Form@re
Open Journal per la formazione in rete

articoli su invito

Contextualized Teaching & Learning as a Fundamental Educational Model

La relazione didattica “in contesto” come paradigma educativo fondamentale

Massimiliano Stramaglia[a], Rosita Deluigi[b], Laura Fedeli[c,1]

[a] *Università degli Studi di Macerata, m1.stramaglia@unimc.it*
[b] *Università degli Studi di Macerata, rosita.deluigi@unimc.it*
[c] *Università degli Studi di Macerata, laura.fedeli@unimc.it*

Abstract

This paper aims to offer a scientific contribution to the clarification of some of the final training objectives that need to be achieved by a professional educator in reference to the relational and situational dynamics of the different educational contexts. Starting from a critical examination of the explicit skills that a university teacher in pedagogy (the primary professional model for the students of the L-19 Graduation Class) needs to have, the narrative approach in the acquisition of “embodied” knowledge is recognized as the possibility of training professionals able to perceive the totality of the educational mission and the specific research attitude that can surely connote the expert in educational processes.

Keywords: education; teaching; professional educator; relation; context.

Abstract

L’articolo si propone di offrire un contributo scientifico alla delucidazione di alcuni degli obiettivi formativi finali che necessitano di essere conseguiti dall’educatore professionale socio-pedagogico in ordine alle dinamiche relazionali e situazionali specifiche dei diversi contesti educativi e formativi. A partire da una disamina critica delle competenze esplicite del docente universitario di pedagogia, modello primario di riferimento professionale per gli studenti della Classe delle Lauree L-19, si ravvisa nella trasmissione narrante di saperi “incarnati” la possibilità di formare professionisti in grado di percepire la globalità del mandato educativo e lo specifico atteggiamento di ricerca che non può che connotare l’esperto di processi educativi.

Parole chiave: educazione; didattica; educatore professionale; relazione; contesto.

[1] L’articolo è espressione di un’assidua e sinergica condivisione da parte dei tre autori. In particolare, M. Stramaglia è autore dei paragrafi 1 e 2, L. Fedeli è autrice del paragrafo 3 e R. Deluigi è autrice dei paragrafi 4 e 5.

© 2018 Author(s). Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0

1. Introduzione

La docenza universitaria, oltre al mandato di formare al sapere, include quello di formare al saper fare in contesto (conoscere per la professione non può che tradursi in un apprendere per l'azione, o competenza professionale). Il concetto di "contesto", in riferimento alle professionalità educative e formative, appare alquanto complesso e di difficile demarcazione, a ragione della diffusività dei profili formativi emergenti (con una sempre maggiore centratura sulla figura dell'educatore di nido) e del carattere spesso aprioristicamente delimitante dei profili professionali in uscita. Basti declinare la specificità dell'educatore professionale socio-pedagogico in ordine all'utenza per scoprire a quale caleidoscopico orizzonte essa possa aprirsi (dalla prima alla seconda infanzia fino alla terza e alla quarta età; dal soggetto normodotato sino al portatore di disabilità più o meno grave; dalla persona affetta da dipendenze a quella marginalizzata; dal cittadino sui iuris allo straniero immigrato privo di cittadinanza). In questa sede, lungi dall'assumere quale valevole il paradigma economicistico della centralità dello studente, si proverà (senza pretesa di esaustività) a spostare l'asse didattico docente-discente sul crinale della persona del docente, sino ad accogliere l'idea che il focus sul quale è opportuno le università di domani concentrino i loro sforzi sia la relazione fra docente e studente. Ciò in vista di una presenza significativa dell'insegnante in termini valoriali – attualizzando, per siffatta via, il passaggio dalle conoscenze incarnate dal docente (Borghi, 2013) all'esperienza vissuta e da compiersi trasformativamente dall'educatore a venire – che si traduca, contestualmente, in un'etica dei rapporti umani deontologicamente orientata. Pure a opinione di Luisa Santelli Beccegato (2009), "[tra, *nda*] personalità e professionalità sembra instaurarsi una sorta di tensione che porta a interpretare e a vivere il modo di lavorare secondo un proprio stile esistenziale. […] Ciò che stiamo cercando di rilevare è la dimensione professionale dell'insegnante nella sua concretezza esistenziale senza separazioni tra chi si è e cosa si sta facendo, separazioni impossibili – a mio avviso – trattando di professionalità, quale quella docente, che si vengono realizzando in una rete di relazioni" (pp. 132-133). Su questa fitta rete di relazioni è opportuno insistere per tentare di decodificare le informazioni in uscita (feedback), o obiettivi formativi finali, che passano attraverso le conoscenze, competenze, capacità e abilità apprese dai laureati, in specie, nella Classe L-19.

2. Il sapere sull'educazione e per l'educazione. La ricerca di base e il docente-ricercatore

L'epistemologia della pedagogia lumeggia, da decenni, il nesso imprescindibile fra teoria e pratica nell'ambito del sapere sull'educazione (che, se davvero è tale, nondimeno è sapere educativo). Nel volume, di portata storica, di Carmela Metelli Di Lallo, "il punto critico" del "discorso pedagogico" veniva rilevato "nella [in]capacità del modello di fornire una struttura per stabilire corrispondenze, indenne da inquinamenti contenutistici e da residui particolaristici della matrice da cui si è generato, senza di che esso affetta la dottrina che lo contiene facendone scadere la portata di teoricità" (Metelli Di Lallo, 1966, pp. 61-62). La critica al "modello" ivi realizzata si colloca nel solco di una tradizione euristica tuttora invalsa per la quale il dialogo fra teoresi e prassi, seppure imperfetto, costituisca un assunto irrinunciabile della scienza pedagogica, nonché il suo margine di perfettibilità. Il processo di accreditamento scientifico del legame fra teoria e pratica ha condotto, adoperando la metafora del pendolo, a una progressiva emancipazione della pedagogia dalla sua matrice originaria (ovvero dalla speculazione filosofica) per sposare, di volta in volta, le finalità delle scienze umane e sociali a essa affini: dapprima la psicologia, poi la sociologia e, negli

ultimi anni, l'economia e la politica, per rimanere agli slogans di cui già scriveva, con cognizione di causa, Metelli Di Lallo (1966). Oggi, la pedagogia certifica uno statuto epistemologico autonomo; uno sguardo colto e sensibile al problema, ciò nonostante, non può che cogliere in filigrana come il graduale e arduo processo di individuazione della pedagogia quale scienza autonoma si sia esaurito non già a seguito dell'emanazione di un relativo statuto condiviso dalla comunità scientifica di riferimento, quanto da un'insistente differenziazione difensiva da ciò che pedagogia non è. Ad esempio, la pedagogia odierna rinnega la qualità intrinseca della propria consonanza diretta con il sapere psicologico e psichiatrico, eludendo, così, l'origine comune (talora, forse, indimostrabile ma non per questo meno saliente) di molti problemi di natura mentale o comportamentale: un'educazione sbagliata. Nascono, a ogni modo, approcci inediti di sostanziale ripensamento del "fare pedagogia", come quello neo-personalistico, a opera, ancora una volta, di Luisa Santelli Beccegato: si tratta di un personalismo finalmente attento "ai problemi del tempo attuale, più [avvertito, *nda*], nei confronti delle elaborazioni del passato, sul versante degli approfondimenti psicologici e psicoanalitici del relazionale" (Santelli Beccegato, 1994, p. 306). Ma assieme a questi orientamenti che recuperano il meglio della tradizione più recente per ritradurla finemente a fronte della temperie socio-culturale odierna, sorgono impostazioni fortemente ideologiche circa la necessità che la pedagogia, designata in termini di sapere teorico-pratico piuttosto che di sapere per la pratica, di sapere pratico-progettuale o di sapere per le pratiche, particolarmente in virtù della sua innata connotazione prassica, non possa che attestarsi sul modello dell'Evidence Based Education (EBE)[2].

Come se la discettazione teoretica non debba più avere ragion d'essere o il corpo delle conoscenze storiche sedimentate nei secoli dai grandi teorici dell'educazione possa essere scartata a favore di un dato empirico circostanziale e contingente, avrebbe forse aggettivato Metelli Di Lallo.

Come se l'argomentazione critica, contemplata fra le metodologie di ricerca pedagogica da Diega Orlando Cian (1997, pp. 142-143) e Franco Frabboni (2001, p. 47) e attualmente, peraltro, sempre più estesa, finanche a livello internazionale, alla realtà della comunicazione mediatica e spettacolare (Pimentel & Busey, 2018), non debba più godere di solidità e autorevolezza scientifiche, dacché indimostrabile. Invero, il principio della validità sino a prova contraria accomuna del tutto la ricerca basata sulle evidenze a quella *curiosity driven*; e tale principio, a ragion veduta, non inficia minimamente il contributo che la ricerca di base può apportare al sapere pedagogico.

La "Disciplina comunitaria in materia di aiuti di Stato a favore di ricerca, sviluppo e innovazione" (2006/C 323/01) riconosce il valore della ricerca fondamentale, definita come un sistema di "lavori sperimentali o teorici svolti soprattutto per acquisire nuove conoscenze sui fondamenti di fenomeni e di fatti osservabili, senza che siano previste applicazioni o utilizzazioni pratiche dirette".

Il senso ultimo dell'omissione pratica o applicativa delle nuove conoscenze di cui sopra è meglio disvelato dal pensiero critico di Marco Degani, che interpreta il documento nella maniera che segue: "La ricerca fondamentale (o di base) ha per oggetto l'avanzamento delle conoscenze in un determinato campo. Il ricercatore è libero di determinare gli obiettivi verso i quali intende indirizzare la propria attività e di utilizzare le metodologie e tecniche che ritiene più idonee per giungere ai risultati prefigurati. Solitamente la ricerca

[2] Sulla disputa attuale, si veda la sintesi, ancora valida, di Ranieri (2007).

fondamentale, almeno in fase di inizio di attività, non prevede che i risultati attesi abbiano risvolti pratici o applicativi. Il risultato finale della ricerca, di norma, può consistere in una nuova conoscenza o in una conoscenza più approfondita di un argomento già indagato dalla scienza" (Degani, 2017, p. 320). Gli snodi individuabili da porre in "evidenza" sono almeno tre: la ricerca di base mira, proprio come quella basata sulle evidenze, al progresso della scienza – non è mai autoreferenziale; il singolo ricercatore (e non sempre e solo il gruppo di ricerca, altro trend o slogan di gran moda di questi tempi) è costituzionalmente libero di scegliere quale metodologia adoperare per pervenire ai risultati auspicati; infine, la "praticità" della ricerca può emergere a seguito di una fase iniziale, o, per così dire, esplorativa, come pure attestarsi in termini di ampliamento del *range* delle conoscenze a disposizione su una problematica indagata in seno alla comunità scientifica di riferimento.

La tipicità del docente di pedagogia è che egli non solo instaura, come tutti gli insegnanti, una relazione di tipo didattico con i discenti, ma produce ricerca sulla relazione educativa, la quale comprende, fra le tipologie possibili di rapporto, proprio quella didattica: egli è per definizione un professionista riflessivo (Schön, 1993). Se è vero, come scrive Duccio Demetrio (1995), "che ciascuno, in fondo, non fa altro che raccontare agli altri se stesso – anche quando racconta di cose di scienza – dal momento che racconta ciò in cui crede o ciò di cui dubita" (p. 49), la postura o qualità umana del docente è importante quanto quella dello scienziato umano e sociale che la ricomprende. Se al ruolo professionale dell'educatore si confà, a titolo di esempio, una peculiare "gentilezza" (Santelli Beccegato, 2001), il docente di pedagogia che intenda formare alla professione di educatore non può che incarnare tratti di accoglienza e disponibilità, entrando nel vivo della relazione didattica e mettendovisi in gioco in prima persona (educando a comprendere il senso e l'uso della parola, del corpo e delle emozioni; a discernere fra contenuto e forma comunicativi; a distinguere le diverse forme della comunicazione orale; a saper applicare l'ascolto di sé e dell'altro; ad apprendere l'autoriflessività, la capacità introspettiva e la conoscenza di sé). Edgar Morin, fra i sette saperi necessari all'educazione del futuro, avvalora il grado intermedio dell'introspezione al fine più elevato della comprensione: "È necessaria la pratica mentale dell'autoesame permanente di sé, poiché la comprensione delle nostre proprie debolezze o mancanze è la via per la comprensione di quelle altrui" (Morin, 2006, p. 105). Poiché la ricerca di base, ancor più di quella basata sulle evidenze, attinge al serbatoio emotivo e cognitivo interno al ricercatore (che è indotto ad analizzare un problema induttivamente, o partendo dal proprio intimo sentire, piuttosto che da una deduzione orientata da politiche di macro o micro-contesto o dalle mode del momento), smarrire le coordinate della ricerca teorica significherebbe perdere concretamente la possibilità che il docente-ricercatore incontri se stesso per incontrare gli altri (le persone degli studenti, non già gli anonimi utenti o gli appagabili clienti che da più parti si intende acriticamente promuovere). Senza dimenticare che il "fare ricerca", sovente, non è soltanto un'attitudine, ma anche un'"esistenziale" (Alunno, 1987; Popper, 1996; Spirito, 1937/2000). La proposta elaborata nell'ambito di codesto studio si qualifica perlopiù nell'avvaloramento, auspicabilmente sempre più documentato e documentabile (reso tale da procedure di programmazione, osservazione e rendicontazione di marca pedagogica e non già mutuate da altre scienze affini), di una didattica autobiografica: dai libri di testo (ad esempio, Leone, 2002, pp. 47-48) sino alla lezione frontale e laboratoriale, che si facciano narrazione (si veda Siciliani de Cumis, 2004, pp. 90-94). I concetti-cardine da indagare didatticamente, a tal fine, sono quelli di "relazione" e di "contesto". Quest'ultimo è in "rapporto dinamico" con le persone che lo connotano (Santerini, 1998, p. 23) e, se inteso come contesto educativo – dai luoghi e spazi fisici dell'educazione a quelli tecnologici e virtuali (Santelli Beccegato, 2001, p. 62), include (o ha da includere) al

proprio interno regole etiche e deontologiche di comportamento. Si tratta, da parte del docente (un ricercatore e, prima ancora, una persona), di "lavorare sui concetti identità personale, di dignità, […] di autenticità, [di, *nda*] rafforzare la dimensione etica e il desiderio di conoscere" (Santelli Beccegato, 2004, p. 15; si veda anche Perla, 2000). Calibrando i propri interventi non solo in coscienza, ma coscienziosamente, intenzionando la didattica non solo nella direzione di ricercare, ma di ri-cercarsi e trovarsi per essere-in-situazione.

3. La relazione educativa. Verso una definizione pedagogico-didattica

L'azione educativa e le relazioni a essa sottese richiedono, difatti, nuove figurazioni e argomentazioni alla luce dell'accresciuta complessità della rete di saperi, di significati e di narrazioni a cui la società odierna ci espone in virtù dei mutamenti nel suo assetto derivanti dalle emergenze sociali e dagli sviluppi in ambito tecnologico e comunicativo (Margiotta & Zambianchi, 2011).

Tale complessità, oggetto di profonda riflessione per il mondo dell'educazione, richiede nuovi paradigmi interpretativi e, sul lato specificatamente didattico, approcci olistici che possano offrire agli apprendenti una visione sistemica rispetto alla frammentarietà delle informazioni e delle modalità di comunicazione delle stesse (Rossi, 2017). Una visione sistemica (Morin, 2006), non riduzionistica, che si ponga come obiettivo e come metodo non l'analisi del singolo dato/soggetto, ma l'interpretazione della relazione come "atto" del relazionarsi in situazione, attribuendo all'intersoggettività un ruolo prioritario nella contrattualità educativa, si traduce, per il docente, nella necessità di dover gestire variabili quali il tempo e lo spazio della relazione educativa attraverso nuove significazioni.

Le traiettorie dello spazio-tempo della relazione educativa, quale dispositivo didattico, si dilatano, oggi, in funzione di una connotazione di "contesto" più ampia, sia in riferimento alla dimensione processuale di sviluppo del processo di insegnamento/apprendimento, ad esempio nelle discriminazioni tra formale e informale che, con la digitalizzazione e l'uso degli ambienti virtuali, ha trovato maggiore incisività, sia nella dimensione professionale, dovendo fronteggiare sempre più il carattere dell'incertezza dovuto alla mutevolezza delle configurazioni sociali e alla repentina richiesta di nuove figure professionali per le quali non è sempre possibile anticipare una formazione adeguata.

Alla luce della complessità emergente, si propone una breve discussione di tre elementi-chiave attraverso i quali poter avviare percorsi di riflessione legati alla relazione educativa: i concetti di reciprocità, sintonizzazione e flessibilità.

La reciprocità, come categoria ricœuriana (Ricœur, 2011), può assumere, in ambito educativo, la significazione di parità valoriale tra tutti gli attori coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento: una simmetria di diritto (Iannotta, 2016) che coesiste con l'asimmetria dei ruoli e la differenza di autorevolezza (docente-apprendente); una discriminazione che non deve, però, precludere la traiettoria bidirezionale della relazione educativa.

Come ben evidenzia Vanna Iori (2000), "l'evento educativo si caratterizza innanzitutto come evento relazionistico. Esso non riguarda, infatti, soltanto un singolo soggetto, sia esso l'educatore o l'educando, ma concerne sempre necessariamente un livello di complessità superiore poiché coinvolge entrambi i poli della relazione educativa" (p. 109).

Una reciprocità empatica (Bellingreri, 2013) consente alla relazione intersoggettiva di realizzare un fine educativo in una interdipendenza evolutiva tra i due poli della relazione educativa. Strumenti quali la narrazione, in tutte le sue varianti e trasposizioni intersemiotiche, possono agevolare non solo la costruzione della propria identità, ma anche la dimensione della comprensione reciproca.

L'opera di Jerome Bruner (1987): "Life as narrative" rappresenta uno dei primi studi sulla teoria narrativa del Sé, una imprescindibile intuizione per il carattere trasformativo e generativo della narrazione: "Il Sé narrativo è una costruzione complessa e incarnata che si dispiega in un'azione che modifica la natura e l'ambiente e la società costruendo una serie di relazioni fisiche, una nicchia narrativa" (Cometa, 2017, p. 115). Ed è proprio nella narrazione che la tensione all'assunzione del punto di vista dell'altro annulla l'asimmetria dei ruoli e favorisce una reciprocità empatica.

Un approccio narrativo può agevolare la relazione intergenerazionale, creare momenti di sintonizzazione in cui a ognuno è dato condividere il proprio progetto di vita e il proprio archivio di esperienze e credenze nelle modalità espressive che gli sono più consone.

L'avvento della digitalizzazione e del web sociale ha prodotto nuovi spazi di interazione che, attraverso strategie dirette e indirette, vengono spesso integrati nella pratica didattica anche in contesti formali, quali l'università e le istituzioni presso le quali l'educatore in formazione svolge l'attività di tirocinio. Le dinamiche sottese alle interazioni che hanno luogo in tali spazi stanno sensibilmente modificando il rapporto tra pari, ma anche la relazione con il docente (Alterator & Deed, 2013; Fedeli & Rossi, 2011). Le relazioni risentono delle dinamiche di esternalizzazione in cui la rappresentazione, prettamente visuale, delle narrazioni e la loro condivisione collettiva occupano uno spazio privilegiato nella vita dell'apprendente di oggi.

Una sintonizzazione tra docente e apprendenti implica un'apertura comunicativa anche a modalità non tradizionalmente accademiche (ad esempio, scritture e narrazioni digitali tipiche di contesti virtuali), o informali: un'apertura che abbia lo scopo di acquisire codici condivisi affinché la relazione, fondata su una trasparenza comunicativa, possa agevolare la negoziazione di norme e usi della lingua (varietà linguistiche).

La relazione educativa è sempre una relazione empatica e si sviluppa grazie alla precisa intenzionalità del docente nel favorire la comunicazione e nell'accogliere il punto di vista dell'altro verso la costruzione di uno spazio intersoggettivo abitato e condiviso dagli attori in relazione; l'empatia è "la scoperta di appartenere ad un identico universo di senso che però, diversamente, si riflette in ciascuno. Il massimo della prossimità porta qui, insieme, il massimo di differenziazione" (Bellingreri, 2001, p. 118).

Empatia significa anche comprendere quali spazi di interazione e per quali contesti una data pratica didattica possa essere proposta; in tale scegliere, il docente fa propria la virtù della flessibilità:

"La flessibilità e l'adattamento al cambiamento, nella proposta di Berthoz, corrispondono alla capacità di agire con modalità diverse in rapporto al contesto. La flessibilità è quindi una delle proprietà semplesse che interpreta la funzione costruttivista e nondimeno enattiva della didattica, e corrisponde alla capacità dell'insegnamento di adattarsi al cambiamento in funzione del soggetto, delle sue caratteristiche, del contesto e della tipologia di apprendimento atteso. La flessibilità è quindi la capacità di decifrare la complessità dei bisogni formativi e adeguare costantemente l'insegnamento alla situazione e al soggetto che apprende; è una forma semplessa che coniuga una capacità diagnostica e una prognostica attraverso l'utilizzo di proprietà didattiche capaci di mettere in gioco,

capitalizzare e far interagire le risorse del discente e quelle del docente" (Sibilio, 2017, p. 63).

Ma la flessibilità rimanda a una matrice di significati che investe la relazione docente/discente su più livelli: non solo, infatti, il docente modula la propria azione in funzione dello studente, del contesto e di tutte quelle variabili che incidono sulla relazione educativa, ma è importante che l'apprendente stesso faccia propria tale attitudine in funzione della sua autoregolazione in azione. L'incertezza che caratterizza il contesto sociale e professionale attuale richiede ai futuri educatori, alla luce della frammentarietà degli sbocchi in ambito sociale, ma anche della mutevolezza a cui sono soggetti tutti i servizi educativi, una prontezza nell'individuare spazi di azione in cui sapersi orientare e trasformare.

La flessibilità trova un valido alleato nell'empowerment, "il potere dell'essere, della progettualità, della relazione, della reciprocità" (Putton, 1999, p. 19); il potere dell'essere è la traiettoria che, nella relazione educativa, docente e studente sono chiamati a seguire nel rispetto della propria identità, della comune responsabilità e degli obiettivi formativi condivisi.

Il docente individua le proprie strategie di intervento alla luce dei diversi livelli contestuali in cui e con cui instaura la relazione educativa: il singolo studente, il gruppo-classe, la struttura dell'istituto formativo, il territorio, il sistema educativo nel suo complesso, la società. Il docente, nel farsi interprete di tale complessità, esercita, nella relazione, quelle dimensioni valoriali di libertà, di autonomia, di responsabilità, di cura e di sviluppo dell'identità personale e professionale che, si ritiene, possano ben integrarsi nei concetti-chiave oggetto di riflessione: reciprocità, sintonizzazione e flessibilità.

La formazione dell'educatore si inserisce, pertanto, in un dialogo costante con la comunità: un processo che si configura non solo come identificazione di metodologie e strategie volte ad affinare le capacità di osservazione, valutazione e riflessione, ma soprattutto come sviluppo dell'attitudine alla ricerca di nuove soluzioni e strategie.

4. L'educatore: un professionista "in ricerca"

La costruzione di un framework di riferimento per descrivere linee e competenze pedagogiche necessarie al fine di svolgere la funzione educativa deve necessariamente considerare le relazioni situate come cardini irrinunciabili di riflessione. Si tratta di individuare saperi e conoscenze che sappiano evolversi continuamente sul campo, in modo da fronteggiare gli "inediti", gli imprevisti e le instabilità che connotano le interazioni umane e sociali.

Le dimensioni personali e professionali si coniugano nella presenza educativa e la gestione del proprio sé, in crescita continua, rende i processi di apprendimento oggetto di riflessione non solo come obiettivo rivolto ai destinatari degli interventi, ma anche come elemento fondativo dell'educare. In tal modo, l'educatore diventa un professionista riflessivo (Schön, 1993), esattamente come il docente universitario nella sua funzione didattica, divenendo, grazie all'acquisizione continua di *expertise* e alla capacità di valutare e auto-valutarsi, un ricercatore a tutti gli effetti. Se, infatti, l'operatore sociale non si considera e non viene considerato un mero esecutore, rivelerà tutto il potenziale di innovazione rigenerativa del sociale di un professionista consapevole (Iori, 2018), amplificando l'interconnessione tra modelli pedagogici e pratiche educative.

Se opportunamente formato e supportato, l'educatore, in quanto membro di un'équipe di lavoro e agente sociale di cambiamento, potrà ripercorrere la spirale che interconnette teoria e prassi, arricchendola di metodologie, di strumenti e di dispositivi utili a comprendere le sfide della complessità. Come già asserito, l'inevitabile e irrinunciabile nesso tra teoria e pratica (Milani, 2000) deve essere veicolato e vivificato da studiosi, pedagogisti, educatori e operatori sociali capaci di attivare, seppur faticosamente, un approccio riflessivo autenticamente orientato verso la lettura dei bisogni dei contesti e la proposta di itinerari educativi efficaci. "Il rapporto teoria-prassi rappresenta uno dei nodi cruciali dell'epistemologia pedagogica. Si tratta, indubbiamente, di un rapporto da concepire in chiave di unità dialettica: la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca. In altre parole, una teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta ed inefficace; ma, al tempo stesso, una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi" (Baldacci, 2010, p. 66).

Riconoscere i modelli pedagogici e riconoscersi nelle pratiche significa collocarsi consapevolmente e intenzionalmente all'interno di logiche progettuali. Ciò consente di valutare l'impatto degli interventi messi in atto nella specificità delle situazioni e, al tempo stesso, di comprendere i diversi livelli di responsabilità che ne conseguono. Lungo questo itinerario si può parlare, allora, di professionista incompleto o imperfetto (Tramma, 2003), in quanto situarsi nell'eterogeneità dei contesti sociali richiede di assumere una postura di ricerca che non può "accomodarsi" in configurazioni rigidamente tratteggiate o in analisi generali che mal rappresentano particolarità fluide e incerte. Gli educatori operano in ambienti sociali, spesso comunitari, a stretto contatto con criticità e contraddizioni che, da una parte, necessitano di riferimenti sufficientemente stabili per indirizzare il proprio operato, e, dall'altra, richiedono un approccio di revisione e di apprendimento continuo, in stretto dialogo con l'esperienza (Mortari, 2004; Reggio, 2011).

"È attraverso la riflessività che il professionista riesce a rimanere imperfetto e per questo, paradossalmente, maggiormente efficace, perché è in grado di interrogarsi continuamente, di proporre delle inferenze sulla pratica, di analizzare ipotesi teoriche e di metterle al servizio delle persone con cui sta lavorando. La riflessività lo sostiene nel suo continuo essere in ricerca di ipotesi volte ad accompagnare, sostenere, orientare i soggetti nel raggiungimento del maggior grado di benessere tra libertà, autonomia e responsabilità" (Deluigi, 2016).

Il sapere pedagogico non può fare a meno delle pratiche educative che, a loro volta, possono diventare spazi e tempi di attuazione in cui prevedere dinamiche di riflessività individuale e d'équipe. La continua tensione tra modelli fortemente strutturati sulla causalità e logiche abbandonate alla casualità ci interroga, come educatori e formatori, sulla costruzione di saperi plastici e dinamici. Perseguire siffatta via richiede la disponibilità ad apprendere e a collocarsi in un paradigma di possibilità plurali e di inediti imprevisti. Questo renderà i professionisti più competenti nell'affrontare le sfide delle innumerevoli quotidianità attraversate dagli agenti e dagli attori sociali delle relazioni educative. Perché, inarrestabilmente, siamo essere plurali situati in contesti molteplici connotati da legami, reti precostituite, interazioni parziali e frammenti comunitari. È di tale "groviglio di fini" (Corsi, 1997), di cui l'educatore fa parte, che dobbiamo occuparci con attenzione e competenza.

La dimensione teoretica della pedagogia acquisisce ulteriore valore se fondata su un'etica della ricerca volta a diventare un orizzonte per pratiche che tendano ad aver cura dei soggetti-destinatari (Mortari, 2006; 2015; Palmieri, 2000) e degli stessi processi educativi

(Palmieri & Prada, 2008). Non dobbiamo dimenticare, infatti, l'assetto intenzionale proprio di una scienza che sia in grado di leggere e interpretare i fenomeni e le sfide sociali in cui essa stessa si colloca. Anche e soprattutto quando si formano professionisti che avranno cura dei tessuti comunitari, sempre più portati alla chiusura, all'isolamento e all'esclusione. Spesso è sui margini di queste povertà educative che operano gli educatori, confrontandosi con identità e appartenenze sovrapposte, contrastanti, conflittuali, liquide (Bauman, 2003; 2006).

Possedere gli strumenti per comprendere le situazioni e agire professionalmente nell'esperienza, in modo significativo e con una certa permanenza, è essenziale per un educatore che voglia offrire chiavi di lettura e di intervento sociale nei territori che abita. Per supportare tale postura, che deve innanzitutto divenire propria degli operatori, la pedagogia deve focalizzarsi sull'esperienza dell'uomo in relazione, del soggetto in formazione in ambienti collettivi, della persona che sa di dover attraversare molteplici incertezze e conflittualità, favorendo l'emergere di saperi critici, plurali, interconnessi e interdipendenti (Morin, 2000; 2006; 2015).

In questo senso, diventa essenziale saper narrare la propria esperienza, senza limitarsi a isolarne i singoli frammenti in modo settoriale e specialistico ma, piuttosto, recuperando categorie di solidità pedagogica in cui potersi riflettere, valutare e coordinare in progettualità collettive. L'immersione solitaria dell'educatore nella pratica lo pone in una situazione di costante rischio: dallo smarrimento della motivazione al senso di inefficacia; dall'autoreferenzialità all'incapacità di essere innovativi; dalla sopravvivenza nel "qui e ora" alla perdita della prospettiva di medio-lungo periodo. Formare educatori che abbiano "una buona tenuta" nei contesti, per sé e per gli altri, significa strutturare conoscenze e competenze che abbiano attraversato percorsi di ricerca, di esperienza, di pratiche educative e di lavoro sul campo. Così facendo, potremo costruire "un bagaglio a mano" di strumenti di riflessione critica e progettuale, volto a sostenere la crescita e lo sviluppo del professionista e dei soggetti con cui lavorerà.

Un ulteriore elemento da non trascurare è quello di saper lavorare in équipe. Contesto cardine di un agire educativo capace di essere complesso nella complessità. In tal senso, possiamo parlare di un Noi educativo, inteso come "un soggetto collettivo risultato di sinergie e strutturato sulla coscienza della propria identità, realizzata attraverso la rappresentatività e la storicità, nel rapporto con il proprio agire condiviso entro la pratica educativa" (Milani, 2013, p. 200). È in questa prospettiva che si sviluppa la Mente Collettiva, che, agendo in situazioni multiformi, è in grado di rigenerare e promuovere professionalità e qualità dell'agire educativo (Milani, 2013; 2014), pur sapendo di essere sempre in divenire.

L'équipe educativa, spesso multidisciplinare e multi-professionale, è chiamata a comprendere e a generare il cambiamento, orientandosi verso una pratica dialogica e problematizzante, capace di immergersi e, allo stesso tempo, di interrogarsi sull'esperienza. L'essere parte di realtà sociali spesso non consente questo distanziamento, ma se davvero l'università intende formare professionisti che sappiano (so)stare e permanere nei luoghi e negli spazi dell'educazione, allora non possiamo che tracciare quadri di riferimento che abbraccino i campi dell'esperienza. In tal modo, il dibattito educativo diventerà autenticamente politico e si porrà l'obiettivo di promuovere dialogicamente strategie pedagogiche volte a contrastare l'esclusione sociale, a valorizzare le differenze, a favorire la cittadinanza attiva, a emancipare soggetti oppressi o fragili, a supportare un'educazione permanente all'"essere di più" (Freire, 2002; 2004; 2008).

5. Conclusioni

Per immergersi in profondità nell'esperienza educativa quotidiana è necessario avere sufficiente "ossigeno" pedagogico, così da formulare e riformulare un pensiero che divenga trasformativo assumendo le forme di capitale culturale, professionale, personale e sociale.

In conclusione, quindi, vogliamo evidenziare come l'area delle dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi sia da tenere fortemente in considerazione tra gli obiettivi formativi del percorso di studi dell'educatore. Sia dal punto di vista dei docenti universitari, che assumono la postura dei ricercatori, sia dal punto di vista degli studenti, che diventeranno, a loro volta, educatori "in ricerca". Di seguito, richiameremo alcuni dei siffatti obiettivi al fine di sollecitare i professionisti della formazione e dell'educazione a percorrere continuamente il sentiero inquieto del dubbio riflessivo e della curiosità dell'apprendere, nell'intento di generare saperi, conoscenze e competenze che pongano nuove sfide e producano cambiamento.

Innanzitutto, è essenziale *conoscere per interpretare e gestire relazioni educative nei contesti*, a indicare l'importanza di saper padroneggiare conoscenze teoretiche e orizzonti pedagogici che orientino l'agire nella sua specificità, in una continua dialettica teoria-prassi che coinvolga l'interazione tra identità personali e professionali. Gli ambienti plurali richiedono competenze relazionali che si esprimano con metodi e strumenti adeguati per gestire situazioni su più livelli (individuale, organizzativo e comunitario). La multiformità degli eventi educativi esige la messa a punto di strategie in grado di comprendere le fragilità e le potenzialità dei soggetti a cui ci rivolgiamo, per promuovere il più alto livello di qualità della vita. Su questa traiettoria è strategico *saper avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione* che testimonino l'identità dell'educazione come pratica politica di supporto e di risveglio del singolo e della comunità, in vista di itinerari partecipati e sostenibili. L'agire educativo necessita anche di comunicazione, non solo intesa come disseminazione dei risultati ma, anche, come narrazione del senso del proprio agire, in modo da giustificare gli obiettivi, le procedure e le metodologie, ripercorrendo e ritracciando i percorsi e processi sottesi all'intenzionalità iniziale ed espressi nei progetti realizzati. Infine, è necessario *saper identificare i propri bisogni formativi e definire un piano di sviluppo personale monitorando le azioni* messe in atto in una prospettiva di aggiornamento continuo, in quanto "professionisti imperfetti", nonché un piano di costruzione di prossimità con le molteplici e variabili realtà di lavoro del mondo educativo.

Bibliografia

Alterator, S., & Deed, C. (2013). Teacher adaptation to open learning spaces. *Issues in Educational Research*, *23*(3), 315–330.

Alunno, L. (1987). *Ha un senso la vita?* Teramo: ECO.

Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, *1*(1), 65–75.

Bauman, Z. (2003). *Liquid love: on the frailty of human bonds*. Cambridge-Oxford: Polity Press.

Bauman, Z. (2006). *Liquid fear*. Cambridge-Oxford: Polity Press.

Bellingreri, A. (2001). L'empatia come categoria pedagogica ed educativa. *Pedagogia e Vita, 5*, 100–128.

Bellingreri, A. (2013). *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.

Borghi, A.M. (2013). Introduzione. In F. Gomez Paloma (ed.), *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica* (pp. 13-16). Roma: Nuova Cultura.

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, *54*, 11–32.

Cometa, M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.

Commissione n. 2006/C 323/01 (2006), 20 Dicembre 2006. *Disciplina comunitaria in materia di aiuti di Stato a favore di ricerca, sviluppo e innovazione*. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:323:0001:0026:IT:PDF (ver. 15.12.2018).

Corsi, M. (1997). *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*. Brescia: La Scuola.

Degani, M. (2017). La ricerca e l'innovazione nell'Università. In C. Miriello (ed.), *Manuale di Legislazione universitaria* (pp. 319-335). Santarcangelo di Romagna: Maggioli.

Deluigi, R. (2016). *Il professionista imperfetto*. http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-educativo/9-la-relazione-educativa-condizioni-strategie-strumenti/professionista-imperfetto/ (ver. 15.12.2018).

Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Fedeli, L., & Rossi, P.G. (2011). A study of teacher/student relations in a formal face-to-face university context supported by online tools within an enactive approach. *Procedia: Social & Behavioural Sciences*, *1*, 673–678.

Frabboni, F. (2001). La ricerca in pedagogia. In P. Calidoni (ed.), *Ricerca pedagogica. Panorami e materiali* (pp. 37-54). Brescia: La Scuola.

Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.

Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.

Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.

Iannotta, D. (2016). Reciprocità e perdono. *Prospettiva Persona, 95-96*, 23–29.

Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini.

Iori, V. (ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale.* Trento: Erikson.

Leone, G. (2002). *La memoria autobiografica. Conoscenza di sé e appartenenze sociali*. Roma: Carocci.

Margiotta, M., & Zambianchi, E. (2011). La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. *Formazione & Insegnamento*, *IX*(3), 257–263.

Metelli Di Lallo, C. (1966). *Analisi del discorso pedagogico*. Venezia: Marsilio.

Milani, L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.

Milani, L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Torino: SEI.

Milani, L. (2014). *La Galassia Mente Collettiva. Tracce inter-transdisciplinari e riflessioni pedagogiche.* In G. Annacontini & R. Gallelli (eds.), *Formare altre(i)menti. Quaderni di "MeTis" 2* (pp. 48-70). Bari: Progedit.

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

Morin, E. (2006). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione.* Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione.* Roma: Carocci.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura.* Milano: Raffaello Cortina.

Orlando Cian, D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.

Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.

Palmieri, C., & Prada, G. (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.

Perla, L. (2000). *Il sapere come passione*. In C. Laneve (ed.), *Per una pedagogia del sapere. Tèlefo e lo studio* (pp. 41-75). Brescia: La Scuola.

Pimentel, C.N., & Busey, C.L. (2018). Hollywood Films as Social Studies Curriculum. Advancing a Critical Media Literacy Approach to Analyzing Black Male Representation. *Critical Education*, *4*(9), 1–17. http://ices.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186194/185491 (ver. 15.12.2018).

Popper, K. (1996). *Tutta la vita è risolvere problemi. Scritti sulla conoscenza, la storia e la politica*. Milano: Rusconi.

Putton, A. (ed.) (1999). *Empowerment a scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*. Roma: Carocci.

Ranieri, M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Journal of e-learning and Knowledge Society*, *3*(3), 147–152.

Reggio, P. (2011). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale.* Roma: Carocci.

Ricœur, P. (2011). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

Rossi, P.G. (2017). The curriculum. *Education Sciences & Society*, *8*(2), 11–25.

Santelli Beccegato, L. (1994). Per una pedagogia neo-personalistica. In G. Flores d'Arcais (ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona. Colloquio interuniversitario* (pp. 297-311). Brescia: La Scuola.

Santelli Beccegato, L. (2001). *Pedagogia sociale. Riferimenti di base*. Brescia: La Scuola.

Santelli Beccegato, L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.

Santerini, M. (1998). *L'educatore. Tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.

Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Sibilio, M. (2017). Corpo e cognizione nella didattica. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 329-348). Brescia: La Scuola.

Siciliani de Cumis, N. (2004). L'autobiografia come educazione. *La Famiglia*, *227*, 90–94.

Spirito, U. (2000). *La vita come ricerca*. Milano: Luni (Original work published 1937).

Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.