



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020
Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole
ad alta incidenza di alunni stranieri”

INTERCULTURA E SCUOLA

Scenari, ricerche, percorsi pedagogici

a cura di
Silvia Nanni e Alessandro Vaccarelli



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

La melagrana

Collana diretta da Graziella Favaro e Massimiliano Fiorucci

La collana *La melagrana* articola la sua proposta editoriale su due diversi piani dell'educazione interculturale: le idee e le pratiche.

La sezione *Idee e metodi* propone contributi teorici, riflessioni e materiali che offrono spunti da sviluppare nel lavoro interculturale.

La sezione *Ricerche e progetti* descrive e commenta esperienze e progetti realizzati, con uno sguardo attento al significato generale che possono avere anche in situazioni diverse da quelle in cui sono nati.

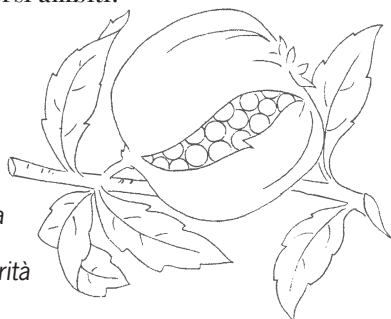
In ogni caso l'attenzione è rivolta a proporre dei testi che mettano in luce temi e problemi sinora poco sviluppati nell'ambito della pubblicistica sull'educazione interculturale e che sappiano integrare i due piani che abbiamo indicato.

I lettori a cui è dedicata questa collana sono soprattutto gli insegnanti in formazione o in servizio, ma i testi si rivolgono anche agli operatori dei servizi sociali, alle educatrici degli asili nido, alle figure di mediazione interculturale che non svolgono il loro lavoro nella scuola.

Questo anche nella convinzione che un efficace lavoro interculturale possa svilupparsi solo attraverso la collaborazione tra la scuola e le istituzioni formative del territorio e con un contatto tra tutte le figure professionali che operano nei diversi ambiti.

COMITATO SCIENTIFICO

Ivana Bolognesi, *Università di Bologna*
Giuseppe Burgio, *Università "Kore" di Enna*
Marco Catarci, *Università di Roma Tre*
Cristina Allemann-Ghionda, *Università di Colonia*
Elio Gilberto Bettinelli, *Università di Milano-Bicocca*
Giovanna Campani, *Università di Firenze*
Don Virginio Colmegna, *Fondazione Casa della Carità*
Rosita Deluigi, *Università di Macerata*
Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*
F. Javier García Castaño, *Università di Granada*
Antonio Genovese, *Università di Bologna*
Francesca Gobbo, *Università di Torino*
Jahdish Gundara, *Università di Londra*
Stefania Lorenzini, *Università di Bologna*
Lorenzo Luatti, *Ucodep - Centro di Documentazione Città di Arezzo*
Emiliano Macinai, *Università di Firenze*
Raffaele Mantegazza, *Università di Milano-Bicocca*
Giuseppe Milan, *Università di Padova*
Marie Rose Moro, *Università di Paris Descartes*
Vinicio Ongini, *esperto Miur*
Agostino Portera, *Università di Verona*
Milena Santerini, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano*
Clara Silva, *Università di Firenze*
Massimiliano Tarozzi, *Università di Bologna*
Maria Sebastiana Tomarchio, *Università di Catania*
Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*
Davide Zoletto, *Università di Udine*



Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in "doppio cieco".
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020
Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole
ad alta incidenza di alunni stranieri”

INTERCULTURA E SCUOLA

Scenari, ricerche, percorsi pedagogici

a cura di
Silvia Nanni e Alessandro Vaccarelli



La melagrana
Idee e metodi per l'intercultura

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

**Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad
alta incidenza di alunni stranieri”**

Il presente volume viene distribuito e reso accessibile in forma gratuita poiché interamente finanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020 – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building – PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri”.

Isbn 9788891797735

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

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

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

A Giuseppe Cristofaro

Indice

Presentazione di <i>Antonella Tozza</i>	pag. 11
Prefazione di <i>Elsa M. Bruni</i>	» 13
1. Il rapporto tra Scuola e Università nel Progetto FAMI: breve considerazioni e introduzione al volume di <i>Maria Cristina De Nicola</i>	» 17
1. Il Progetto FAMI: il ruolo dell'USR e delle Università	» 17
2. Il volume: tra formazione, ricerca e azione	» 19
2. Quarant'anni di inserimento scolastico: studenti e studentesse di altra cittadinanza, modelli e pratiche educative nel dibattito pedagogico-interculturale di <i>Alessandro Vaccarelli</i>	» 21
1. Introduzione	» 21
2. Scuola e multiculturalismo negli anni '80	» 21
3. L'affermazione della pedagogia interculturale e la scuola degli anni '90	» 25
4. Intercultura e scuola nelle sfide del nuovo millennio	» 29
5. Conclusioni	» 34
Riferimenti bibliografici	» 34
3. La ricerca-azione come ricerca di scopo in ambito interculturale: analizzare le situazioni, i fatti e gli eventi educativi in contesti didattici complessi di <i>Antonella Nuzzaci</i>	» 37
1. La ricerca-azione: un paradigma complesso	» 37
2. La ricerca-azione in contesti didattici multiculturali	» 39
3. La ricerca-azione come sapere empirico	» 42

4. La ricerca-azione come pratica sociale	pag. 44
5. La didattica interculturalizzata come campo informato dalla ricerca	» 46
6. Un insegnamento interculturale guidato dalla ricerca	» 48
Riferimenti bibliografici	» 53
4. Il Progetto FAMI in Abruzzo: intercultura e buone prassi a scuola. Alcuni esempi	
di <i>Silvia Nanni</i>	» 55
1. Introduzione	» 55
2. I progetti	» 58
Riferimenti bibliografici	» 85
5. Una scuola multiculturale e di frontiera: l'Istituto Comprensivo "Sandro Pertini" di Martinsicuro (TE)	
di <i>Barbara Rastelli</i>	» 87
1. Introduzione	» 87
2. La cornice normativa	» 88
3. Il contesto ambientale	» 90
4. L'Istituto Comprensivo "Sandro Pertini"	» 93
5. Accoglienza e inclusione	» 97
6. La quotidianità delle buone prassi	» 100
Riferimenti bibliografici	» 101
6. Scuola italiana e cittadinanza terrestre: alcune considerazioni a partire dai dati ICCS 2016	
di <i>Veronica Riccardi</i>	» 103
1. La cittadinanza: dal contesto giuridico all' <i>appartenenza terrestre</i>	» 103
2. Educare alla <i>cittadinanza terrestre</i>	» 106
3. L'indagine ICCS 2016	» 108
4. L'approccio ai problemi globali	» 109
5. Le differenze culturali	» 111
6. La difesa dell'ambiente	» 112
7. La partecipazione politica	» 115
8. Conclusioni	» 120
Riferimenti bibliografici	» 121

7. Migranti. Narrare l'intercultura attraverso la Letteratura per l'infanzia	
di <i>Maria Teresa Trisciuzzi</i>	pag. 123
1. Introduzione	» 123
2. Scoprire se stessi e il mondo attraverso il libro. Lo scaffale multiculturale	» 124
3. Bambini nel mondo. Narrare il viaggio attraverso gli albi illustrati	» 130
Riferimenti bibliografici	» 134
8. La narrazione come spazio di ri-composizione di identità e alterità	
di <i>Manuela Ladogana</i>	» 137
1. Lo sfondo	» 137
2. <i>Come un romanzo</i> : un Laboratorio di educazione interculturale	» 139
3. C'era una volta...	» 139
4. Di fiaba in fiaba...	» 141
5. La dimensione interculturale del raccontarsi	» 142
Riferimenti bibliografici	» 144
9. Emozioni e intercultura	
di <i>Michele Cagol</i>	» 146
1. Le prime alterità: l'interno (umano) e l'esterno (non umano)	» 146
2. Cosa e quanto c'è di universale nelle emozioni?	» 148
3. Darwin e l'espressione delle emozioni	» 149
4. Darwin, James, Dewey	» 151
5. La teoria delle emozioni di base	» 152
6. <i>Inside Out</i>	» 153
7. Broccoli, peperoni verdi e intercultura	» 155
Riferimenti bibliografici	» 157
10. Atteggiamenti educativi e insegnamento linguistico: fattori di inserimento o di dispersione scolastica	
di <i>Edoardo Puglielli</i>	» 158
1. Introduzione	» 158

2. Modelli di inserimento scolastico	pag. 160
Riferimenti bibliografici	» 164
11. Sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità e scuola: l'educatore come "figura ponte" in prospettiva interculturale	
di <i>Alessandro D'Antone</i>	» 165
1. Introduzione	» 165
2. I servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro	» 166
3. Riflessioni sul servizio di Educativa Domiciliare	» 167
4. Riflessioni sul servizio di Spazio Neutro	» 168
5. Una sintesi preliminare sui servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità	» 170
6. La scuola come contesto interculturale e l'apprendimento attraverso le differenze	» 172
7. L'équipe come contesto formativo e revisionale per l'educatore come "figura ponte"	» 177
8. Conclusioni	» 178
Riferimenti bibliografici	» 179
12. Uno studio sulla povertà educativa all'Aquila. Scuola ed extrascuola nella percezione dei genitori italiani e di altra cittadinanza	
di <i>Nicoletta Di Genova</i>	» 181
1. Povertà educativa nella società multiculturale	» 181
2. La ricerca nel contesto aquilano: una realtà multiculturale nel post-emergenza	» 184
3. Alcuni dati	» 188
4. Conclusioni	» 193
Riferimenti bibliografici	» 194
Autrici e Autori	» 195

Presentazione

Non esiste una scuola ideale, ma almeno è necessario porre le basi per una scuola possibile. Rendere la scuola accessibile a tutti, come detta la Costituzione, impone un approccio interculturale declinato in tutte le sue sfaccettature con tutti gli strumenti e le conoscenze che il corpo docente può esprimere. L'approccio interculturale è trasversale e deve mirare ad un progetto educativo che, ponendo al centro lo studente, coinvolga tutta la comunità, non solo quella educante. È necessario perciò tendere a costruire la cittadinanza globale, uno dei goal previsti dall'Agenda 2030.

L'Italia ha sicuramente intrapreso la via maestra per sviluppare all'interno delle istituzioni scolastiche una proficua integrazione interculturale. Da un punto di vista normativo, esiste un solido impianto a supporto dell'integrazione degli alunni stranieri nelle classi italiane, tuttavia ciò che manca al momento è la diffusione capillare ed omogenea all'interno dei confini della regione Abruzzo di strumenti specifici a disposizione delle istituzioni scolastiche tali da consentire uniformità di comportamenti.

È all'interno di questo contesto che l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo ha aderito al Progetto FAMI 740, nato dagli accordi tra MIUR, Ministero degli Interni e fondo FAMI, sullo sviluppo delle competenze professionali del personale scolastico, con particolare riguardo alla interculturalità.

Il progetto pone come obiettivo il miglioramento della qualità dell'inclusione attraverso un Piano pluriennale di Formazione specifico per Dirigenti, docenti e personale ATA delle scuole ad elevata concentrazione di alunni con cittadinanza non italiana, avvalendosi della collaborazione delle Università e di una Rete di Scopo appositamente costituita.

Nell'ambito di questa cornice sono stati realizzati presso le Università di L'Aquila e Chieti due Master/Corsi di perfezionamento in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" che hanno consentito la partecipazione di oltre duecento tra docenti e dirigenti scolastici.

Essi hanno fornito anche l'input per l'avvio di attività di ricerca azione all'interno delle classi a composizione multi-etnica; attività per le quali i docenti sperimentatori hanno potuto contare sul supporto di docenti universitari quali supervisor qualificati.

Il percorso di Ricerca azione ha generato buone prassi all'interno del sistema scolastico Abruzzese, di cui sono attori alcuni autori del presente volume, in una proficua sinergia tra il sistema scolastico ed il mondo accademico, di cui il volume è un felice esempio.

Auspichiamo che questa pubblicazione possa essere da stimolo e di ausilio a tutti i docenti e dirigenti scolastici che ogni giorno si trovano a sperimentare gli approcci interculturali con i propri studenti.

Antonella Tozza
Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo

11. Sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità e scuola: l'educatore come "figura ponte" in prospettiva interculturale

di *Alessandro D'Antone*

1. Introduzione

L'educatore professionale socio-pedagogico implicato in servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità (in particolare, nei servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro) (D'Antone, 2018) situa la propria prassi (comprensiva di prospettive teorico-epistemologiche, riflessività sul campo e pratiche trasformative) all'interno di molteplici transizioni sistemiche *tra* i contesti dell'apprendimento (formali, non formali e informali – Frabboni & Pinto Minerva, 1994 – con una particolare attenzione ai rapporti tra la famiglia e i contesti educativi scolastici ed extra-scolastici), *attraverso* aree professionali specifiche (dall'educativa territoriale, con precise istanze interculturali volte all'inclusione e all'integrazione, fino all'Educazione degli Adulti – intesi come figure genitoriali, parentali o “di riferimento”, ma anche come professionisti naturalmente implicati in processi formativi permanenti – e al disagio conclamato, dunque nella prevenzione, nell'educazione e nel recupero in condizioni di disfunzionalità – cfr. Tramma, 2017, pp. 112-113) ed *entro* le problematicità della struttura sociale, da cui emergono trasformazioni contraddittorie e interagenti con il lavoro educativo (ad esempio, il parziale riconoscimento e l'altrettanto parziale legittimazione delle “diversità/differenze” a cui fa da contraltare un aumento delle disuguaglianze) (ivi, pp. 109-110).

L'aspetto così esplicitamente “di transizione”¹ della prassi educativa (che, ad altro livello, cercheremo di esprimere in maniera operativa qualificando l'educatore professionale socio-pedagogico come “figura-ponte”) (D'Antone, 2018, p. 136) non ha soltanto un ancoraggio ineludibile nelle specificità dei

1. Si tratta di un'accezione che, nel considerare come interdipendenti i processi formativi e la società, si connota anche, per l'educatore professionale socio-pedagogico, come un ampio lavoro politico di trasformazione (Papi, 2001; Tramma, 2017, p. 115).

contesti educativi per il sociale (Cerrocchi & Dozza, 2018) in cui la prassi stessa è collocata, né si lega apoditticamente e a-criticamente a una prospettiva di integrazione tra i diversi contesti dell'apprendimento qualora tale prospettiva venga assunta come *slogan*, ancorché in senso progressista; piuttosto, elicitava la necessità di pensare e progettare un contesto comune (uno *sfondo integratore* o, ad altro livello, una *struttura che connette* in senso batesoniano) (Canevaro & Peticari, 1998, p. 175) che consenta di comprendere le connessioni tra elementi distanti posti, anche, su piani diversi, afferenti sostanzialmente alla cifra interculturale che il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità reca con sé nelle proprie transizioni con i contesti formali dell'apprendimento. In altri termini, si tratta di considerare il lavoro educativo (qualsiasi lavoro educativo, compreso quello didattico e curricolare) (Baldacci, 2006) come lavoro complesso (Fornasa, 1998).

Scopo del presente contributo sarà esplicitare brevemente i ruoli e le funzioni dell'educatore professionale socio-pedagogico implicato in servizi educativi a sostegno della famiglia (Catarsi, 2008) e della genitorialità, mettendone in evidenza la natura complessa anche a partire dalle caratteristiche di progettazione, revisione e formazione delle équipe e tentando, attraverso una riflessione sul concetto di *sfondo integratore*, di sottolineare la rapportualità tra scuola ed educazione familiare in ottica interculturale.

2. I servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro

I servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro, profondamente diversi² nella struttura e nelle funzioni (dunque, nel *setting*) (Cerrocchi & Dozza, 2018), condividono implicitamente – nella misura in cui, esplicitamente, ne manca ancora una lettura organica e uniforme sul territorio nazionale – gli aspetti di sostegno alla famiglia (o, meglio, alle *famiglie*) (Fruggeri, 1997) come *sistema* educativo e alla *genitorialità* – intesa come compito evolutivo, affatto segnato da obbligatorietà e univocità, non coincidente con la mera generatività (Cerrocchi, 2018) ed espressione, piuttosto, di progettualità esistenziale (Bertin & Contini, 2004).

La categoria pedagogica di *setting* (Dozza, 2000) può fornirci, in primo luogo, alcune chiavi interpretative e prospettiche per caratterizzarne le funzioni in qualità di contesti educativi per il sociale integrate in un ampio *lavoro di rete* – ovvero, in un primo passaggio logico per provare a concettualizzare un possibile *sfondo integratore*. Scopo di questa breve analisi sarà enucleare dunque, in

2. Per una trattazione più distesa dei servizi in esame si rimanda a D'Antone (2018).

secondo luogo, alcuni elementi di complessità che possono caratterizzare una successiva transizione tra l'educatore professionale socio-pedagogico implicato in questi servizi – che, per propria struttura e funzioni, agiscono *nel, per e con* i sistemi familiari in ottica interculturale – e il sistema scolastico.

3. Riflessioni sul servizio di Educativa Domiciliare

Il servizio di Educativa Domiciliare, promosso dal Servizio Sociale territoriale e co-progettato entro un *lavoro di rete* che tenga insieme gli attori coinvolti e la famiglia, viene attivato per/con un sistema familiare in cui vive almeno un minore e che, in un determinato momento del proprio sviluppo, presenta elementi di disfunzionalità. L'educatore professionale socio-pedagogico intraprende le proprie relazioni con il sistema a partire da una concettualizzazione degli *spazi*: manca una progettualità aprioristica dei contesti fisici da parte dell'educatore, in favore di transizioni: a) in spazi già pensati e progettati dal sistema familiare (dunque dotati di senso e finalità educativi in assenza di figure professionali esterne al sistema); b) co-progettati *in itinere* entro le relazioni significative che si producono tra l'educatore e i membri del sistema.

I *tempi* sono dinamici e flessibili, certamente scanditi dal mandato educativo del Servizio Sociale ma, elemento assai più rilevante, organizzati in appuntamenti periodici emergenti dalle relazioni tra educatore e sistema (dunque, all'interno di un percorso co-evolutivo che, in quanto tale, si configura come apprendimento di *differenze*). Vale a dire: entro una cornice istituzionalmente *im-posta* (dunque, per altri versi, sostenibile per il professionista in termini di “tempo massimo” spendibile per/con un determinato sistema), la durata e la frequenza di ciascun *incontro* vengono negoziate all'interno della relazione educativa e saranno determinate dialetticamente dalla qualità della relazione stessa.

Possiamo descrivere le *relazioni*, a questo punto, come non intrusive, co-evolutive e asimmetriche (fondate, cioè, su un giusto-corretto distanziamento a garanzia: a) della buona riuscita dell'intervento educativo, volto a promuovere responsabilità sociale e autonomia individuale entro relazioni fondate sullo scambio reciproco e sul sostegno educativo; b) dell'evitamento di condizioni confusive e patologiche di invischiamento), purché non si confonda il concetto di *asimmetria* con almeno tre questioni problematiche e potenzialmente presenti nelle pratiche dell'educatore professionale socio pedagogico implicato in questi servizi.

La prima: è bene, crediamo, non sovrapporre i concetti di “simmetria” e “asimmetria”, funzionali in questo caso a rappresentare (seppur schematicamente, a questo livello del discorso) la necessità di relazioni educative sane e

non invischiate, con quelli di “simmetria” e “complementarietà” presenti nella comunicazione umana (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971): una relazione educativa volta alla promozione di responsabilità e di autonomia/indipendenza sarà innervata da *pattern* comunicativi tanto simmetrici quanto complementari a livello di qualità relazionale – ponendo la necessaria esplicitazione del conflitto come viatico per comunicazioni chiare e prevedibili – senza scardinare, a livello di struttura, una chiara delimitazione di ruoli e confini.

La seconda: i concetti di asimmetria e giusto-corretto distanziamento non si sovrappongono in nessun caso né con la distanza/il distacco tra educatore e sistema (una sana relazione educativa, fondata su empatia e ascolto attivo, su processi di rispecchiamento e risignificazione funzionali al ripensamento delle pratiche quotidiane di vita, prevede necessariamente la com-partecipazione emotiva dell’educatore) né con l’aprioristica imposizione di percorsi e decisioni pensati “dall’esterno” che mortifichi la partecipazione attiva e consapevole del sistema familiare alla propria progettualità esistenziale.

La terza: in ultima analisi, l’asimmetria potrebbe indurre, nel professionista, interpretazioni lineari nel proprio rapporto con il sistema, ove (richiamando una problematica citata poc’anzi) un’azione “esterna” funga da sostegno deterministico per una modificazione “interna” del sistema stesso. Una lettura complessa e co-evolutiva del problema indurrebbe, quantomeno, a contemplare la necessità di abbandonare la distinzione ontologica tra “osservatore” e “sistema”, esplicitando la «rinuncia all’osservatore stesso come condizione esterna al dominio di osservazione» (Ceruti, 1986, p. 107): sostanzialmente, le transizioni tra educatore e sistema rendono coessenziali il giusto distanziamento e l’attività pratico-trasformativa dell’educatore stesso, rinunciando alla pretesa di rimanere “esterno” al sistema mentre – si badi bene, le due questioni non sono mutualmente esclusive – si esplicita in modo chiaro e inequivocabile la natura dei rispettivi ruoli e confini.

4. Riflessioni sul servizio di Spazio Neutro

Il servizio di Spazio Neutro (noto anche come servizio di “Incontri protetti” o di “Incontri vigilati”), come avviene nel caso dell’Educativa Domiciliare, viene mediato e coordinato dal Servizio Sociale territoriale, presentando tuttavia un aspetto coattivo imposto dall’Autorità Giudiziaria e afferente al Diritto di visita e di relazione a cui il servizio è preposto. Sostanzialmente, l’educatore professionale socio-pedagogico implicato in questo servizio attiva pratiche di mediazione e cura educativa, con evidenti aspetti di protezione, valutazione e monitoraggio, all’interno di incontri tra un minore e una figura adulta di riferi-

mento – generalmente, si tratta dell’incontro tra il minore e il genitore non affidatario in casi di separazioni conflittuali, ove l’Autorità Giudiziaria ha stabilito un affidamento esclusivo a una delle figure genitoriali.

Gli *spazi* del servizio sono pensati e progettati dall’educatore (rimanendo costanti, nella maggior parte dei casi, per tutta la durata dell’intervento) per garantire, in relazione all’età del minore e alle attività che preferisce svolgere, almeno quattro transizioni significative e pensate/progettate singolarmente, pur considerandone sempre la stretta rapportualità: a) l’incontro tra figura adulta incontrante e minore, in presenza dell’educatore; b) l’incontro tra figura educativa e minore, in assenza di ulteriori figure adulte di riferimento; c) l’incontro tra la figura adulta che accompagna il minore e la figura educativa; d) l’incontro tra la figura adulta incontrante e la figura educativa³.

I *tempi* vengono scanditi da calendari emergenti dalla negoziazione tra servizio educativo e membri del sistema familiare, garantendo una frequenza degli incontri costante e periodicamente monitorata dal Servizio Sociale territoriale: la frequenza e la durata degli incontri, a propria volta, è passibile di modifiche sulla base dell’evoluzione degli stessi.

Le *relazioni*, ricalcando e riproponendo quanto già accennato rispetto al servizio di Educativa Domiciliare, presentano tuttavia almeno due problematicità che meritano di essere considerate in questa sede: la *prima* riguarda il rapporto tra *protezione* e *non-intrusività*, per la quale il ruolo dell’educatore deve restare protettivo (nei confronti del minore e della qualità della relazione che si produce durante l’incontro) mentre, proprio come condizione ineludibile a garanzia dei medesimi aspetti protettivi e relazionali, deve mantenere un atteggiamento correttamente distanziato ove l’intervento diretto nella relazione si mantenga essenzialmente marginale a favore di forme di sostegno mirate, non abbandoniche né soffocanti.

La *seconda* riguarda il carattere, già esplicitato a livello semantico, di neutralità: se l’intervento del servizio si pone come “neutrale” rispetto alla cornice giuridica e alle rispettive istanze dei membri del sistema familiare, il ruolo dell’educatore non è concepibile negli stessi termini – come abbiamo avuto occasione di specificare altrove:

3. A queste forme di incontro si possono accompagnare momenti di mediazione con entrambe le figure adulte di riferimento, incontri di raccordo con i membri della rete (psicologi, assistenti sociali, figure a valenza medico-sanitaria o giuridica, esponenti significativi dei contesti educativi formali e non-formali, ulteriori membri del sistema familiare ristretto o allargato ecc.) e, anche, contesti di incontro esterni allo Spazio Neutro vero e proprio: tutte le evenienze citate, certamente riportate a scopo esemplificativo e non esaustive, si collegano allo sviluppo dialettico di ciascun progetto. Anche in questo caso, per una trattazione più distesa si rimanda a D’Antone (2018).

Il carattere co-evolutivo di questo rapporto, per sua natura complesso, conflittuale e non lineare, caratterizza gli interventi educativi familiari indicando nell'educatore che vi è implicato un attore *neutrale* rispetto alla complessità delle dinamiche familiari (perché non giudicante e opportunamente distanziato rispetto a disfunzionali vissuti di triangolazione e/o coalizione) ma profondamente inserito (e, quindi *non-neutrale*) nello sviluppo co-evolutivo del progetto nel suo complesso e nella cura evolutiva delle relazioni che vi si producono (D'Antone, 2018, pp. 31-32).

5. Una sintesi preliminare sui servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità

Gli elementi che riteniamo più utili alla presente disamina, emergenti da una breve riflessione ragionata sui due servizi, convergono sostanzialmente sul sostegno alla genitorialità come questione *complessa e anti-riduzionistica*: entrambi i servizi, che pure, istituzionalmente, si rivolgono a soggetti specifici (il minore in famiglia, la protezione del minore all'interno di "incontri vigilati" ecc.), hanno implicitamente⁴ la funzione di prendere in carico l'intero sistema familiare nella sua complessità, considerando gli elementi di problematicità e disfunzionalità come *storici* e transitori (non, dunque, *naturali*): si tratta di una caratteristica a tal punto rilevante da caratterizzare le fasi di congedo nel *setting* (Cerrocchi & Dozza, 2018) come aprioristicamente pensate all'interno della co-progettazione messa in campo nel lavoro di rete – in questo modo, la progettazione stessa rifletterà la necessità di sostenere ed educare le funzioni genitoriali inespresse o latenti *in un dato momento* senza dare adito a etichette e stigmi sociali (la "capacità" o "incapacità" di "essere" e "fare" il genitore), a fenomeni di dipendenza e invischiamento (quelle per cui l'educatore "sarà sempre" all'interno del sistema) e a dinamiche di persuasione e manipolazione (per le quali l'educatore possa sentirsi l'artefice decisivo ed esclusivo del cambiamento).

Inoltre, le diverse transizioni che l'educatore opera nel/con il sistema familiare non afferiscono solo al disagio o alla disfunzionalità in una o più delimitate aree del suo funzionamento (non avendo di per sé, in qualità di artefice della prassi educativa, un atteggiamento terapeutico), bensì alle più generali dinamiche che il micro-sistema familiare intrattiene con i sovra- e i sotto-sistemi con i quali interagisce, promuovendo forme di facilitazione, sostegno e mediazione di carattere educativo che ne connotano le attività come, in senso ampio, in-

4. È interessante rilevare come la diffusione culturale sui servizi preposti al sostegno della famiglia e della genitorialità abbia, tra le proprie diverse funzioni, quella di promuovere una cultura esplicitamente sistemica ed educativa sui servizi stessi in modo condiviso e uniforme.

terculturale – dunque volte all’inclusione e all’integrazione multidimensionali e dinamiche del soggetto e dei gruppi storici all’interno del macro-sistema sociale.

Ad esempio, in progetti di Educativa Domiciliare sviluppati per/con famiglie migranti, elementi quali il genere e l’integrità psico-fisica⁵ (Ulivieri, 2017) possono rappresentare: a) un ostacolo alla partecipazione della donna ai contesti sociali, alimentando condizioni di isolamento domestico con significative ricadute sull’apprendimento della lingua, sulle possibilità di socializzazione e sulle conseguenti dinamiche di integrazione; b) una comprensione mancata o parziale di condizioni quali disturbi d’ansia o stati depressivi, passibili di riconoscimento come “tratti di carattere” o atteggiamenti di rifiuto sociale assimilabili al separatismo (Cerrocchi, 2013) e non, generalmente, come condizioni inscrivibili in un quadro clinico ed entro un’interpretazione complessa dei traumi legati alla migrazione; c) un potenziale e ambivalente rifiuto della figura educativa (in particolare se di genere maschile) rispetto alla transizione nel contesto domestico in assenza della figura familiare maschile di riferimento. In questi casi, un atteggiamento etnocentrico (per il quale la lettura “esperta” ed “esterna” viene ipostaticamente collocata dall’educatore/équipe come l’unica verità possibile) e riduzionistico (per il quale le disfunzioni del sistema familiare vengono ricondotte dall’educatore/équipe a un problema/soggetto circoscritto e indipendente) da parte del professionista – e, si badi bene, si tratta di atteggiamenti che, in assenza di una strutturazione dell’équipe come contesto formativo e revisionale, possono emergere in maniera implicita e surrettizia – condurrebbe necessariamente ad acuire gli stati disfunzionali rilevati e le relative difficoltà per una concreta integrazione sociale e culturale; mentre, di converso, un atteggiamento complesso e sistemico, problematizzante e aperto, sventerebbe interpretazioni dogmatiche/coloniali (sotto il profilo socio-culturale) e scientificamente patologizzanti (sotto il profilo bio-psicologico) (Cerrocchi, 2013) garantendo all’educatore stesso la possibilità di configurarsi come figura-ponte con l’esterno: ad esempio, attraverso una mediazione (Balsamo, 2003) condivisa e co-evolutiva tra il sistema familiare e servizi territoriali quali i CPIA (Porcaro, 2018) e i CSM, entro la quale l’educatore abbia un ruolo di risignificazione rispetto ai contenuti consolidati nel setting familiare – nei confronti del quale mantenga, comunque, un atteggiamento

5. Il riferimento all’integrità psico-fisica e alla patologia psichica in ambito interculturale non è qui riportato in astratto, ma con la consapevolezza (per certi versi affine alla “psichiatria culturale” o all’etnopsichiatria, e certamente di carattere storico-culturale) dell’importanza sia del contesto fisico, sociale e culturale del soggetto, sia della sua provenienza o appartenenza etnica, dunque della rapportualità complessa tra “etico” ed “emico” nella considerazione antropologica del problema (cfr. Dovigo, 2002, p. 110).

giamento rispettoso dei simboli/significati culturali di cui la famiglia è portatrice – e di facilitazione rispetto all'accesso alla rete dei servizi. Ma su questo torneremo.

6. La scuola come contesto interculturale e l'apprendimento attraverso le differenze

La scuola – da noi intesa, in senso complesso e problematico, come «forma generalizzata di istituzionalizzazione del processo educativo nella società contemporanea, e quindi come elemento molto importante della riproduzione sociale» (Papi, 2001, p. 115) – appare come particolarmente sensibile a recepire istanze di costituzione di *spazi interculturali*, ove la molteplicità delle esperienze di istruzione e di educazione ha condotto e conduce alla sperimentazione di progetti educativi “alla” diversità, “con” la diversità e “attraverso” la diversità (Pinto Minerva, 2002, p. 41). Questo aspetto, inscritto all'interno di una concezione critica e antropologicamente segnata (cfr. Cerrocchi, 2019, pp. 44-45) dell'irruzione di una società multiculturale quale *trend* della contemporaneità (Frabboni & Pinto Minerva, 1994), è connesso alle dinamiche migratorie familiari ove la famiglia stessa, interagendo dialetticamente con il territorio di approdo, tende a incanalare le proprie risorse, in maniera non lineare e conflittuale (Favaro, 2007), sul paese di accoglienza e sui servizi educativi che la innervano – innescando la possibilità (in presenza, naturalmente, di condizioni di reciprocità) di forme di integrazione selettive e interazionistiche (Catarci & Macinai, 2015).

Da un punto di vista strettamente scolastico, gli aspetti che ci sembrano maggiormente rilevanti a questo proposito attengono al ripensamento del *curricolo* – come sintesi di disciplinarietà e relazione (Frabboni, 2002, pp. 80-84), cioè, al contempo, di alfabetizzazione e socializzazione – in senso interculturale, in particolare, al canone in prospettiva curricolare (Baldacci, 2006, p. 154), e a una concezione co-evolutiva del conflitto emergente dalla cooperazione educativa in classe, intesa come laboratorio per educare all'interazione, all'interdipendenza e all'integrazione (Dozza, 2006; Gigli, 2016). Se questo secondo aspetto richiama il *setting* del gruppo classe/sezione (Dozza, 1993; 2000) portando a sintesi, all'interno delle specifiche attività, la dimensione esplicita con quella implicita del curricolo, il primo elicitava un'interpretazione complessa del curricolo scolastico ove il canone, inteso non come aggregato sommativo delle singole opere ma come «insieme di “tipo logico” diverso e superiore» alle stesse (Baldacci, 2006, p. 154), pone il problema dell'educazione come deuteroapprendimento (ivi, p. 64) e dei processi formativi scolastici come percorsi, al

contempo, da aspetti di istruzione di primo livello e dall'acquisizione di abitudini mentali più stabili e duraturi.

All'interno di queste forme di deuterio-apprendimento non risiede soltanto un possibile principio *inter-* e *trans-*disciplinare di tipo strettamente curricolare (anzi, un'impostazione simile semplificherebbe eccessivamente la prospettiva dello *sfondo integratore* che intendiamo proporre in questa sede) (Canevaro & Peticari, 1998) ma, più specificamente, trovano spazio almeno due aspetti legati alla narrazione e alla valorizzazione delle storie di vita (Demetrio, 2012) nell'ottica di una progettualità esistenziale (Bertin & Contini, 2004) ove le transizioni del soggetto all'interno di differenti contesti dell'apprendimento non ne segmentino, a compartimenti stagni, l'unitarietà: il primo è l'*alleanza educativa* scuola-famiglia (Gigli, 2016, pp. 135-154) – ove emerge la problematicità dei contributi educativi che la famiglia può apportare alla vita scolastica non soltanto in ottica qualitativa, ma anche in termini di quantità e frequenza delle interazioni –, mentre il secondo attiene al rapporto *tra la* (anzi, il passaggio *dalla*) maieutica e *la* (*alla*) co-costruzione come concezione co-evolutiva delle relazioni educative a scuola (Fornasa, 1998, p. 203).

Il passaggio verso la *co-costruzione* (sintonico con un'impostazione co-evolutiva e non manipolatoria delle relazioni educative) si iscrive, nell'epistemologia batesoniana, nei processi dell'*apprendimento* (attività capaci di *dare significato* a un evento collocato in un orizzonte *caotico*) come *in-formare* (ovvero, dare forma) ed *ex-ducere* (nella quale si comunica la propria rete di relazioni di senso), in contrapposizione con una visione riduzionistica dell'*in-segnare* come attività sostanzialmente eterodiretta (ivi, p. 204).

Una tale lettura del deuterio-apprendimento, così come esprimibile all'interno del *setting* scolastico e nei diversi livelli del curricolo, pone, sotto il profilo pratico, la maggiore emergenza dei rapporti tra *interno* ed *esterno* (tra contesti formali e contesti non-formali) – nell'ottica del sistema formativo integrato e della rete dei servizi (Frabboni & Pinto Minerva, 1994; Baldacci, 2006) – come innestata nel percorso formativo del soggetto, nella misura in cui attiene alla possibilità di trasformare la *differenza* in *informazione* all'interno di un orizzonte non necessariamente *in-formato* (ad esempio, dal curricolo esplicito) e nella prospettiva interattivo-genetica (Ceruti, 1986) e storico-culturale (Vygotskij, 2007) dell'*incanalamento* dialettico di tale informazione nelle proprie complessive esperienze educative – le *relazioni di senso*.

Detto diversamente: se il ruolo educativo (dunque, di deuterio-apprendimento) dell'insegnante, all'interno di una rete di *differenze* ove la prassi sociale produce *informazione*, può avvalersi della decostruzione (ad esempio) come «una delle risposte possibili alle sfide dell'educazione interculturale» (Vaccarelli, 2019, p. 26), questo è essenzialmente possibile nella misura in

cui «il nostro modo di vedere la realtà sociale e di conoscerla non è mai esattamente la fotografia (che pure sarebbe una rappresentazione) di esso» (ivi, p. 25); cioè, in uno scenario epistemologico in cui “ogni scolareto sa” che la mappa non è il territorio (Fornasa, 1998, p. 202), pur comprendendone (probabilmente, in virtù di processi di riflessione e riproduzioni determinati) (Vygotskij, 2006) la rilevanza in un dato momento, e che tale forma di astrazione (la mappa, appunto) non sia un’apodittica cristallizzazione curricolare, bensì un aggregato complesso di esperienze educative trasversali e permanenti (Baldacci, 2006, p. 55).

In questa prospettiva, il ruolo dell’insegnante e quello dell’educatore professionale socio-pedagogico implicato in servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità si configurano come ruoli *complessi* e, in determinate intersezioni di vita segnate da disagio e disfunzionalità, *interdipendenti*, sia per linee *individuali* (il percorso di apprendimento permanente e unitario, seppur non univoco e deterministico, del soggetto che partecipa in lunghezza, ampiezza e profondità a differenti contesti educativi) (Dozza, 2009) che sociali (in termini di più capillari forme di raccordo e co-progettazione tra la scuola e i servizi territoriali).

La strutturazione di uno *sfondo integratore* tra i diversi sistemi viventi potrebbe rinvenire una soggettività, anche in virtù delle caratteristiche prettamente individuali e flessibili del proprio curricolo in servizio (per altri versi certamente problematiche) (D’Antone, 2018), nell’educatore stesso: le transizioni che l’educatore opera entro i *setting* del sistema familiare determinano: a) una reciproca dinamica di *in-formazione* che ha effetti trasformativi sull’intero assetto del sistema; b) la possibilità di operare transizioni successive *nel sistema scolastico* sostenendo e problematizzando, attraverso un lavoro di mediazione e raccordo ma anche di azione sulle zone di sviluppo prossimali (Vygotskij, 2006) del soggetto, le istanze di sistemi diversi; c), la prassi di sistematizzazione e sostegno/cura educativi al di fuori dei contesti formali e trasversalmente alle trame non formali e informali della società.

Recuperando un esempio citato precedentemente: una donna migrante, all’interno di una famiglia le cui dinamiche – si badi bene: *sistemiche*, ascrivibili a caratteristiche relazionali di omeostasi interna e agli scambi evolutivi con l’esterno (Malagoli Togliatti & Lubrano Lavadera, 2002; D’Antone, 2018) – la conducano a un invisibile e silenzioso isolamento domestico (Ulivieri, 2017, p. 339), potrebbe rinvenire nella lingua un elemento di difficoltà *pratico* (sul piano dell’*alfabetizzazione*, dunque della comprensione e della concettualizzazione nel contesto di approdo, e della *socializzazione*, dunque della possibilità di instaurare relazioni significative sul piano dell’interazione, dell’inclusione e dell’integrazione) (Catarci & Macinai, 2015) e *relazionale* (sul piano delle re-

lazioni di coppia e dei *cicli di vita familiari*, perché si troverebbe in una condizione di sostanziale dipendenza dalle mediazioni del marito o di amici/amiche parlanti la medesima lingua madre o le medesime lingue veicolari) (Ulivieri, 2017, p. 339).

In questa circostanza, se la donna è anche madre, «la *scuola* frequentata dai figli può divenire un luogo di incontro di interlocutori e interlocutrici, un luogo di accoglienza e ascolto di saperi e di informazioni che solo esse possono dare riguardanti la famiglia e i figli» (*ibidem*), ma non è immediato che, come anticipato, la donna sia in condizione di partecipare alla vita scolastica – in termini di accompagnamento dei figli, di partecipazione a colloqui e assemblee (o, nei casi di alunni con certificazione, alla definizione/condivisione del PEI per il raggiungimento di obiettivi minimi o per una programmazione differenziata) e di inclusione nelle attività extrascolastiche definite a scuola.

Nei casi in cui la famiglia sia inserita in percorsi di Educativa Domiciliare, l'educatore professionale socio-pedagogico può agire come figura-ponte a diversi livelli e in relazione a differenti attori della rete: con gli *insegnanti*, per chiarire determinati elementi di funzionamento del sistema familiare che possano sfuggire a sguardi eccessivamente formali e curricolari, ma anche per fornire una lettura alternativa degli stili relazionali del minore/alunno in contesti diversi, recuperabile a un livello curricolare implicito; con il *Servizio Sociale*, per curare un rapporto di rete con la scuola più stretto in termini di frequenza e di qualità degli scambi e degli interventi (non solamente, come accade più di frequente, nei casi di alunni con DSA), sia sotto il profilo didattico (recuperando su un piano più ampio il rapporto tra richieste di programmazione e condizioni segnate da difficoltà o disagio) che educativo; con i *genitori*, per risignificare l'importanza dei contesti formali come viatico per un'integrazione che tenga insieme gli aspetti dell'alfabetizzazione e della socializzazione (per i figli ma, come abbiamo visto, anche per i genitori stessi), ma anche, di converso, per ridimensionarne eventuali letture univoche e totalizzanti di successo (per le quali le richieste genitoriali nei confronti dei figli si segnano di aspettative unilaterali) (Cerrocchi, 2018; 2019); con il *minore*, per prevenire e tentare di recuperare eventuali rischi di dispersione e abbandono, rispecchiarne (nell'ottica della revisione e della rielaborazione) i vissuti problematici, sostenerne la progettualità scolastica integrandone il portato all'interno di una più ampia progettualità esistenziale e fungendo da mediatore tra le istanze del minore, quelle della famiglia e, per ultimo ma non in ordine di importanza, quelle degli insegnanti.

Parallelamente, famiglie migranti, non necessariamente con difficoltà linguistiche, che partecipino a percorsi di Spazio Neutro – in seguito, ad esempio, a una separazione conflittuale avvenuta in seguito a forme di maltrattamento

e abuso⁶, ove la separazione o il divorzio possano anche essere vissuti, dal singolo e dai sistemi familiari allargati, come fallimenti genitoriali, familiari ed esistenziali – potrebbero approcciarsi al sistema scolastico in modo ambivalente: da un lato, cercando nella scuola un contesto di accoglienza e protezione, ove poter raccontare la propria storia e, attraverso la narrazione agli insegnanti, richiedere (esplicitamente o implicitamente) un’attenzione specifica alle condizioni di benessere del minore e sventare, così, eventuali vissuti di frustrazione e fallimento a fronte delle eventuali difficoltà nel programma e nella programmazione scolastici; dall’altro, evitando di connotare la scuola come contesto di “presa in carico” sociale (demandata, ad esempio, al Servizio Sociale, ai consultori, ai centri anti-violenza o alle forze dell’ordine), evitando di raccontare la propria storia e il proprio vissuto per sventare la possibilità di formazione di stereotipi e pregiudizi da parte degli insegnanti – ove si sommino le difficoltà dell’integrazione sociale e culturale con i traumi esperiti dal sistema familiare.

In questo caso, connotare il servizio di Spazio Neutro non solo come garanzia del Diritto di visita e di relazione ma, anche e soprattutto, come servizio a sostegno della famiglia e della genitorialità, permetterebbe all’educatore, che vi è implicato, di operare le necessarie transizioni tra sistema familiare, Servizio Sociale e scuola, fornendo sul piano educativo una lettura (certamente parziale rispetto all’intervento complessivo di Spazio Neutro, ma funzionale alle necessità di *quelle* transizioni) delle diverse – anche qui – *transizioni* che il minore opera periodicamente, e in modo significativo rispetto al proprio complessivo deuterio-apprendimento, in un determinante contesto extra-scolastico, operando una mediazione (dunque fornendo un punto di vista “terzo” e “professionale, ancorché non-neutrale nei termini citati) tra le istanze genitoriali (negli estremi rigidi e diffusi, iper-protettivi e abbandonici) (Malagoli Togliatti & Lubrano Lavadera, 2002) e quelle degli insegnanti – contribuendo dunque, a questo livello logico, all’elaborazione condivisa di un possibile *sfondo integratore* tra piani e sistemi diversi.

Il fattore decisivo in entrambi questi contesti – qui riportati a titolo d’esempio pur consapevoli di una loro necessaria didascalicità – riguarda il carattere sostanzialmente individuale dell’intervento educativo, qualitativamente diverso dalla dimensione collegiale che caratterizza la professione insegnante; in

6. Ci rendiamo conto del fatto che la casistica, nei servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro, sia decisamente ampia e a tal punto complessa da rischiare, a fronte di situazioni particolarmente problematiche, di connotare le azioni educative che vi sono implicate di semplificazioni sul piano etico e di legittimità; consapevoli di queste possibili ricadute e, altresì, del temalimite all’interno di questa sede, ci limitiamo a rimandare a “D’Antone, 2018” per una trattazione esclusiva, per quanto parziale e inconclusa, dei servizi in esame.

quest'ottica, per salvaguardare la dimensione sociale che caratterizza la progettazione e la revisione in contesti complessi (oltre che la più generale produzione della conoscenza) risulta determinante fare un cenno, pur rapido, alla dimensione dell'équipe educativa.

7. L'équipe come contesto formativo e revisionale per l'educatore come “figura ponte”

Il momento di sintesi sociale che l'educatore rinviene entro tali transizioni prevalentemente individuali è rappresentato dall'équipe, in qualità di contesto fisico e mentale in cui esercitare un “confronto doppio e multiplo” necessario, sotto il profilo *cognitivo*, per progettare, monitorare e verificare la qualità e l'andamento di interventi educativi complessi; mentre, sotto il profilo *emotivo*, per condividere buone prassi e difficoltà personali (D'Antone, 2018, pp. 110-116).

Il carattere decisivo di tale contesto, come viatico per rifuggire l'autoreferenzialità e l'isolamento e, contestualmente, come momento preventivo e di risignificazione in casi di *burn-out*, ha condotto all'elaborazione di uno strumento⁷, progettato e fruibile in ambiente digitale, che abbia la funzione di a) estendere il portato dell'équipe oltre i momenti istituzionalmente pensati per le riunioni in presenza e, al contempo, b) potenziarne le funzioni in termini di revisione e formazione permanenti.

Lo strumento è stato realizzato utilizzando due piattaforme gratuite: *Wordpress* – come *sito web, blog* per la discussione di équipe e *cloud storage* di documentazione – e *Google Forms* – una piattaforma strutturata per moduli pensata per garantire un inserimento di informazioni conformi alle prospettive pedagogiche dello strumento stesso. Entrambe le piattaforme, integrate in modo tale da poter usufruire delle possibilità di entrambe muovendo da un unico sito principale, sono fruibili anche attraverso dispositivi mobili.

La piattaforma *Wordpress* è suddivisa in quattro sezioni, corrispondenti ad

7. Lo strumento di cui si discute brevemente in questa sede è stato svolto all'interno dell'Assegno di Ricerca (Senior) “Messa a punto in ambiente digitale di materiali di analisi e di formazione in servizi di Educativa familiare” (2018/2019) svolto dal Dott. Alessandro D'Antone presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia (la cui Tutor e Referente Scientifica è stata la Prof.ssa Laura Cerrocchi, afferente al medesimo Dipartimento), in collaborazione tra la Regione Emilia-Romagna e la Cooperativa Sociale Pangea di Rubiera-Scandiano (a Reggio Emilia, la cui referente, in qualità di Responsabile dei servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità, è stata la Dott.ssa Anna Colombini), che ne sono stati co-finanziatori.

altrettanti moduli *Google Forms: Contributi* (in cui vengono raccolte le testimonianze dei professionisti rispetto ai vissuti, alle difficoltà e alle buone prassi esperite nel corso della pratica professionale); *Strumenti* (in cui vengono raccolti bibliografia, materiali e strumenti, inediti o pubblicati, in uso o potenzialmente utilizzabili all'interno dell'équipe); *Territorio* (in cui l'obiettivo è quello di elaborare una mappatura del territorio ove opera l'équipe in termini di contesti educativi non formali); infine, *Corsi di formazione* (sezione pensata e progettata per tenere traccia delle tematiche e della documentazione relative ai corsi di formazione in servizio frequentati dai membri dell'équipe). Il materiale raccolto all'interno di ciascun modulo (in cui ogni passaggio è corredato da spiegazioni ed esempi per una compilazione più omogenea) viene inserito nella relativa sezione della piattaforma *Wordpress*, organizzato in un diagramma ad albero per una migliore ricerca e la relativa possibilità di partecipazione da parte dei membri dell'équipe.

In particolare, la sezione *Contributi*, avvalendosi della categoria pedagogica di *setting* (Cerrocchi & Dozza, 2018), permette all'educatore professionale socio-pedagogico di operare, attraverso un'impostazione narrativa e clinica (Demetrio, 2012), una sintesi riflessiva entro le proprie pratiche professionali tra le finalità dell'intervento educativo (comprendente di teorie e di epistemologie: il *sistema d'ipotesi*) (Dozza, 2006) e gli aspetti di organizzazione e dinamica emergenti entro le transizioni tra i diversi sistemi familiari e i relativi contesti dell'apprendimento a essi interni o esterni.

In questo modo, attraverso la narrazione della prassi come strumento formativo (Demetrio, 2012), l'educatore ha la possibilità di pensare in termini complessi le diverse transizioni sistemiche che opera all'interno dei contesti sociali, riflettendo "in permanenza" sul proprio ruolo *specifico* (il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità) e su quello *interconnettivo* (tra sistemi dotati di propria autonomia e specificità).

8. Conclusioni

Resta evidente come una simile concezione complessa e integrata del lavoro di rete presenti necessari elementi di *continuità* sinergica e strategica a cui, altrettanto necessariamente, si accompagnino forme (positive e co-evolutive) di «*discontinuità*, in termini di specifico formativo di agenzie e attori (come scuola e famiglia, rispettive figure professionali e parentali, evitando assenze e sostituzioni, confusioni e contraddizioni)» (Cerrocchi, 2019, p. 46). I rispettivi specifici formativi (professionali e di contesto) rappresentano, quindi, un sostrato determinante per pensare e progettare la co-essenzialità tra formale e

non-formale senza diluire i rispettivi sguardi problematizzanti in secche confusive e sostanzialmente abbandoniche.

Si tratta, dunque, di un tentativo (certamente aperto e in-concluso) per pensare l'educatore, in qualità di "figura-ponte" tra sistemi che attengono a diversi livelli logici e di complessità, come soggettività *individuale* e *di sistema* capace di contribuire a dare forma, in costante raccordo con insegnanti, dirigenti, pedagogisti e attori significativi della rete dei servizi (*ibidem*), a un potenziale *sfondo integratore* (come specificazione a un livello logico diverso, ma ad essa complementare, dell'*idea-limite* proposta dal sistema formativo integrato) (Frabboni & Pinto Minerva, 1994) che tenga insieme la complessità della scuola e dei suoi attori e quella dei contesti educativi per il sociale (Cerrocchi & Dozza, 2018) a sostegno della famiglia e della genitorialità.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2006), *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- Balsamo F. (2003), *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Carocci, Roma.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bertin G.M. & Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma.
- Canevaro A. & Peticari P. (1998), *Né tuttologi né specialisti. Conversazione su "Gregory Bateson e il lavoro che facciamo"*, in Manghi S. (1998) (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Cortina, Milano, pp. 171-189.
- Catarci M. & Macinai E. (2015), *Le parole-chiave della pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa.
- Catarsi E. (2008), *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma.
- Cerrocchi L. (2013), *L'intercultura in prospettiva pedagogica. Tra processi e pratiche*, Adda, Bari.
- Cerrocchi L. (2018), *La famiglia come osservatorio e progetto migratorio in prospettiva pedagogica*, in Brescianini C. (2018) (a cura di), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che vengono da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, TECNODID, Napoli, pp. 157-178.
- Cerrocchi L. (2019), «Famiglia e Scuola in contesti multiculturali. Tra conoscenza e progettazione pedagogica e didattica», in *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), pp. 41-58.
- Cerrocchi L. & Dozza L. (2018) (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano.

- Ceruti M. (1986), *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano.
- D'Antone A. (2018), *La famiglia come sistema educativo. Analisi e messa a punto del setting di educativa familiare a valenza pedagogica*, Adda, Bari.
- Demetrio D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- Dovigo F. (2002), *Etnopedagogia. Viaggiare nella formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L. (1993), *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dozza L. (2000), *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in Contini M. (2000) (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma, pp. 47-90.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola*, Erickson, Trento.
- Dozza L. (2009), «Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo», in *Pedagogia più Didattica*, 1, pp. 29-34.
- Favaro G. (2007), «Essere genitori altrove. Le famiglie immigrate: caratteristiche, storie, modelli educativi», in *REMHU*, 15(30), pp. 65-78.
- Fornasa W. (1998), *Maestro. Perché le cose finiscono in disordine? Epistemologia ecologica e processi educativi*, in Manghi S. (1998) (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Cortina, Milano, pp. 201-212.
- Frabboni F. (2002), *Il curriculum*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni F. & Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Fruggeri L. (1997), *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*, NIS, Roma.
- Gigli A. (2016), *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*, Junior, Parma.
- Malagoli Togliatti M. & Lubrano Lavadera A. (2002), *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*, il Mulino, Bologna.
- Papi F. (2001), *Sull'educazione*, Ghibli, Milano.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Porcaro E. (2018), «Il ruolo dei CPIA nel processo di integrazione linguistica dei migranti con focus sui MSNA», in *Sguardi Simmetrici. Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna*, pp. 111-126.
- Tramma S. (2017), «Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità», in *Pedagogia Oggi*, XV(2), pp. 107-120.
- Ulivieri S. (2017), *Genere, etnia e identità*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F. & Portera A. (2017) (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp. 333-342.
- Vaccarelli A. (2019), «Intercultura e formazione degli insegnanti: percorsi di decostruzione pedagogica», in *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. 17(1), pp. 22-40.
- Vygotskij L.S. (2007), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze-Milano.
- Watzlawick P., Beavin J.H. & Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.