale "La Vela"	Terrazzo (VR)
16.	Boni	Melissa	Società Cooperativa Onlus La vela	Terrazzo (VR)
17.	Bortolamedi	Elisa	Fondazione Franco De Marchi	Trento
18.	Bulla	Veronica	Università di Brescia - Enaip Lombardia	Mantova
19.	Buono	Gabriele	Asl 1 SSR LIGURIA Università di Genova	Sanremo
20.	Cadei	Livia	Università Cattolica del Sacro Cuore – Facoltà di Psicologia/CESVOPAS	Milano
21.	Camilla	Federici	Università degli Studi di Brescia - Enaip Lombardia	Mantova
22.	Cantoni	Silvia	ATS della Città Metropolitana di Milano	Milano
23.	Carraro	Serena	Agenzia di Tutela della Salute ATS Milano Città metropolitana	Milano
24.	Carretto	Evelina	Consorzio Intercomunale Socio Assistenziale CISA	Vinovo TO
25.	Casari	Noemi	Università di Trento - Explorans	Rovereto TN
26.	Castiglioni	Micaela	Università Milano-Bicocca	Milano
27.	Caula	Manuela	Università degli Studi di Torino	Torino
28.	Cavenago	Sarah	SUPSI - Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana	Manno - CH
29.	Celata	Corrado	ATS della Città Metropolitana di Milano	Milano
30.	Cestaro	Margherita	Istituto Universitario Salesiano Venezia (IUSVE)	Mestre VE

31.	Cifaldi	Linda	Centro di Riabilitazione Villaggio Eugenio Litta	Roma
32.	Cimino	Maurizio	CENTRO DI SALUTE MENTALE 2 ASL BARI	Gravina in Puglia
33.	Cino	Davide	Università Milano Bicocca	Milano
34.	Colzani	Ilaria	Associazione "La Nostra Famiglia", Vedano Olona	Cantù
35.	Costa	Andrea	Università di Brescia	Brescia
36.	Covili	Monica	GRiDEP Università di Trento	Bologna
37.	Crisafulli	Francesco	Educatoreprofessionale.it	Bologna
38.	Cuppari	Antonella	Università degli Studi di Milano-Bicocca	Milano
39.	Cvajner	Martina	Università di Trento DIPSCO	Rovereto TN
40.	D'Alessio	Chiara	Università di Salerno	Salerno
41.	De Luca	Valentina	Fondazione Papa Paolo VI	Centro Adriatico, Pescara (PE)
42.	Degasperi	Marco	Università di Trento – Coop. Villa S. Ignazio	Trento
43.	Dellai	Alessandro	Università di Ferrara - Provincia Autonoma di Trento	Trento
44.	Diaz	Claudio	Associazione Italiana Disordini da Esposizione Fetale ad Alcol e/o Droghe, A.I.D.E.F.A.D. - APS	Spresiano VI
45.	Di Lieto	Maria Ermelinda	Università di Salerno - A.R.C. "Borgo San Michele	Minori – Amalfi (Sa)
46.	Di Puerto	Nicoletta	Centro di Salute Mentale	Cesena
47.	Dodaro	Giovanna	ATS Città Metropolitana Milano	Milano
48.	Fabris	Giovanna	Centro Astalli - JRS	Trento
49.	Falcone	Francesca	Università della Calabria Dipartimento Scienze Politiche e Sociali	Crotone
50.	Fanelli	Sandro	Azienda Servizi Sociali Bolzano - SAPL	Bolzano
51.	Farnè	Roberto	Università di Bologna	Bologna
52.	Fato	Emanuela	Università Cattolica del Sacro Cuore	Milano
53.	Fatta	Maria	ASL CN1	Cuneo
54.	Federici	Camilla	Università di Brescia - Enaip Lombardia	Mantova
55.	Filice	Valentina	Università della Calabria Dipartimento Scienze Politiche e Sociali	Crotone
56.	Fontana	Elisa	Agenzia Tutela Salute ATS	Brescia
57.	Formenti	Laura	Università Milano Bicocca	Milano
58.	Forneris	Alessandro	Università di Torino	Torino
59.	Fortin	Dario	Università di Trento - DIPSCO	Rovereto TN
60.	Fumanelli	Francesca	Centro diurno psichiatria Rovereto - APSS	Rovereto TN
61.	Galli	Tamara	Asl Roma 2	Roma
62.	Gallo	Stefania	Azienda ULSS 6 Euganea	Padova
63.	Garbero	Roberto	Consorzio Intercomunale Socio Assistenziale CISA	Candiolo TO
64.	Gattamelata	Alessia	Comunità Missionaria Villaregia	Bologna
65.	Gollini	Andrea	Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano	Milano
66.	Gottardi	Giuseppina	IACP – Coop. Villa S. Ignazio	Trento
67.	Gottardo	Davide	Azienda ULSS 2 Marca Trevigiana - U.O.C. Infanzia, Adolescenza, Famiglia e Consultori	Dolo VE
68.	Grandi	Silvia	Centro Servizi Anziani	Adria RO
69.	Grigolin	Alessia	Azienda ULSS 6 Euganea	Padova
70.	GUERRIERO	KATIUSCIA	Università di Trento – APSS Trento	Trento
71.	Guidolin	Lino	Università di Trento - Explorans	Rovereto
72.	Lalli	Cristina	ASL ROMA 2	ROMA
73.	Landi	Camilla	Università Cattolica del Sacro Cuore	Milano
74.	Lenzo	Fabio	Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)	Lugano - CH

75.	Li Puma	Simona	Università di Trento - Explorans	Rovereto TN
76.	Loss	Daniela	Centro diurno psichiatria Rovereto - APSS	Rovereto TN
77.	Luraschi	Silvia	Università di Milano Bicocca	Milano
78.	Mannucci	Andrea	Università di Firenze	Firenze
79.	Maran	Nicola	Azienda ULSS 6 Euganea	Padova
80.	Melchiori	Francesca	Centro Servizi Socio Sanitari e Residenziali	MALÈ (TN)
81.	Minutillo	Adele	Centro Nazionale Dipendenze e Doping, Istituto Superiore di Sanità	Roma
82.	MOINO	GIULIANA	Assoc. Italiana Disordini da Esposizione Fetale ad Alcol e/o Droghe, aps -ANEP-ats	Spresiano (TV)
83.	Monticone	Tiziana	Cooperativa Animazione Valdocco	Carmagnola TO
84.	Moretto	Barbara	Università di Padova	Rovigo
85.	Mortari	Chiara	Università di Brescia- Enaip lombardia	Mantova
86.	Mortari	Chiara	Università degli Studi di Brescia - Enaip Lombardia	Mantova
87.	Muzzi	Marco	Fondazione Aquilone.	Milano
88.	Nesler	Roberto	Azienda Servizi Sociali Bolzano - SAPL	Bolzano
89.	Paoella	Veronica	Cooperativa Animazione Valdocco	Torino
90.	Paoletti	Luca	GRIDEP Università di Trento	Firenze
91.	Parmigiani	Davide	Università di Genova	Genova
92.	Pattarello	Martina	AULSS 3 SERENISSIMA	Mestre VE
93.	Pederzolli	Daniela	Comune di Trento	Trento
94.	Pellicone	Elisa	Università Cattolica del Sacro Cuore	Milano
95.	Penzo	Giulia	ANEP-ATS	Sezione Veneto
96.	Perino	Franco	IACP Sede di Trento	Trento
97.	Perrelli	Emanuele	AZIENDA ULSS3 SERENISSIMA REGIONE VENETO	VENEZIA
98.	Petrini	Giuseppe	Università di Firenze	Firenze
99.	Petrolli	Giulia	Centro diurno psichiatria Rovereto - APSS	Trento
100.	Pianon	Ilaria	La sedia gialla	Belluno
101.	Picasso	Federica	Università di Trento DIPSCO	Rovereto TN
102.	Pichini	Simona	Centro Nazionale Dipendenze e Doping, Istituto Superiore di Sanità	Roma
103.	Pisanu	Nicolò Antonio	Istituto universitario Giorgio Pratesi	Soverato CZ
104.	Plef	Mariaelena	Progettoautismo FVG	Tavagnacco UD
105.	Portera	Agostino	Università di Verona Centro Studi Interculturali	Verona
106.	Ravera	Anna	Asst Santi Paolo e Carlo Ser.D carcere di Opera	Milano
107.	Reale	Antonella	FONDAZIONE DON CARLO GNOCCHI	MILANO
108.	Rebaicini	Alberto	Università di Brescia	Brescia
109.	Renna	Mariano	AUSL Romagna, Servizio Dipendenze Patologiche	Forlì
110.	Ribolzi	Luisa	Fondazione per la sussidiarietà	Milano
111.	Riccio	Gina	Fondazione Archè Onlus/Save the Childen	Roma
112.	Risica	Patrizia	Comitato Scientifico - Associazione Italiana Disordini da Esposizione Fetale ad Alcol e/o Droghe, A.I.D.E.F.A.D. - APS	Spresiano TV
113.	Ropelato	Cinzia	APSP Levico Curae	Levico Terme TN
114.	Rossi	Silvano	ANEP-ATS	Sezione Veneto
115.	Rossi	Andrea	Università di Torino	Torino
116.	Rossi	Enrico	Centro di Salute Mentale	Cesena
117.	Saccani	Andrea	Aulss9 scaligera	Verona
118.	Saiano	Mario	Università di Genova/ ASL3 Liguria	Genova
119.	Saleri	Federica	Centro Caritas dell'Arcidiocesi di Udine ODV ETS	Udine

120.	Salomoni	Chiara	Centro polifunzionale Don Calabria presidio di Riabilitazione Extraspedaliera	Verona
121.	Samà	Antonio	Università della Calabria Canterbury Christ Church University	Crotone Canterbury GB
122.	Samadem	Federico	Fondazione F. Demarchi	Trento
123.	Santoro	Enrico	Cooperativa Itaca Sociale Onlus	Pordenone
124.	Santuari	Rossano	Fondazione Famiglia Materna	Rovereto TN
125.	Saugo	Federica	AULSS8	Vicenza
126.	Scarpa	Paola N.	Venezia	Venezia
127.	Serbati	Anna	Università di Trento - DIPSCO	Rovereto TN
128.	Sgherri	Antonella	ISTITUTO PROGETTO UOMO	MONTEFIASCONE VT
129.	Simonato	Donatella	Azienda ULSS 6 Euganea	Padova
130.	Sita	Chiara	Università di Verona Dipartimento di Scienze Umane	Verona
131.	Soldavini	Sara	Società Cooperativa Sociale Arcobaleno	Riva del Garda TN
132.	Squeo	Carmen	Cooperativa "Questa Città" arl	Gravina in Puglia BA
133.	Sturaro	Caterina	Università di Bergamo	Bergamo
134.	Sturpino	Lorenzo	Consorzio Intercomunale Socio Assistenziale CISA	None TO
135.	Tiozzo	Monica	AULSS 3 Serenissima -UOS Disabilità distretto 3	Mestre - VE
136.	Tomasin	Lucia	Studio Associato Dell'Orsola Tomasin	Trento
137.	Torbidoni	Elena	Ausl Romagna - U.O.C. Dipendenze patologiche	Rimini
138.	Turrina	Giulia	Università di Trento - DIPSCO	Rovereto
139.	Veronesi	Liria	Fondazione F. Demarchi	Trento
140.	Vairelli	Federica	Asst Santi Paolo e Carlo Ser.D carcere di Opera	Milano-
141.	Vanzetta	Miriam	Assoc. AMA Auto Mutuo Aiuto	Trento
142.	Vincenzi	Marco	Progetto Sulla Soglia, Onlus - CNCA	Vicenza
143.	Vitillo	Martina	Consorzio Intercomunale Socio Assistenziale C.I.S.A. 12	NICHELINO TO

Questa pubblicazione risponde all'obiettivo primario del Convegno Nazionale realizzato il 23 gennaio 2024 a Rovereto, di iniziare un percorso partecipato per la costruzione di uno statuto epistemologico della disciplina dell'Educazione Professionale come materia di studio, di ricerca e di insegnamento. La condivisione dei saperi di studiosi e professionisti, insieme alla diffusione di contenuti già oggetto di formazione, di progettazione e di metodologie applicate sul campo dell'educazione professionale, sono gli altri obiettivi di questa iniziativa, che ha riunito la comunità che si occupa di tale disciplina in ambito universitario.

La prima ipotesi di dimensione teorica (alfabeto teorico) parte dall'articolo "[Verso un'epistemologia dell'educazione professionale](#)" in: "[Studium Educationis](#)" 2/2023; la dimensione prassica (alfabeto empirico) che è stata l'oggetto della "call for abstract", viene così costruita collettivamente a partire dai contributi pubblicati in questo Book of Abstracts.

Gli Autori sono 142 docenti universitari, dottorandi, tutors e practitioners in educazione professionale e in social work.



Università degli Studi di Trento
Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive - DiPSCo
Centro Interdipartimentale di Scienze Mediche - CISMed
A cura di Dario Fortin
ISBN 978-88-5541-061-8
DOI 10.15168/11572_408032
Copyright © 2024 gli Autori



UNIVERSITÀ
DI TRENTO