

**Siped**

# Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro

a cura di

*Maurizio Fabbri  
Pierluigi Malavasi  
Alessandra Rosa  
Ira Vannini*

**Sessione plenaria  
e Sessioni parallele**



# Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

*Pierluigi Malavasi*

12

## Comitato scientifico della collana

*Rita Casale* | Bergische Universität Wuppertal  
*Liliana Dozza* | Libera Università di Bolzano  
*Giuseppe Elia* | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”  
*Felix Etxebarria* | Universidad del País Vasco  
*Hans-Heino Ewers* | Goethe Universität, Frankfurt Am Main  
*Massimiliano Fiorucci* | Università degli Studi Roma Tre  
*Vanna Iori* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*Pierluigi Malavasi* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*José González Monteagudo* | Universidad de Sevilla  
*Loredana Perla* | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”  
*Simonetta Polenghi* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*Rosabel Roig Vila* | Universidad de Alicante  
*Myriam Southwell* | Universidad Nacional de La Plata  
*Maria Tomarchio* | Università degli Studi di Catania  
*Giuseppe Zago* | Università degli Studi di Padova

## Comitato di Redazione

*Giuseppe Annacontini* | Università degli Studi di Foggia  
*Carla Callegari* | Università degli Studi di Padova  
*Giovanna Del Gobbo* | Università degli Studi di Firenze  
*Claudio Melacarne* | Università degli Studi di Siena  
*Alessandro Vaccarelli* | Università degli Studi dell’Aquila  
*Francesco Magni* | Università degli Studi di Bergamo  
*Andrea Mangiatori* | Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Matteo Morandi* | Università degli Studi di Pavia  
*Alessandra Rosa* | Alma Mater Studiorum Università di Bologna  
*Iolanda Zollo* | Università degli Studi di Salerno

## Collana soggetta a peer review

**Comitato Editoriale del volume relativo  
alla Sessione plenaria e alle Sessioni parallele**  
*Alessandra Rosa* | Alma Mater Studiorum Università di Bologna  
*Andrea Ciani* | Alma Mater Studiorum Università di Bologna  
*Silvia Demozzi* | Alma Mater Studiorum Università di Bologna  
*Federico Zannoni* | Alma Mater Studiorum Università di Bologna

# Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro

a cura di  
*Maurizio Fabbri*  
*Pierluigi Malavasi*  
*Alessandra Rosa*  
*Ira Vannini*

*Sessione plenaria e Sessioni parallele*



ISBN volume 979-12-5568-059-8  
ISSN collana 2611-1322



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

# Indice

## • INTRODUZIONE AI LAVORI

<b>Pierluigi Malavasi</b> <i>Introduzione al Convegno “Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro”</i>	3
<b>Vanna Iori</b> <i>Innovare la formazione e rafforzare l'orientamento per garantire il diritto al futuro</i>	7
<b>Simonetta Polenghi</b> <i>La pedagogia accademica nell'area XI del CUN</i>	11

## • SALUTI ISTITUZIONALI

<b>Maurizio Fabbri</b>	17
<b>Cosimo Laneve</b>	20
<b>Domenico Simeone</b>	23

## SESSIONE PLENARIA

<b>Loretta Fabbri</b> <i>Il lavoro come costruito trasformativo</i>	33
<b>Maria Grazia Riva</b> <i>Per un Orientamento pedagogico e sostenibile</i>	40
<b>Ira Vannini</b> <i>Il sistema Scuola. Per quale orientamento? Per quale lavoro? Una lettura parziale di una pedagoga sperimentale</i>	45
<b>Giuseppe Zago</b> <i>Il lavoro nella pedagogia e nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra</i>	61

## *La deviazione e la presa.*

# Problematizzazione del profilo professionale e tematizzazione del lavoro di primo e secondo livello in un caso di vulnerabilità familiare e abuso educativo in Spazio Neutro

Alessandro D'Antone

*Ricercatore - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia  
alessandro.dantone@unimore.it*

### 1. Introduzione: vulnerabilità e abuso nel servizio di Spazio Neutro

Il contributo affronta, come disamina cursoria e preliminare sul tema, le trasformazioni che la cultura pedagogica, la prassi educativa (Baldacci, Colicchi, 2018) e il profilo professionale dell'Educatore professionale socio-pedagogico e del Pedagogista (Tramma, 2010) attraversano in un'articolazione di istanze mediate dal servizio di Spazio Neutro<sup>1</sup> a sostegno di famiglie in carico presso il Servizio Sociale di Tutela Minori (cfr. D'Antone, 2020). Tali istanze, in cui si articolano problematiche giuridiche, assistenziali, sociali, psicologiche e pedagogiche, possono essere sintetizzabili in *tre transizioni*:

1. dalla quotidianità del vissuto all'artificialità/finzionalità della relazione (Massa, 1987; Dozza, 2000);
2. da forme educative spontanee a specifiche culture di servizio, tramite la mediazione di modelli educativi determinati (Baldacci, 2010);
3. dalla qualificazione del proprio profilo professionale<sup>2</sup> alla funzione che essa ricopre nelle analisi proposte dalle figure educative (Riva, 2021).

Inoltre, perché il concetto di 'abuso' possa essere inteso nella sua densità pedagogica (Riva, 1993), crediamo siano necessarie, sinteticamente, tre condizioni:

1. occorre rilevarne la materialità, espressa dall'emergenza determinata (Lewis, 2017) e ritualizzata in contesti situati e regolamentati/regolarizzati (Dozza, 2000; Macherey, 2011);
2. è necessario evidenziarne la temporalità e la ritmicità sia nell'effettivo prodursi,

1 Nel testo verranno riportati, in corsivo o tra virgolette, stralci reali di supervisione pedagogica per meglio delimitare e comprendere la specificità del problema

2 Qui, con 'inquadramento', non si intende solo il piano contrattuale, quanto piuttosto i ruoli, le mansioni e la loro complessa tematizzazione nella cultura di servizio.

seppur in una rilevazione a posteriori (Khan, 1974/1996, p. 47), che nella rielaborazione dell'esperienza in contesti di supervisione;

3. risulta, infine, essenziale tematizzare non solo l'esperienza di abuso come *formativa* in senso *a-valutativo* (Colicchi, 2020, pp. 46-47), ma anche la correlazione fra essa e l'intervento educativo intenzionalmente progettato per la prevenzione, il sostegno/la cura educativi (Fabbri, 2012) e il recupero.

In questo modo è possibile, da un lato, evitare le secche di una concezione dell'abuso come *evento eclatante*, rinvenendone al contrario le determinazioni complesse e diacroniche segnate pure sul piano educativo; e, dall'altro, permettere una più comprensiva analisi in profondità (Dozza, 2016) dell'impatto, profondamente segnato dall'intervento emergenziale (Annacontini, Vaccarelli, Zizioli, 2022), che tale esperienza esercita sui professionisti coinvolti.

Per tale ragione – e altresì nell'intento di tematizzare ed elaborare eventuali deviazioni eulogistiche e adultiste nelle pratiche educative e nella loro rielaborazione (Papi, 1978; Massa, 2000; De Giorgi, 2023, p. 185) – le pratiche di supervisione pedagogica rappresentano non solo il contesto elettivo di elaborazione della prassi in dispositivi gruppal di tipo critico, ma anche l'ambiente privilegiato per mettere a fuoco la dimensione temporale (D'Antone, 2023).

Infatti, attraverso tali dispositivi è possibile sia tematizzare la temporalità dell'esperienza educativa sincronicamente, attraverso il racconto e l'analisi della documentazione nello spazio e nel tempo delimitati dall'incontro di supervisione, che diacronicamente, analizzando una medesima esperienza in momenti diversi del progetto educativo.

## 2. *La deviazione e la presa: temporalità e congiuntura nell'intervento educativo*

Si consideri, a titolo di esempio, un caso di Spazio Neutro tra un minore e il genitore incontrante, coordinato da due figure educative, in cui la figura genitoriale ha avuto in passato accuse di abuso su minore e in cui il genitore accompagnante reputi l'ex-partner una persona potenzialmente pericolosa. La corporeità dei partecipanti è coinvolta non solo in termini di tutela e sicurezza, ma anche di attivazione di vissuti problematici (*avvertiamo i momenti di affetto come ambigui*) e di definizione più o meno esplicita del proprio ruolo professionale (*noi facevamo i 'corazzieri'*).

In un caso di questo tipo, il carattere effettuale del *modello* – una sorta di *membrana* tra le prassi educative e le culture pedagogiche – può emergere, talvolta solo se sostenuto e rielaborato, solo diacronicamente. Concezioni come “*io non riuscirei mai a condurre un incontro di Spazio Neutro come se quelle accuse non ci fossero mai state*” indicano una compromissione strutturale tra il piano del Diritto, le implicazioni etiche del fatto educativo e la conduzione pedagogicamente orientata dell'intervento che non può essere districata semplicemente negandola o invalidandola nel momento della sua espressione. Occorre, al contrario, recupe-

rarne il portato nella sua problematicità e in incontri successivi, per poterne soppesare la specificità formativa e la concezione pedagogica che ne sottendono l'emergenza.

Per farlo, riteniamo che sia necessario un piano diacronico di rielaborazione in cui, al primato dell'implicazione etica e dell'agire relazionale, si contrapponga, per meglio posizionarsi sul piano pedagogico, il carattere determinato e dialettico delle condizioni elementari dell'*esperienza* educativa (Dozza, 2000) entro le quali la relazione si può produrre, analizzare e pure percorrere.

Infatti, in questo modo è possibile comprendere le complesse incidenze, fra le tante possibili:

1. del piano istituzionale (*poi il tribunale ha attivato la CTU*);
2. dei *setting* spontanei definiti dai sistemi familiari (*dovevamo lavorare sulla moglie*);
3. degli stili relazionali (*a volte si andava su una simmetria... il papà diventava un bambino*);
4. dei vissuti delle figure educative (*era un lavoro frustrante*).

Per esempio: problematizzare la *presunta incapacità* di svolgere l'intervento per arrivare, in incontri successivi, a definire un vissuto di frustrazione, genera uno scarto tra una concezione eulogistica dell'educare e gli effetti complessi del lavoro in condizioni di forte vulnerabilità: *a partire da* un rifiuto etico, il professionista *arriva a esprimere* le difficoltà del lavoro situato.

Per concludere. Un tale posizionamento configura l'intervento educativo come complesso nella misura in cui sia determinato dalle condizioni materiali di emergenza e consideri le figure educative come soggetti integranti di tale materialità. L'evento educativo – qui considerato richiamando il pensiero di Louis Althusser sul *materialismo dell'incontro* degli anni '80 (2000) – esprime determinazioni e tempi che possono configurarsi come durevoli, che avrebbero potuto non avere luogo e in cui gli aspetti di resistenza giocano un ruolo decisivo (Ford, 2019).

La sfida, da raccogliere pure in ambito pedagogico, consiste nell'accettarne le implicazioni (così come l'aleatorietà e l'imprevisto) non con inerzia, bensì considerando la prassi educativa come *evolutiva* a partire dagli effetti che le diverse pratiche esercitano su vissuti e progettualità, permettendo dunque ai professionisti di dislocarsi criticamente pure in presenza delle risonanze personali e professionali che il trauma e l'abuso recano con sé.

## Bibliografia

- Althusser L. (2000). *Sul materialismo aleatorio*. Milano: Unicopli.  
Annacontini G., Vaccarelli A., Zizioli E. (2022). *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.

- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e modello in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1, 65-76.
- Baldacci M., Colicchi E. (Eds.). (2016). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Colicchi E. (2020). I concetti di educazione, istruzione, formazione e la teoria pedagogica. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione* (pp. 40-58). Roma: Avio.
- D'Antone A. (2020). *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Antone, A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Giorgi F. (2023). *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea*. Brescia: Scholé.
- Dozza L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Conzatti (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Roma: Carocci.
- Dozza L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In L. Dozza, S. Olivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 60-71). Milano: FrancoAngeli.
- Fabrizi M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ford D.R. (2019). Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, 1, 104-118.
- Khan M. (1996). *The Privacy of the Self. Papers on Psychoanalytic Theory and Technique*. London: Karnac (Original work published 1974).
- Lewis T.E. (2017). A Marxist Education of the Encounter: Althusser, Interpellation, and the Seminar. *Rethinking Marxism*, 29(2), 303-317.
- Macherey P. (2011). *Da Canguilhem a Foucault. La forza delle norme*. Pisa: ETS.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 140, 60-66.
- Papi F. (1978). *Educazione*. Milano: Isedi.
- Riva M.G. (1993). *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.