

Projectuality and education, between learning objectives and political-cultural dynamics

Per un'educazione progettuale, tra obiettivi formativi e dinamiche politico-culturali

Rosita Deluigi^a, Massimiliano Stramaglia^{b,1}

^a *Università degli Studi di Macerata*, rosita.deluigi@unimc.it

^b *Università degli Studi di Macerata*, m1.stramaglia@unimc.it

Abstract

The importance of *knowing how to design* is constantly and inevitably experienced in the concreteness of the territories. In the social field, the recipients are no longer to be considered mere receptors of interventions planned upstream, but active protagonists. In this situation, the educator assumes an eminently political role and adopts the socio-cultural animation framework, connecting individual projectuality and community planning. Finally, the article presents an analysis of the core contents of the degrees class L-19, identified, at the national level, through the research project Teco-D Pedagogia; some research paths and lines of contamination and implementation between *researchers* and *professionals*; various content proposals related to the training path of kindergarten and socio-pedagogical educators in order to the unavoidable, and sometimes neglected, theme of educational planning.

Keywords: education; policy; university teaching; educational design; professional educator.

Sintesi

L'importanza del *saper progettare* si coniuga con la proposta di una centratura sui territori, nell'ambito dei quali i soggetti destinatari non sono più da considerarsi meri recettori di interventi progettati a monte, ma protagonisti attivi degli stessi. L'educatore, in siffatto frangente, assume un ruolo eminentemente politico e adotta l'idea-guida dell'animazione socio-culturale, così da connettere il piano della progettualità con quello della progettazione vera e propria. Si offrono, infine, delle analisi inerenti ai contenuti core della classe delle lauree L-19, individuati, a livello nazionale, attraverso il progetto di ricerca Teco-D Pedagogia; delle piste di ricerca e delle linee di contaminazione attuativa fra i *teorici* e i *pratici*; alcune proposte contenutistiche relative al percorso di formazione degli educatori di nido e socio-pedagogici in ordine al tema ineludibile, e talora trascurato, della progettazione educativa.

Parole chiave: educazione; politica; didattica universitaria; progettazione educativa; educatore professionale.

¹ L'articolo è espressione di un'assidua e sinergica condivisione da parte dei due autori. In particolare, Rosita Deluigi è autrice dei paragrafi 1, 2, 3 e delle conclusioni e Massimiliano Stramaglia è autore dei paragrafi 4 e 5.

1. Orizzonti progettuali e senso politico dell'educare

Saper progettare è una competenza imprescindibile per l'educatore professionale in quanto, attraverso la messa a punto e la strutturazione di interventi sul territorio, l'agire educativo prende forma e si caratterizza, di volta in volta, in modo attento all'ambito di riferimento.

L'educatore è uno dei professionisti che, all'interno di équipe multi-professionali e interdisciplinari, progetta per individuare piste di lavoro valutabili, sostenibili e condivisibili. Ciò significa che deve essere pronto a confrontarsi con altri linguaggi, orientamenti, culture dei servizi e dei territori con cui interagisce nella quotidianità, apportando un contributo attento a promuovere benessere diffuso.

La progettazione può essere analizzata a vari livelli e, nel nostro contributo, ci occuperemo prevalentemente di definire alcuni snodi essenziali dal punto di vista della sua valenza politico-strategica e della sua declinazione in ambito sociale e comunitario. È importante, quindi, non trascurare alcune caratteristiche che invitano questo processo a rinnovarsi costantemente e a prendere le distanze da modelli statici e sovrastrutture predefinite e ad alta razionalità. Lavorare nel sociale, infatti, richiede la capacità di muoversi su diverse traiettorie, incontrando molteplici paradigmi culturali, forme familiari, organizzazioni di comunità, soggettività al margine, spazi collettivi ed individuali, in una molteplicità di forme e di organizzazioni umane in cui è utile sapersi orientare (Iori, 2018; Tramma, 2015a; 2015b; 2018).

È essenziale, quindi, che la progettazione, in tutte le sue declinazioni, dal piano didattico individualizzato al progetto di quartiere, dalla dimensione formale a quella informale, dalla ricaduta locale a quella internazionale, tenga in considerazione i soggetti a cui si rivolge e che questi ultimi, in una prospettiva di rigenerazione sociale, ne diventino vitalmente parte attiva. Tale postura progettuale si rifà maggiormente ai paradigmi della ricerca-azione (Kemmis & McTaggart, 2001; Reason & Bradbury, 2001; Stringer, 1999), della progettazione partecipata (Amirian; 2012; Avril & Neem, 2014), delle logiche di comunità (Caldarini, 2008; Garzi, Moroni, & Federici, 2011; Martini & Torti, 2003; Tramma, 2015) e del welfare generativo (Devastato, 2012; Fondazione Zancan, 2014), supportandone ulteriormente la connotazione strategica e politica, ed è su questo punto che intendiamo soffermarci maggiormente.

La promozione della partecipazione degli attori sociali, infatti, è un approccio di lavoro che presta particolare attenzione allo sviluppo della progettualità individuale e collettiva dei contesti in cui si opera educativamente. Ciò non fa che avvalorare la funzione politica dell'educazione, in quanto essa è tesa ad abilitare alla progettualità le persone e a veicolare spazi trasformativi e di cambiamento (Freire, 1987; 2013). Inoltre, considerando i destinatari come interlocutori e non come utenti o soggetti su cui realizzare interventi, si esplicita con forza il ruolo essenziale di ogni persona dotata di propria intenzionalità. Un simile sguardo non va trascurato, ancora di più, in relazione alle marginalità e ai vissuti di esclusione o di segregazione che chi opera nel sociale può facilmente intercettare sul proprio cammino.

Basti pensare alle innumerevoli povertà e sfide a cui le diverse agenzie educative cercano di fare fronte, attraverso il risveglio e la sollecitazione della comunità educante, delle logiche sistemiche e della co-costruzione del bene comune (Save the Children, 2014; 2017). Sono tutti tratti caratteristici di un agire politico nell'interesse della cittadinanza, soprattutto quella meno rappresentata, quella esclusa, quella deprivata di diritti e di strumenti o di risorse di realizzazione del proprio sé.

Il dialogo aperto con i contesti di vita, con cui interagiamo dal punto di vista professionale, è determinante per muoversi nella prospettiva della corresponsabilità e per generare processi, progetti e percorsi valutabili (con individuazione di finalità, obiettivi intermedi e risultati attesi), sostenibili (affinché perdurino nel tempo e diano spinta alla rigenerazione locale) e condivisi (perché intercettino i sogni e i bisogni dei soggetti come parte attiva del processo educativo).

L'educatore che agisce in chiave rigenerativa deve articolare un pensiero critico perché non si progetta in sostituzione ma, piuttosto, si lavora per orientare, supportare, facilitare, accompagnare le persone nella loro ricerca progettuale, anche quando questa sembra smarrita, depotenziata, divorata dal disagio e dalle problematicità. Il professionista sociale, riflettendo e operando in situazione, non trascura le preposizioni dell'educare che, inevitabilmente, riflettono le modalità di progettazione scelte dal singolo e dall'équipe di riferimento (Cadei, Deluigi, & Pourtois, 2016).

L'agire politico si colloca nella postura educativa che assumiamo, sia nella lettura dei fenomeni, sia nelle modalità operative che decidiamo di mettere in atto. La scelta educativa, insomma, ha un peso rilevante sul disegno progettuale che viene immaginato. Soprattutto quando esso è sviluppato in modo collaborativo, amplificando il peso decisionale dei soggetti, degli interlocutori, degli attori sociali e degli agenti di cambiamento (Olivetti Manoukian, 2006; 2015).

Il rischio della decisionalità solitaria, arroccata dietro ad una professionalità competente, è ammortizzato dalla presenza di équipe dinamiche, aperte, disponibili al dialogo, alla concertazione, all'apprendimento dell'esperienza, nella continua ridefinizione di sé, in quanto comunità di prassi, ma anche in quanto luogo ospitale e accogliente per le identità e le alterità a cui ci si rivolge nella quotidianità educativa e relazionale.

È l'interesse per l'altro che motiva l'agire educativo e lo rinnova anche di fronte a frustrazioni e fallimenti inevitabili; è la passione educativa che accende la scintilla delle imprese sociali e comunitarie volte a originare benessere; è la scommessa pedagogica che ripone fiducia e investe pensiero, tensione vitale, energia progettuale nelle situazioni di rischio e di marginalità, così come nei contesti di agio. Queste tensioni vitali rigenerano l'educazione e la ridefiniscono nella sua anima politica, in quanto militante, a fianco dei soggetti, verso la costruzione del bene comune, attenta ad accorgersi delle fragilità, delle vulnerabilità, delle solitudini e delle oppressioni spesso nascoste nelle pieghe di una *normale* ed invisibile quotidianità.

2. Liberare le questioni educative in chiave collettiva

Per spiegare ulteriormente il ruolo politico dell'educare, faremo riferimento all'educazione critica e problematizzante, che richiede di mobilitarsi per sostenere una presenza curiosa e attiva del soggetto, affinché non sia un oggetto passivo degli avvenimenti che *accadono* ma diventi protagonista della sua esperienza di vita.

A tal proposito, Paulo Freire ha teorizzato, e lungamente speso sul campo, la logica della coscientizzazione, volta ad attivare, principalmente nei soggetti oppressi, la consapevolezza dei meccanismi che li relegano ai margini della vita sociale, per sperimentare una nuova visione del mondo, in un processo di liberazione che conduca il soggetto a ricollocarsi nella realtà, scoprendo, di fatto, le opportunità di azione e di auto-determinazione (Freire, 1982; 1987; 1997).

L'educazione mira a creare le condizioni favorevoli per sviluppare una presenza consapevole e critica nei contesti di vita e, quindi, negli spazi e nei tempi di progettualità personale e sociale. La problematizzazione dell'esperienza apre all'apprendimento dialogico e reciproco e chiama in causa l'educatore in quanto mediatore dei saperi e non detentore del sapere (Freire, 1987). Inoltre, l'eterogeneità plurale in cui ci muoviamo richiede di riconoscere la molteplicità di prospettive e traiettorie esistenziali che caratterizzano i contesti complessi che siamo chiamati ad abitare (Augé, 2000; Chambers, 2018; Geertz, 1999).

Essere all'interno delle trame sociali comporta rischi e chance per l'educatore, che deve saper stare in situazione in stretta interdipendenza con le alterità e con le collettività con cui interagisce. La responsabilità educativa non viene così descritta come univoca e al singolare, ma si apre alla condivisione di logiche trasformative e di mutamento co-costruite e fondate su una corresponsabilità che non si arrende e non si adegua alle logiche dell'esclusione e delle disuguaglianze sociali (Deluigi, 2019a; 2019b).

L'educazione ha il dovere di interrogare e di farsi interrogare dalla realtà, di non restare inerme, di pronunciarsi e di schierarsi dalla parte dell'uomo e del suo potenziale. Così come di analizzare in profondità le sfide odierne, creando rilevanti snodi di riflessione e di azione, co-costruendo significati, consapevolezze, intenzionalità dialogiche, che investano sulla possibilità di cambiamento. Se le pratiche educative si fondano sulla promozione di società democratiche e inclusive, potremo articolare processi di innovazione sociale che non trascurino il ruolo essenziale di tutte le parti in causa.

Le dialettiche educative, allora, si rinnoveranno costantemente alla ricerca di ampie categorie di riflessione e di azione, che prendano in considerazione le differenze e che promuovano autenticamente un dialogo in cui il potere della parola e la lettura critica della realtà siano decisamente trasformativi. È evidente che l'educazione non può essere neutrale, proprio per la sua dimensione di decisionalità attuativa e d'intervento nel mondo, in una prospettiva di liberazione (Freire, 1987) e di piena espressione della dignità e della progettualità umana. Aver cura dell'apertura al dialogo, verso uno scambio di saperi e una costruzione condivisa di significati, vuol dire sperare nelle potenzialità umane e investire nella costituzione di società e comunità più abitabili dalle logiche del divenire e dell'essere di più, piuttosto che dell'avere di più (ibidem).

Orientarsi alla valorizzazione del potenziale trasformativo della collettività si traduce in scenari pedagogici e strategie educative di cui individueremo alcuni passaggi rilevanti, tra i quali: il ruolo del territorio come agente complesso di cambiamento; la capacità di agire le preposizioni della progettazione partecipata; il dialogo consapevole dalla responsabilità alla corresponsabilità.

Considerare il territorio come agente complesso di cambiamento significa mettersi in ascolto di tutte le istanze e le dinamiche di cui esso è costellato, acquisendo e valutando posizioni divergenti e discordanti, così come alimentando canali di confronto e di dibattito attivo. L'educatore opera in contesti in cui le istituzioni, i servizi, le famiglie, gli interlocutori degli interventi progettati possono trovare spazi di interconnessione e di interdipendenza, a patto che si lavori sulla costruzione e sul mantenimento di reti sociali, di alleanze, di prossimità generative che possano accogliere e sostenere i soggetti stessi (Fellin & Morelli, 2016; Fondazione Zancan, 2015; Vecchiato, Calligaris, & Valetto, 2013). Una visione sistemico-relazionale orienterà la progettazione educativa verso logiche di concertazione e di ridefinizione comune del cambiamento, sia a livello di tessuto sociale, sia a livello di équipe. Queste ultime, infatti, diventano promotrici di azioni comunitarie, a partire dalla loro peculiare conformazione interdisciplinare, fino ad estendersi all'alter-

disciplinarietà (Stramaglia, 2019), in cui si sviluppano competenze collettive (Milani, 2013) in grado di fronteggiare le sfide specifiche dei territori di riferimento.

Possiamo inoltre porre l'accento sulle preposizioni della progettazione partecipata e sulla necessità di saperle coniugare in situazione. Il lessico del lavoro sociale è caratterizzato da alcune particelle che ne orientano i significati e lo mettono in continua discussione; se, infatti, sentiamo forte l'esigenza di uscire dai meandri dell'educazione depositaria e dal lavoro sulle persone, possiamo ricorrere a proposte che facciano un uso consapevole, in senso riflessivo e attuativo, del lavoro per le persone – valorizzando i fini dell'educazione; con le persone – in una logica di promozione della progettualità individuale e collettiva; insieme alle persone – in vista di traiettorie cooperative (Deluigi, 2016). La processualità e la creatività dell'educare mettono con le spalle al muro visioni certe e deterministiche e pongono costantemente in crisi l'educatore imperfetto (Tramma, 2003), costringendolo ad interrogarsi sulle motivazioni, sui significati e sugli orizzonti del suo operato.

Infine, trasversalmente, ricordiamo l'importanza del dialogo tra la pluralità di soggetti, di saperi e di competenze, in vista di una corresponsabilità fondata sulla responsabilità individuale e, dunque, sulla consapevolezza del proprio essere liberi e progettuali, ampliando lo sguardo al coinvolgimento e alla partecipazione dinamica nel fronteggiare sfide ed emergenze educative. È qui che risiede la radice dell'agire trasformativo e che si prospettano interessanti itinerari di welfare rigenerativo (Fondazione Zancan, 2018; 2020), profondamente legati alle interdipendenze e alla ricerca di ambienti più sostenibili, in termini di qualità di vita umana e relazionale. Il potenziamento del prefisso *co-* richiama alla necessità di posizionarsi concretamente nella singolarità dei contesti, dei territori, dei quartieri, dei servizi, delle famiglie, per mettersi al servizio di un bene comune che si genera e si rigenera insieme.

L'educazione si situa politicamente a favore dello sviluppo e, attraverso progettazioni partecipate, valorizza e rafforza dinamiche di coesione e di reciprocità solidale tra soggetti competenti e progettuali. In tal modo, l'educatore persegue la sua mission del divenire *inutile*, promuovendo e supportando le autonomie decisionali di soggetti liberi e responsabili.

3. Formarsi alla progettazione: una competenza in divenire

Il mandato dell'educatore è molto complesso ed è essenziale che i professionisti siano adeguatamente formati e divengano soggetti competenti e problematizzanti, in grado di abitare la pluralità e le forme sociali eterogenee.

In merito a ciò, faremo riferimento ai contenuti core del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione di numerose università italiane, individuati attraverso il progetto di ricerca Teco-D Pedagogia (Federighi, 2018; Torlone, 2018). L'analisi trasversale dell'obiettivo formativo finale (OFF), che riguarda i modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi (OFF 3), permette di specificare alcune conoscenze e competenze che definiscono il profilo professionale dell'educatore, in stretta interrelazione con la funzione politica della progettazione finora descritta.

Attraverso i descrittori di Dublino (Anvur, 2017), il gruppo di ricerca Teco-D Pedagogia ha tratteggiato alcuni obiettivi formativi specifici comuni (Federighi, 2018; Torlone, 2018) che, di seguito, analizzeremo brevemente, facendoli risuonare con il livello strategico-politico della progettazione.

In primo luogo, è rilevante che i professionisti conoscano diverse “teorie, metodologie e modelli per l’ideazione, la progettazione e la valutazione nel campo dell’educazione formale, non formale ed informale”: possedere svariati riferimenti con cui orientare le pratiche educative, valutarle e tracciare ipotesi di buone prassi è strategico per intervenire in disparati ambienti, ricercando il protagonismo sinergico di soggetti che appartengono a differenti realtà. La fluidità dell’agire educativo necessita di categorie di interpretazione ampie e capaci di creare interconnessioni significative e framework lavorativi non scontati.

“Saper formulare idee progettuali e strategie di intervento. Saper scegliere metodi, tecniche e strumenti funzionali ai soggetti e ai contesti di riferimento” richiede di sviluppare analisi e proposte che intercettino consapevolmente i bisogni e le risorse dei territori. Ciò consente agli educatori di ideare azioni efficaci che affrontino le problematicità e le sfide attuali, in stretto dialogo e alla costante ricerca di feedback dei partecipanti.

“Saper tradurre l’analisi dei contesti di apprendimento nella formulazione di problemi, obiettivi e soluzioni progettuali” è una competenza che descrive la capacità di comprendere e di definire gli scenari entro cui ci si muove. È essenziale per prospettare progetti le cui finalità ed obiettivi sappiano dialogare ed evolversi con i contesti, rimodularsi in itinere, se necessario, e orientarsi verso un cambiamento il cui impatto sia valutabile.

Nel potenziamento di progettazioni significative è importante anche “possedere il glossario della progettazione. Saper comunicare il progetto. Sapersi confrontare con interlocutori, specialisti e non”. Un’azione non compresa dagli stakeholder e dai destinatari, non comunicata efficacemente sul territorio, non condivisa in rete e nei tavoli di lavoro con cui gli educatori si interfacciano, rischia di avere una scarsa “presa” e di non implementare idee collettive e durature. Per questo è importante possedere un lessico pedagogico con cui argomentare le proprie scelte e, allo stesso tempo, saper calare nella realtà la condivisione delle idee con diverse strategie e linguaggi.

Infine, “migliorare le proprie competenze nello sviluppo di progetti sempre più complessi” è un invito ad ampliare l’orizzonte formativo e professionale, verso proposte che accrescano il valore della sinergia cooperativa, che si focalizzino sul locale, con lo sguardo aperto al globale, che sappiano interconnettere storie e vissuti personali con risorse e sfide sociali, alimentando il valore della dimensione comunitaria e collettiva ma, non per questo, relegandola ad un *noi* senza uscita.

4. Animare socio culturalmente la dimensione progettuale

A proposito del *noi* e delle *stanze affollate* in cui paiono muoversi, oggi come ieri, certuni indagatori del sapere, nella prospettiva epistemologica finemente enucleata da Duccio Demetrio (1995, p. 49), la scrittura scientifica nasconde sempre, in nuce, il pensiero (autobiografico) dell’uomo di scienza. Ciò significa che, nella scelta dei temi di ricerca, dei paradigmi di riferimento, degli obiettivi euristici e delle linee di sviluppo dei piani di indagine, è possibile rinvenire delle posture implicite e preliminari che rischiano di instillare i convincimenti profondi del ricercatore negli esiti dell’investigazione. Come dire che i risultati conseguiti sono pure, nella loro significatività sociale, la ricaduta evidente delle preferenze di fondo dello scienziato o del team di scienziati che trasferiscono altrove le loro conoscenze, sino a potere addirittura asserire, senza incorrere in errori di valutazione, che: “[...] gli scienziati assomigliano ai credenti religiosi: non mettono in discussione il nucleo centrale della loro fede. Independentemente dal fatto che possano esserci interpretazioni errate, anticonformisticamente eretiche o sbagliate, o fedi

contrastanti praticate da un elevato numero di persone, i credenti religiosi sanno semplicemente che il loro particolare Dio e i suoi insegnamenti sono giusti; allo stesso modo, gli scienziati sanno semplicemente che la scienza è la strada per la vera comprensione. Al riguardo, non c'è conflitto tra fare scienza e professare una credenza religiosa tradizionale" (Bauer, 2017, p. 84).

Per sospendere realmente il giudizio sull'oggetto d'indagine, pertanto, è necessaria una vera e propria *messa fra parentesi* del pre-giudizio di sorta sul tema della progettualità (piano della teoria) nel suo nesso cogente con la progettazione (piano della pratica/delle pratiche/delle buone pratiche) (Wenger, 1998). Non a caso, il versante della progettualità si coniuga soltanto col piano della teoria: un crinale complesso, ma formato dal sistema di formulazioni teoriche ricavate dagli apparati scientifici come corpus unico e intelligibile; mentre la progettazione, tale perché elaborata all'interno di una pratica che sperimenta (o, più spesso, esperisce) una serie di pratiche realizzando la diffusione di buone pratiche, si esprime attraverso più lemmi e consta di maggiori disconferme, giacché *si sporca le mani* con la ruvidezza e l'imprendibilità del concreto. Quest'ultimo sfugge a qualsivoglia intento definitorio e, nel tempo, sfida la teoria che lo ha generato: la dialettica fra teoria e pratica, di fatto, è la stessa che si rinviene tra fede e scienza. La teoria sta alla pratica così come il credo (astratto) sta al sapere scientifico (pratico, esperienziale oppure empirico).

La pedagogia, in quanto scienza, è per definizione teorico-pratica: ogni scienza, per dirsi tale, consta di uno statuto di siffatta stregua. Oltre ogni possibile speculazione filosofica di piccolo cabotaggio (non è da dimenticare come la filosofia sia la madre di tutte le scienze), pure presente in taluni casi, non vi è sapere che, in quanto tale, non possa dirsi, al contempo, *pratico*: il che non significa *basato su evidenze* – o, almeno, non sempre –; piuttosto, che ogni sapere ha delle conseguenze, e queste sono sempre pratiche (si spera buone). Pure l'esperienza insegna e orienta gli apprendimenti; così, ad esempio, non costituisce una sorta di *attitudine manieristica e ingenua* considerare la significatività di un'asserzione come quella seguente: le studentesse (e i pochissimi studenti) del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (classe delle lauree: L-19) dell'Università degli Studi di Macerata, nel prendere contatti con il tutor didattico (Io scrivente) e nel riferire periodicamente delle loro esperienze di tirocinio, lamentano spesso, riportando una teoria di senso comune, lo scollamento fra quanto sono venuti realizzando all'interno degli enti preposti allo svolgimento delle attività di tirocinio e quanto hanno appreso preventivamente sui banchi universitari. Si tratta di una lettura, da parte dei tirocinanti, di fatto *ingenua*, perché la medesima affermazione potrebbe leggersi al contrario (gli studenti più accorti ne sono a conoscenza): alle volte, le pratiche educative sono molto poco informate del piano teorico e mancano di studio, approfondimento, aggiornamento. La lacuna è spesso più che compensata dal dialogo continuo e costante con gli stakeholder, che intervengono con una certa frequenza nel corso delle lezioni universitarie e raccontano agli studenti cosa comporti l'essere educatori dei servizi educativi per l'infanzia o socio-pedagogici in termini fattuali. Con il docente ospite che, ceduta la cattedra ai *pratici* (nel senso più nobile del termine, *abilitando la filosofia pratica*, come avrebbe detto Aristotele), si siede fra gli studenti e apprende, assieme a loro, l'educazione in-corporata nei contesti reali. Non è manieristico neppure l'interesse per quanto segue: nell'ambito di un evento culturale plurigiornaliero che ha coinvolto l'intero Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, gli studenti partecipanti hanno espresso, concordi e gratificati dalla loro partecipazione, un elevato indice di gradimento per un Seminario dedicato al tema dell'utilità delle tesi di laurea. Come a ricercare una validità profonda e radicata dello studio universitario, esprimendo, con il loro apprezzamento (desumibile dalle relazioni di fine attività, che sono state raccolte, vagliate e archiviate dallo

scrivente), un bisogno formativo specifico: quello di un forte ancoraggio dei contenuti pedagogico-didattici alla materialità dei contesti educativi, non più percepibili in termini astratti (la stessa cattedra sarebbe ormai da ritenersi desueta sul versante delle didattiche applicate), ma come i veri protagonisti dell'esperienza di apprendimento.

All'interno di un quadro locale, parziale ed esperienziale come quello appena tratteggiato, appare sullo sfondo l'importanza di un patto formativo sempre più stringente con i contesti educativi e i tutor aziendali, e della terza missione non solo come mission (lo dice la parola stessa), ma come formazione di competenze animativo-ludico-ricreativo-culturali che, in merito alla classe L-19, non può che attestare la centralità progettuale della pedagogia sociale e della sua *idea-guida*.

“A parte alcune utilizzazioni nell'ambito del linguaggio divulgativo, e delle sue derive spesso superficiali, con animazione si intende sempre più diffusamente quell'insieme di pratiche sociali finalizzate alla coscientizzazione nei singoli, nei gruppi, nelle comunità del proprio potenziale creativo, al riconoscimento degli spazi e delle possibilità di essere propositivi per una vita personale e sociale più attiva e gratificante. Ciò che viene messo ripetutamente in evidenza è come l'animazione non sia un qualcosa di episodico che viene a innestarsi su un tessuto sociale consolidato e routinario, né un'incentivazione a un fare evasivo e fine a sé stesso. L'animazione intende invece indicare un ampio coinvolgimento di componenti cognitive, emozionali, affettive, sociali e politiche; un saper fare convivere aspetti e momenti diversi, il riuscire a tenere comunicazione e partecipazione tese, dinamiche, creative” (Santelli Beccegato, 2001, p. 60).

Le conseguenze sul piano formativo e di professionalizzazione degli studenti che intendono avviarsi alla professione di educatori sono, innanzitutto, ravvisabili nello stretto legame da intrecciarsi fra la dimensione epistemologica della progettualità (teoria) e l'ineludibile accrescimento delle competenze di programmazione degli interventi educativi e formativi, rivolti ai nidi di infanzia così come agli enti formativi e rieducativi radicati sul territorio, nei termini propri dell'animazione socio-culturale. Colmare il gap, lo scarto, fra le nozioni acquisite da libri di testo e materiali didattici di varia natura, e le problematiche specifiche dell'esperienza educativa concreta (lo scrivente, peraltro, nasce come educatore teatrale per l'infanzia all'interno di scuole dell'infanzia, scuole primarie, ludoteche e centri ricreativi; diviene docente di pedagogia generale e sociale; opera, pure brevemente, quale supervisore all'interno di strutture destinate a fasce d'utenza e a casistiche estremamente eterogenee) è la sfida della pedagogia contemporanea; la quale, peraltro, non può mancare di rispondere al bisogno di formazione personale, supervisione e aggiornamento che i professionisti delle relazioni d'aiuto ed educative esprimono su più fronti. Così, la formazione dell'educatore non può che dipartire dalla formazione della persona stessa dell'educatore; mentre, allo stato attuale, le università italiane formano insegnanti di asilo nido ed educatori socio-pedagogici senza che sia prevista alcuna prova attitudinale ex ante (ad esempio, la selezione basata su una discriminazione delle caratteristiche di personalità dello studente) e alcuna forma di accompagnamento dell'esperienza in itinere. Come se bastasse l'acquisizione di un titolo di studio a definire lo spessore e la qualità degli interventi educativi dell'educatore. Come se la biografia personale dello stesso non abbia alcun peso specifico sulla *scrittura* della sua autobiografia professionale. La categoria della *progettualità*, che, teoricamente, “[...] dischiude spazi di speranza di corretto miglioramento, sollecita a valutare in maniera conveniente le occasioni esperienziali, motiva a ben ponderare le scelte” (Pati, 2003, p. 247), non può che coniugarsi, a un primo livello, con la *progettualità esistenziale*, ossia con una strategia che miri a fornire “[...] strumenti attraverso i quali si forzano i limiti noti e si conquistano spazi – non sussidiari – per progettare anziché subire l'esistenza” (Bertin

& Contini, 2004, p. 40). Dalla progettualità, intesa come orizzonte teorico, la progettualità esistenziale apre un primo spiraglio sulla complessità dei contesti educativi, dove i bambini e gli utenti sono in carne e ossa e i problemi necessitano del mediatore educativo incarnato affinché le teorie (astratte) possano dirsi funzionali alla risoluzione delle difficoltà pratiche.

5. Percorsi di progettazione per la classe delle lauree L-19

È possibile individuare alcuni assunti-chiave perché la progettazione (pratica) possa dirsi funzionale, o rispondente, ai bisogni formativi degli educatori contemporanei. Il tentativo, di certo non esaustivo, di promuovere un cambiamento di prospettiva in tal senso non può che emanare da una nuova visione co-inter-transdisciplinare degli insegnamenti, i quali, in una logica di sistema, sappiano muoversi su un versante contenutistico che contempra la persona dell'educatore (il professionista), il contesto socio-culturale nel quale l'intervento educativo trova la sua ragion d'essere (il territorio) e il carattere d'insieme delle dinamiche sociali, che dislocano la portata delle politiche territoriali su dimensioni spazio-temporali plurime, plurilinguistiche e plurisemantiche (la globalizzazione). Ragionare di educazione, oggi, significa connettere la relatività del proprio punto di vista con un orizzonte di senso più ampio, sino a rinunciare alle proprie idiosincrasie e a rimettersi in gioco attraverso una progettualità nuova e realmente educante. L'educatore dei servizi educativi per l'infanzia deve essere abile nel conoscere i bisogni specifici dell'infanzia 0-6 anni e competente nella progettazione di obiettivi idonei e adeguati alle differenti fasce d'età (lattanti, semidivezzi, divezzi, alunni della scuola dell'infanzia); l'educatore professionale socio-pedagogico, per la formazione del quale si attende l'avvio di forme apprenditive laboratoriali, dev'essere abile nel riconoscere i bisogni di educazione, formazione, socializzazione, integrazione e inclusione dell'utenza differenziata e competente nel formulare, di concerto con altre figure specializzate, piani migliorativi per l'utenza stessa. Emerge, per entrambe le tipicità degli educatori, un bisogno cogente di sapere tecnico-pratico sulla scorta di un sapere più ampio, scientifico-umanistico, garantito dalla formazione universitaria. Solo una contaminazione diretta fra ricercatore ed educatore/pedagogista può consentire una reale formazione alla progettazione per l'educazione del futuro. Occorre sempre più che i ricercatori universitari frequentino i luoghi dell'educare e che gli operatori siano sempre più a contatto con le aule dell'università, nel superamento dei rispettivi preconcetti che, talora, minano alla radice la collaborazione fra le due realtà dinamico-operative: gli stessi che hanno finito per inficiare il dialogo scuola-famiglia; che hanno cagionato gravi ritardi nella professionalizzazione degli educatori; che hanno impedito la strutturazione del sistema formativo integrato (Corsi, 1993). “La riflessione critica sulle pratiche formative non può, pertanto, prescindere dalla peculiarità del contesto e dalla considerazione del rapporto tra persona, luoghi in cui si svolgono le azioni umane e dimensione conoscitiva [...]” (Birbes, 2010, p. 9). Si tratta, in altri termini, di progettare delle fasi della programmazione educativa ad alto livello di imprevedibilità, correndo i rischi sempre possibili dello smacco, della perdita e del dover ricominciare. Se la massima destrutturazione apre agli effetti indesiderati dello spontaneismo, del lassismo e dell'improvvisazione, una strutturazione minima consente l'originalità del processo senza perdere di vista gli obiettivi che un progetto educativo valido ha da contemplare (analisi dei bisogni del contesto; individuazione dei descrittori e delle variabili di contesto; delineazione degli obiettivi perseguibili a breve, medio e lungo termine; elaborazione di un piano di fattibilità; realizzazione della prima parte del progetto; verifica intermedia ed eventuale ricalibrazione; realizzazione della seconda parte del progetto; seconda verifica intermedia ed eventuale ricalibrazione; realizzazione della terza parte progetto; verifica dei risultati; restituzione dei risultati; messa in circolo di buone

pratiche). A livello operativo, sorgono difficoltà legate al bisogno di detenere competenze informatiche e statistiche. Ma un buon formatore, alla pari di un buon “[...] valutatore, può rivolgersi a soggetti terzi per l’analisi statistica dei dati qualora non disponga delle abilità tecniche necessarie; ancora, è possibile richiedere l’intervento di soggetti esterni nella fase di raccolta dei dati per velocizzare l’operazione” (Montalbetti, 2011, p. 50). Il team working diviene, in specie per l’educatore, un must al quale non poter rinunciare: è questa la ragione per cui saper essere e sapersi relazionare appaiono, in specie in questo momento storico, attitudini irrinunciabili per quanti intendano svolgere una professione educativa. Solo una formazione politica e un’educazione al saper tessere relazioni, ponendo al centro lo spirito di colleganza (per i ricercatori universitari) e il lavoro d’équipe (per gli educatori e i pedagogisti), consentono all’intervento educativo di ampliare la propria gittata non esaurendosi nel caso singolo, ma divenendo di esempio e testimonianza per i molteplici casi analoghi che il fare educazione disvela.

“Un buon progetto educativo ha molto di più di quanto non dica: uno spazio di possibilità, in cui il rimando a ciò che potrebbe essere apre la via ad altri percorsi non ancora immaginati. Può sembrare che lo spazio virtuale di un progetto aggiunga peso e complessità a un processo – quello della progettazione – che invece dovrebbe essere leggero, duttile, flessibile. In effetti, è così: lo spazio virtuale aggiunge peso, portando con sé l’immagine di infinite possibilità e di imprevisti esiti. Soltanto ciò che è pesante può volare: ciò che è leggero si lascia semplicemente trasportare. Un progetto educativo non può che essere pesante: la scommessa (o forse la tenacia o forse la perseveranza educativa) è tutta qui” (Palomba, 2009, p. 172).

I docenti universitari, in specie coloro che si occupano di pedagogia sociale e progettazione dei servizi educativi e alla persona, hanno da includere, fra i contenuti didattici dei loro insegnamenti, delle parti dedicate alle *fasi* principali della progettazione (preparazione, esecuzione, verifica e analisi dei risultati) (Santerini & Triani, 2007, p. 67); alla “crescente importanza attribuita alla logica progettuale”, che “ha reso: la capacità di progetto uno degli elementi costitutivi dell’agire dell’educatore; la costruzione di un progetto il dispositivo chiave per l’organizzazione del lavoro educativo” (ivi, p. 69); ai protagonisti *in carne e ossa* della progettazione, con dovute *incursioni*, da parte di questi ultimi, all’interno del contesto classe – committenti, formatori, progettisti, formandi (Montalbetti, 2011, pp. 31-32, 36). In specie sul versante degli asili nido, occorre insegnare agli educatori a *giocare*: il che sembrerebbe quasi una banalità, mentre: “I giochi solitamente proposti dalle educatrici sono estremamente strutturati, impedendo così al bambino di sviluppare la propria curiosità; giochi finalizzati, essenzialmente, all’acquisizione delle abilità cognitive, trascurando pertanto le abilità sensoriali e affettive. In questi giochi, la presenza dell’adulto è quasi assente; invece, sarebbe opportuno che l’adulto partecipasse al gioco del bambino, magari senza ricorrere all’utilizzazione di giocattoli specifici, in modo da poter così favorire, nel fanciullo, lo sviluppo della fantasia e delle abilità comunicative” (Cera, 2009, p. 80).

Agli educatori professionali socio-pedagogici, d’altra parte, sono da riservarsi specifici tracciati etico-deontologico-formativi così riassunti da Cristian Vecchiet (2011): “L’educatore sociale rappresenta il professionista delle relazioni interindividuali e comunitarie che agisce intenzionalmente in una realtà sociale per rimuovere gli ostacoli legati alle competenze sociali dei singoli e dei gruppi per il potenziamento della vita buona comune e condivisa. L’educatore sociale agisce negli interstizi delle relazioni per fomentare cambiamenti che migliorino il benessere condiviso. Benessere è agire in conformità all’essere. L’educatore sociale non può prescindere da una presa di posizione

etica sulla realtà che incontra. Egli, come professionista, deve essere in grado di giudicare la realtà, discernendo gli aspetti buoni e cattivi. [...] L'educatore sociale è un ermeneuta della realtà sociale, ma la sua capacità di lettura deriva dal possesso e dall'interiorizzazione della legge inscritta nella realtà, quella legge naturale che definisce il buono e il cattivo, il meglio e il peggio. L'educatore sociale deve svolgere il ruolo di perturbatore della coscienza individuale e sociale e favorire il progresso della coscienza morale individuale e sociale" (p. 69).

Si tratta, pertanto, di sensibilizzare alle problematiche sociali (il disagio, la marginalità, la devianza, la diversabilità, l'intercultura) attraverso percorsi normativi (conoscere le leggi e i codici dello Stato e degli Stati è imprescindibile nell'era della globalizzazione dei diritti e dei doveri), civici (sviluppando epistemologicamente l'educazione alla cittadinanza e alla politica) (Santelli Beccegato, 2010) e, non da ultimi, genere-generazionali (Deluigi, 2014; Leonelli, 2011).

6. Conclusioni

Lavorare nel sociale richiede agli educatori delle posture riflessive e progettuali che intercettino le peculiarità dei territori e le caratteristiche dei soggetti, tra risorse e fragilità. Proiettarsi creativamente nei luoghi dell'educare mette in gioco la capacità di prefigurare e d'interpretare le realtà in modo interdisciplinare, ponendo attenzione alle dimensioni della comunità e della partecipazione come assi portanti di una professionalità che si relaziona con le complessità quotidiane. In tal modo, l'anima politica dell'educazione si declina in un lavoro di cura di sé, degli altri e dei contesti plurali, in stretta connessione con logiche pedagogiche liberanti e pronte a misurarsi nelle relazioni educative, in équipe e nelle reti sociali.

La progettazione educativa, competenza irrinunciabile per i futuri educatori, è fondamentale per animare contesti eterogenei e per rilanciare tempi e luoghi di interdipendenza in cui coltivare logiche, progetti e interventi che attivino dinamiche proattive e approcci cooperativi e sostenibili. In tale prospettiva, il percorso formativo e professionalizzante della classe delle lauree L-19 è chiamato a sviluppare modalità didattiche laboratoriali e interattive in cui gli studenti possano apprendere in modo esperienziale i processi, le strategie e gli strumenti di progettazione, dallo sfondo riflessivo-critico all'effettiva valutazione dell'efficacia e dell'impatto degli interventi attuati.

Riferimenti bibliografici

- Amirian, J. K. (2012). *La progettazione sociale. Esperienze e riflessioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Anvur. Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (2017). *Linee di lavoro per la Definizione dei saperi minimi (TECO-D)*. Roma: Anvur.
- Augé, M. (2000). *Il senso degli altri. Attualità dell'antropologia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Avril, E., & Neem, J. N. (2014). *Democracy, participation and contestation: civil society, governance and the future of liberal democracy*. New York, NY: Routledge.

- Bauer, H. H. (2017). *Science is not what you think. How it has changed, why we can't trust it, how it can be fixed*. Jefferson, NC: McFarland & Company.
- Bertin, G. M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Birbes, C. (2010). Comunità di pratiche verso la sostenibilità. In P. Malavasi (Ed.), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale* (pp. 9-21). Milano: ASA (EDUCatt).
- Cadei, L., Deluigi, R., & Pourtois, J.-P. (Eds.). (2016). *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Caldarini, C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Roma: Ediesse.
- Cera, R. (2009). *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*. Milano: FrancoAngeli.
- Chambers, I. (2018). *Paesaggi migratori. Cultura e identità nell'epoca postcoloniale*. Milano: Meltemi.
- Corsi, M. (1993). *Governare il cambiamento. Le risorse della scuola italiana*. Milano: Vita e Pensiero.
- Deluigi, R. (2014). *Abitare l'invecchiamento. Itinerari pedagogici tra cura e progetto*. Milano: Mondadori.
- Deluigi, R. (2016). Le categorie per progettare: dalle ipotesi alle realizzazioni collettive. In L. Cadei, R. Deluigi J.-P. Pourtois (Eds.) *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie* (pp. 41-66). Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Deluigi, R. (2019a). Le ragazze straniere tra progettualità personali ed empowerment comunitario. In S. Ulivieri (Ed.), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé* (pp. 307-318). Pisa: ETS.
- Deluigi, R. (2019b). Sconfinare nei luoghi dell'educazione: legami e creatività in un'esperienza di ricerca condotta a Kilifi (Kenya). *Pedagogia Oggi, 1*, 341-354.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Devastato, G. (2012). *Oltre la crisi. Quali sfide per il welfare dei soggetti*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Federighi, P. (2018). I contenuti core per la formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete, 18*(3), 19-36.
- Fellin, E., & Morelli, U. (2016). Spazi sociali per misurarsi con la fatica dei legami, *Animazione Sociale, 7-8*, 49-60.
- Fondazione Emanuela Zancan (2014). *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare. La lotta alla povertà. Rapporto 2014*. Bologna: Il Mulino.
- Fondazione Emanuela Zancan (2015). *Cittadinanza generativa. La lotta alla povertà. Rapporto 2015*. Bologna: Il Mulino.

- Fondazione Emanuela Zancan (2018). *Se questo è welfare. Rapporto 2018*. Bologna: Il Mulino.
- Fondazione Emanuela Zancan (2020). *La lotta alla povertà è innovazione sociale. Rapporto 2020*. Bologna: Il Mulino.
- Freire, P. (1982). *Ação cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Bloomsbury.
- Garzi, R., Moroni, E., & Federici, M. C. (2011). *Creatività e crisi della comunità locale. Nuovi paradigmi di sviluppo socioculturale nei territori mediani*. Milano: FrancoAngeli.
- Geertz, C. (1999). *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Iori, V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2001). Participatory action research. In N. K Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research. Second Edition*. (pp. 559-603). Sage: Thousand Oaks.
- Leonelli, S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), 1-15.
- Martini, E. R., & Torti, A. (2003). *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*. Roma: Carocci Faber.
- Milani, L. (2013). *Colletiva-mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Torino: SEI.
- Montalbetti, K. (2011). *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative. Metodi, dispositivi e strumenti*. Milano: Vita & Pensiero.
- Olivetti Manoukian, F. (2006). La progettazione sociale possibile. *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 10-11, pp. 8-10.
- Olivetti Manoukian, F. (2015). La progettazione sociale partecipata. In C. Dastoli (Ed.), *La coerenza nel lavoro con i gruppi* (pp. 21-30). Milano: Vita e Pensiero.
- Palomba, E. (2009). Virtualità e progettazione educativa. In N. Paparella (Ed.), *Il progetto educativo (Vol. 1). Prospettive, contesti, significati* (pp. 163-173). Roma: Armando.
- Pati, L. (2003). Dalla "pedagogia generale" alla "pedagogia sociale della famiglia". In L. Pati (Ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli* (pp. 219-253). Milano: Vita e Pensiero.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research participative inquiry*. London: Sage.
- Santelli Beccegato, L. (2001). *Pedagogia sociale. Riferimenti di base*. Brescia: La Scuola.

- Santelli Beccegato, L. (2010). Dinamiche multi e interculturali: significati di cittadinanza ed educazione alla politica. *Education Sciences & Society. Persona e società*, 2(1), 162-175.
- Santerini, M., & Triani, P. (2007). *Pedagogia sociale per educatori*. Milano: EDUCatt.
- Save The Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save The Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save The Children.
- Save The Children (2017). *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*. Bruxelles: Save The Children.
- Stramaglia, M. (2019). Per una fertilizzazione incrociata. Prospettive alterdisciplinari. In M. Stramaglia (Ed.), *Pop cultures. Sconfinamenti alterdisciplinari* (pp. 183-188). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Stringer, E. T. (1999). *Action research (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Torlone, F. (2018). Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 37-60.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2015a). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2015b). *Pedagogia e contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Vecchiato, T., Calligaris, F., Valetto, M. R. (2013). Il welfare come moltiplicatore di responsabilità. *Animazione Sociale*, 4, 3-14.
- Vecchiet, C. (2011). Educatore, ermeneuta della vita buona. In V. Salerno & M. Visentin (Eds.), *La rigenerazione del legame sociale* (pp. 59-72). Padova: Libreria Universitaria.
- Wenger, E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.