

Scommettere sulle competenze degli educatori. Un'esperienza di formazione ai formatori sul *leaving care*

Marzia Saglietti¹, Lisa Cerantola²

Abstract

Attraverso quali competenze gli educatori possono costruire (e sostenere) contesti ed iniziative di disseminazione e sensibilizzazione per supportare i *care leavers* in uscita dai percorsi di accoglienza? Sebbene la transizione all'autonomia sia un tema centrale dell'educazione familiare, la formazione offerta dai canali accademici e professionali è ancora piuttosto ristretta. Nel tentativo di colmare tale lacuna e illustrando una recente esperienza di formazione ai formatori come contesto di apprendimento trasformativo, il contributo analizza le competenze educative richieste dalla letteratura, confrontandole con quanto emerso nel campo. In particolare, vengono tematizzate le competenze degli educatori di saper leggere il contesto di riferimento, di riconoscere le proprie teorie e premesse implicite e di costruire contesti di partecipazione per i *care leavers* e le loro famiglie. Nella discussione, tali competenze sono rilette in chiave epistemologica e proposte come criterio di auto-valutazione degli educatori. Nelle *Conclusioni*, infine, si propongono alcune implicazioni operative per costruire e legittimare una comunità di pratiche che scommette sulla capacità degli educatori di supportare le diverse transizioni, "germinando" riflessività, strumenti ed innovative soluzioni trasformative.

Parole-chiave: competenze degli educatori, formazione ai formatori, *care leavers*, epistemologia, Pedagogia degli adulti.

Abstract

By means of what competences educators can build up (and maintain) dissemination and awareness raising context to support care leavers ageing out of care? Notwithstanding the care leavers' support is a central issue of family education, the training offered by academic and professional channels is still rather limited. Filling this gap and drawing on a recent national experience of training of trainers as transformative learning, this contribution analyzes educators' competences required by the literature, comparing them with what emerged in the fieldwork. Particularly, the paper focuses on the competences of reading the context as a field, of recognizing their own theories and implicit premises

¹Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna.

²Esperta indipendente in diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

and on the competence of building contexts of participation for care leavers and their families. In the discussion, these competences are analyzed by means of epistemological clues and are proposed as criteria for self-evaluation. In the *Conclusions*, several practical implications are proposed to build up and legitimize a community of practices that focuses on the capacity of educators to support different transitions, “germinating” reflections, tools, and innovative transformative solutions.

Keywords: educators’ competences, training of trainers, care leavers, epistemology, life-long learning education.

Introduzione

Durante l’accoglienza e la fase di uscita dalla comunità, fondamentale è stato il mio rapporto con Paolo, un mio educatore. Di fronte alle mie fatiche, è stata una scommessa fatta con lui qualche anno prima, ad aprirmi (e aprirci) nuove possibilità. «Facciamo così», mi ha detto una mattina, «Se tu provi a riprendere questa cosa, tanto faticosa, io mi impegno a risolvere un conflitto che ho con una persona a cui tengo molto». Ebbene, quella scommessa mi ha aiutato tantissimo. Io ho ricominciato a gestire un pezzo di quotidianità, a rapportarmi alle altre persone e Paolo ha “sistemato” una relazione per lui molto importante. Mi è stato di aiuto sapere che ci potevamo supportare a vicenda. Adina, 23 anni

Quali e quante scommesse – dal latino *s-committere*, contrapporre due previsioni diverse, farne due prospettive – si fanno *su* e *con* gli educatori? In quali occasioni sono gli educatori stessi a scommettere sulle loro competenze³ relazionali e comunicative (Brandani, Zuffinetti, 2004; Oggionni, 2014) per costruire orizzonti di sviluppo per le persone con

³ All’interno del presente contributo, è adottata la definizione di competenza espressa dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 (*European Qualification Framework - EQF*). All’interno di tale ambito la competenza è definita come la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale» (*laddove non diversamente specificato, d’ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura delle Autrici, N.d.R.*).

cui lavorano?² Nel caso di Adina e Paolo⁴ – reciprocamente *care leaver* ed educatore di riferimento, al tempo del racconto – le due parti si ri-congiungono perché l'una scommette *su, con e per* l'altra, facendosi promessa – da *pro-mittere*, “mettere avanti” – *per e attraverso* l'Altro. Per quanto diversi siano i piani su cui tale scommessa/promessa li vede impegnati, per entrambi si tratta di sperimentare competenze nuove nella loro relazione, dandosene reciprocamente conto. Come ad un novello Pigmalione, che dà vita a un progetto di futuro, così all'educatore è chiesto non solo di scommettere su e con l'Altro, ma di scommettere su di sé, sulla propria riflessività relazionale, dal momento che la relazione è l'«unico grande strumento che abbiamo» (Milani, 2020, p. 32).

L'episodio di Adina e Paolo è stato raccontato all'interno di un incontro formativo del Progetto europeo di SOS Villaggi dei Bambini “*Leaving Care*”⁵, contesto di sensibilizzazione e formazione sulla transizione all'uscita dai percorsi di accoglienza che ha coinvolto negli ultimi anni circa 200 professionisti – principalmente educatori ed assistenti sociali – operanti all'interno dei servizi di accoglienza per minori e di sostegno alle famiglie vulnerabili. Tale Progetto si è recentemente concluso con un percorso di formazione per formatori (*Training of Trainers*, d'ora in poi TOT) di cui si dà conto all'interno di questo contributo. Qui chi scrive ha avuto modo di trattare esplicitamente le competenze richieste agli educatori, scommettendo su di loro per disseminare esperienze, strumenti ed evidenze emersi in ambito progettuale.

Il contributo si muove sullo scenario della transizione all'autonomia dei *care leavers*, ambito di intervento educativo che solo recentemente nel nostro Paese ha trovato adeguata considerazione in termini di ricerca

⁴ A differenza di questi due nomi, citati per espressa volontà delle persone coinvolte, all'interno di questo articolo tutti i nomi (e i relativi dati sensibili) appaiono sotto forma di pseudonimi per garantire l'anonimato a tutte le persone coinvolte.

⁵ In questa sede, con questa etichetta si intendono i diversi e consecutivi progetti a cui l'Associazione “SOS Villaggi dei Bambini” ha fatto da capofila negli anni, coinvolgendo le principali realtà e istituzioni nazionali che si occupano di *care leavers*. All'interno di questo contributo sono in particolare tematizzati i due Progetti “*Prepare for leaving care/Preparazione all'autonomia*” (2017/2018) e “*Leaving Care*” (2019/2020). Co-finanziati dalla Commissione Europea, tali progetti rimarcano un'attenzione specifica che le istituzioni europee hanno dato negli ultimi decenni al fenomeno. A livello europeo, i due progetti avevano come capofila “SOS Children Villages International” e hanno visto la partecipazione di *partners* italiani, croati, estoni, spagnoli, lituani, lettoni, austriaci, bulgari, francesi, e rumeni. Per un approfondimento dei progetti, cfr. <https://www.sositalia.it/cosa-facciamo/nel-mondo/europe/progetto-leaving-care> (data di ultima consultazione: 11.11.20).

(Bastianoni, Zullo, 2012; Belotti, Mauri, 2019; Pandolfi, 2015; Premoli, 2009) e di politiche sociali (si veda in particolare la sperimentazione nazionale attuata con il Fondo “*Care Leavers*” promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con l’Istituto degli Innocenti di Firenze⁶). Sebbene, infatti, il supporto alla transizione all’autonomia sia una fase centrale per *tutte* le professionalità educative – particolarmente in tempi, come questi, di transizione (Biasin, 2012) – in tale ambito la formazione offerta dai canali accademici e professionali è ancora piuttosto limitata (Oggionni, 2014).

Nel tentativo di colmare tale lacuna e, ricorrendo a dati etnografici e ai diari delle formatrici, l’obiettivo di questo contributo è duplice. Da un lato, esso propone alcune riflessioni emergenti dal campo dando conto di un approfondito processo formativo esplicitamente dedicato al rafforzamento delle competenze relazionali e comunicative dei professionisti implicati nella transizione all’autonomia dei *care leavers*. Dall’altro, contribuisce a riflettere sulla preparazione necessaria all’educatore per la promozione e la diffusione di buone pratiche in tema di transizione all’autonomia.

1. *La transizione all’autonomia dei care leavers: quali competenze sono richieste agli educatori?*

Differentemente dal panorama internazionale che si occupa in maniera sistematica dei *care leavers* e delle loro famiglie dalla fine degli Anni Ottanta (Bichal *et al.*, 1995; Stein, 2004; Stein, Carey, 1986; per una *review*, cfr. Atkinson, Hyde, 2019), in Italia tale tema è stato affrontato solo recentemente, lasciando per molto tempo inevasa la domanda di ascolto dei circa 3.000 ragazzi e ragazze che ogni anno si stima escano dai servizi di accoglienza “fuori famiglia” (Belotti, Mauri, 2019). La ricerca

⁶ Il Fondo “*Care Leavers*” (sperimentazione di interventi in favore di coloro che al compimento della maggiore età vivono fuori dalla famiglia di origine sulla base di un provvedimento dell’Autorità Giudiziaria – Legge di Bilancio 205/2017, e successivi decreti attuativi), istituito nell’ambito del Fondo per la Lotta alla Povertà e all’Esclusione Sociale, rappresenta il primo esempio nazionale di finanziamento che si occupa di supportare i *care leavers* in uscita dal sistema di accoglienza (affidamento etero-familiare o comunità residenziale). La sperimentazione è al momento attiva su tutto il territorio nazionale e prevede per i beneficiari un percorso di accompagnamento triennale mirato a realizzare specifici obiettivi.

sui fattori predittivi – individuali ed organizzativo-istituzionali – di un buon esito di transizione all'autonomia (per una *review*, cfr. Saglietti, 2012b) ha restituito agli operatori alcune raccomandazioni operative, che a loro volta si collegano a specifiche competenze pertinenti alla relazione e alla comunicazione con i *care leavers* e le loro famiglie⁷. Tra di esse, appaiono fondamentali le seguenti competenze: (a) creare legami stabili; (b) contribuire alla percezione di sicurezza del *care leaver* nel percorso di accoglienza; (c) costruire un senso di continuità relazionale nel tempo, mantenendo i rapporti affettivi anche dopo la dimissione dal servizio (Cerantola, 2013, 2017)⁸; (d) coinvolgere la famiglia prima e durante il percorso di uscita; (e) supportare il potenziamento di una rete (formale e informale) di sostegno per i ragazzi e per le loro famiglie; (f) supportare una rielaborazione positiva dei legami familiari; (g) costruire un progetto specifico basato su un'analisi precisa delle risorse e problematiche e aprendo al coinvolgimento del ragazzo); (h) preparare alla vita indipendente per tempo e con gradualità.

A queste competenze riconosciute si aggiungono i risultati di un recente studio esplorativo basato su interviste in profondità di alcuni *care-experienced*, termine promosso dal CELCIS (SOS Villaggi dei Bambini, CELCIS, 2017a, b) per indicare quei ragazzi e ragazze che lasciano il sistema di accoglienza e che, dunque, ne hanno esperienza specifica. In particolare, i giovani hanno rimarcato che per una buona transizione all'autonomia serva un adeguato sostegno emotivo da parte degli educatori, la costruzione di pratiche di partecipazione (Belotti, 2017; Cerantola, Saglietti, 2020, Premoli, 2012,) e un'efficace comunicazione intersettoriale fra i diversi professionisti che si occupano dei neomaggiorenni e delle loro famiglie. A questo proposito, i risultati dello studio sostengono «la necessità di investire maggiormente nelle competenze, nelle conoscenze e nelle capacità di tutti i professionisti e gli adulti di cura che hanno la responsabilità di supportare i *care leavers*» (SOS Villaggi dei Bambini, 2017a, p. 31). La centralità della formazione degli operatori

⁷ Si vedano a questo proposito anche le “Linee di indirizzo nazionali per l'accoglienza nei servizi residenziali per i minorenni” e, in particolare, la raccomandazione n. 355 “Neomaggiorenni e costruzione dei percorsi di avvio all'autonomia”.

⁸ La competenza nella co-costruzione del processo di dimissione dall'accoglienza è uno dei fattori centrali nella costruzione di una buona uscita: «una dimissione pensata per tempo, progettata, co-costruita con i giovani accolti permette loro di affrontare in modo graduale gli ostacoli e le sfide poste dal mondo esterno, creando le condizioni per una progressiva autonomia dei *care leavers*» (Cerantola, 2017, p. 11).

che si occupano della transizione all'autonomia è, dunque, un prerequisito indispensabile in un quadro nazionale ancora particolarmente incerto, con iniziative a macchia di leopardo (Belotti, Mauri, 2019) e pratiche quotidiane estremamente eterogenee.

A livello formativo, alcune recenti iniziative pubbliche⁹ sul tema dell'accoglienza e della transizione all'autonomia hanno permesso a diversi *care experienced* di proporre il loro punto di vista. Purtroppo, però, tali occasioni risultano essere episodiche, in mancanza di una regia integrata che costruisca e consolidi percorsi formativi esplicitamente dedicati al lavoro *per e con i care leavers* (e le loro famiglie). Da queste considerazioni nasce l'iniziativa della partecipazione italiana a "*Leaving Care (2018/2020)*", Progetto europeo esplicitamente dedicato al supporto formativo dei professionisti che si occupano della transizione all'autonomia, di cui è capofila l'Associazione "SOS Villaggi dei Bambini".

2. L'esperienza del TOT del Progetto "*Leaving Care*"

Con l'esplicito mandato di sensibilizzare professionisti ed istituzioni sul tema della transizione all'autonomia, dimostrando la sostenibilità progettuale e costruendo un sistema capillare di formazione nazionale sul tema, il TOT "*Leaving Care*" arriva al termine di un'esperienza pluriennale che ha visto coinvolti dal 2015 ad oggi più di 200 professionisti del settore (principalmente, assistenti sociali ed educatori dei servizi pubblici e del privato sociale) e circa 100 ragazzi e ragazze in accoglienza e in transizione verso l'autonomia. Considerato un passaggio fondamentale nella creazione e nel consolidamento di una comunità di pratiche nazionale, il TOT risponde a due obiettivi specifici: a) disseminare non solo contenuti e strumenti pertinenti, ma soprattutto l'approccio teorico-metodologico del Progetto europeo "*Leaving Care*", frutto di un

⁹Cfr. "Dal nostro punto di vista, l'*agency* e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi nei percorsi di protezione e cura" (Università degli Studi di Padova, CNCA, 5 settembre 2014, Padova); "La parola ai ragazzi, la risposta alle Istituzioni" (Sos Villaggi dei bambini Onlus, 24 ottobre 2016, Firenze); "In viaggio verso il nostro futuro. L'accoglienza fuori famiglia con gli occhi di chi l'ha vissuta" (Agevolando, 17 luglio 2017, Roma); "Il futuro si costruisce giorno per giorno" (Sos Villaggi dei bambini, 6 novembre 2018, Roma); Seconda Conferenza nazionale del *Care Leavers Network* Italia (Agevolando, 29 gennaio 2020, Roma); "PerCorsi di autonomia. Esperienze e risultati con i *care leavers*" (Sos Villaggi dei bambini, 11 febbraio 2020, Roma).

serrato confronto e coinvolgimento con gruppi di *care experienced* (Cerantola, Saglietti, 2020); b) supportare gli operatori a costruire iniziative formative e di sensibilizzazione nel loro territorio.

La costruzione dell'impianto è stata particolarmente attenta, a partire dalla esplicitazione dei prerequisiti di partecipazione (Chi coinvolgere? Quali competenze richiedere? Con quale mandato organizzativo? ecc.), alla formulazione del profilo specifico del partecipante, all'articolazione dell'impianto della formazione, in continuità con il percorso "Leaving Care" e con le evidenze scientifiche della letteratura. In particolare, il TOT ha sviluppato un percorso formativo incentrato sul coinvolgimento e l'attiva partecipazione dei *care leavers* tanto da proporre ai partecipanti di sperimentarsi in attività di co-formazione¹⁰ o di co-costruzione di percorsi di sensibilizzazione sul tema del *leaving care*. Articolato in quattro giornate e mezzo¹¹, il TOT si è rivolto a un gruppo di 25 professionisti operativi in tutta Italia, per la maggior parte già fruitori del precedente percorso formativo "Leaving Care".

¹⁰Nella Pedagogia degli adulti, con il termine co-formazione si fa riferimento a modalità formative nelle quali l'azione riflessiva e meta-riflessiva proposta invita i partecipanti a contribuire con saperi ed esperienze proprie alla crescita del gruppo in formazione. Nel nostro caso, si intendono le pratiche che coinvolgono gli esperti per esperienza, i.e., i *care leavers*. Nello specifico, tale approccio da un lato restituisce centralità alle persone, come portatrici di bisogni e competenze, su cui costruire processi di *empowerment* e innestare pratiche di cambiamento e dall'altro assegna all'educatore (in veste di formatore, cfr. Taylor, 2019) anche il ruolo di facilitare e monitorare il processo partecipativo e di apprendimento del gruppo. Recentemente, tale approccio è stato proposto non solo nella valutazione dei servizi, ma anche nella progettazione e nella conduzione di attività formative. Interessanti e diversificate esperienze in questo senso si riscontrano sia in ambito socio-sanitario che in ambito sociale, anche se alcune *reviews* della letteratura concordano nel riconoscere un limitato sviluppo della ricerca nell'ambito della formazione partecipata soprattutto per quanto riguarda le modalità di realizzazione di tali percorsi, le metodologie utilizzate per coinvolgere gli esperti per esperienza e i diversi e possibili livelli del loro coinvolgimento (per un approfondimento sul tema, cfr. Cerantola, Saglietti, 2020).

¹¹Per ragioni legate alla pandemia causata dal Covid-19 e dal relativo *lockdown*, al momento della stesura di questo articolo, il TOT si è svolto nella sua prima parte: un modulo di due giornate e mezza, a cui sono seguiti a marzo 2020 alcuni incontri online di *follow up* finalizzati ad una prossima riedizione della formazione. La seconda parte del modulo formativo sarà condotta in modalità a distanza (*online*) tra fine novembre e dicembre 2020.

2.1 Il TOT “*Leaving Care*” come contesto di apprendimento trasformativo

Nell’ambito del *lifelong learning education* (Jarvis, 2010), le esperienze formative che si riconoscono all’interno del paradigma dell’apprendimento trasformativo (*transformative learning*, TL, Mezirow, 2003; Biasin, 2016) hanno in comune alcuni elementi distintivi (Taylor, 2019) che sono risultati particolarmente rilevanti nell’articolazione dell’impianto del TOT. Nella seguente tabella, oltre ad elencarli e definirli, se ne illustra l’applicazione all’interno dell’esperienza formativa in oggetto (cfr. Tab. 1).

Come contesto di TL applicato alla formazione nell’ambito del supporto alla transizione verso l’autonomia, il TOT “*Leaving Care*” ha adottato una doppia focalizzazione teorico-metodologica: da una parte, un approccio consapevole ai processi della transizione (Biasin, 2012) – tema trasversale non solo del supporto ai *care leavers* ma a tutti i processi educativi – e, dall’altra, un’attenzione alla lettura del gruppo attraverso il paradigma psico-socio-analitico (Forti, Natili, Varchetta, 2018) ed in particolare attraverso la teoria del gruppo operativo (Pollina, Magatti, 2013).

3. Su quali competenze scommettere? Riscontri dall’aula

In questa sezione sono proposte – nella consapevolezza della loro parzialità – tre tracce di analisi di quanto accaduto nel primo modulo del TOT “*Leaving Care*”. Tali tracce, che raccontano di un processo di apprendimento trasformativo, possono essere messe in relazione ad alcune competenze educative che la letteratura ritiene fondamentali nel supporto alla transizione verso l’autonomia (cfr. sez. 2, *supra*): a) la capacità di lettura e consapevolezza del contesto; b) la capacità di leggere le proprie teorie di riferimento; c) la competenza di costruire contesti di partecipazione per i *care leavers* e per le loro famiglie.

3.1. Saper leggere consapevolmente il contesto

All’interno della prima giornata del TOT, ampio spazio è stato dedicato alla lettura ed analisi del contesto locale di riferimento, in relazione alla possibilità di costruire contesti di disseminazione e sensibilizzazione sul tema del supporto alla transizione. In questo snodo, è stata particolarmente utile l’adozione della nozione di campo di Kurt Lewin (1951) per

Tab. 1 – *Core elements* dell'apprendimento trasformativo secondo Taylor (2019) applicati all'esperienza del TOT "Leaving Care"

<i>Core elements</i> del TL	Definizione	Applicazione nel TOT
Esperienza Individuale	È l'insieme delle esperienze precedenti insieme a quelle sperimentate in classe. «Costituisce il punto di partenza per fare una riflessione critica sulle assunzioni normative che stanno alla base delle aspettative normative e dei giudizi di valore del formando» (Mezirow, 2003, p. 31).	All'interno del contesto formativo, l'analisi delle esperienze individuali precedenti ha riguardato in particolare la transizione all'autonomia, con un lavoro sia sulle transizioni del singolo partecipante (alla maggiore età, in altri momenti rilevanti) sia quelle pertinenti la sua vita professionale (in particolare, attraverso l'analisi dei casi seguiti). In aula, tali esperienze sono state utilizzate come <i>entry points</i> pedagogici per trasformare i dilemmi/interrogativi/snodi di riflessioni degli educatori in potenziali esperienze trasformative.
Riflessione Critica	Consiste nella messa in discussione di credenze e assunti epistemologici profondamente radicati e non necessariamente consapevoli dei formandi. La necessità di riflettere è valorizzata dall'approccio «nella sua dimensione critica: si tratta di un pensiero che, più che pensare sé stesso e la validità "scientifica" delle sue idee, prende le distanze dai propri pensieri per valutarli in maniera meno soggettiva ed implicante. La riflessione funge da indagine euristica sulla affidabilità – psicologico, sociale – della conoscenza piuttosto che sulla correttezza logica dell'atto conoscitivo» (Biasin, 2016, p. 2). Secondo Mezirow (2003), si tratta, in altri termini, di analizzare: a) i contenuti delle riflessioni; b) i processi su cui originano le riflessioni e c) le premesse che permettono di interpretare e dare senso alle esperienze.	Il TOT ha lavorato sul rafforzamento della competenza degli educatori di saper leggere – e mettere in discussione – le proprie epistemologie di riferimento (Telfener, 2011, 2015) e le teorie implicite di azione (Fruggeri, 1997) che a livello cognitivo, emotivo e pratico sono legate non solo a come intervengono nel supporto alla transizione verso l'autonomia ma anche a come interpretano il contesto formativo come futuri formatori.

Core elements del TL	Definizione	Applicazione nel TOT
Dialogo	<p>È il mezzo attraverso il quale avviene il cambiamento e la messa in discussione delle proprie costruzioni della realtà. Tra le condizioni ideali per promuovere un dialogo trasformativo, Mezirow (2003) evidenzia la necessità di un clima empatico, di un'apertura ai punti di vista alternativi, la consapevolezza del contesto e della necessità di una riflessione critica sulle diverse posizioni in gioco.</p>	<p>Il TOT ha permesso di attivare opzioni di dialogo con sé stessi, in coppia e con il gruppo interprofessionale allargato. I temi di dialogo principale sono stati relativi all'implementazione delle azioni formative, alle ricadute pratiche, alle implicazioni di lavoro nel supporto alla transizione verso l'autonomia. Nel primo giorno di formazione è stata esplicitata la necessità di lavorare in un ambiente non giudicante, aperto al dialogo, alle diverse prospettive, alla tematizzazione di ambiguità e ambivalenze connesse al tema affrontato.</p>
Orientamento olistico	<p>Focalizzandosi sull'aspetto affettivo e relazionale dell'apprendimento, l'orientamento olistico del TL prevede che il cambiamento si origini a partire da questi canali. Esplorare le emozioni, gli "emergenti" (secondo la teoria del gruppo operativo, le ansie specifiche sollecitate dal tema in oggetto e lasciate emergere per via dei membri di un gruppo, anche formativo, cfr. Pollina, Magatti, 2013) e le resistenze dei partecipanti ad una formazione può essere uno strumento olistico di cambiamento. Molte dinamiche che contribuiscono, infatti, alla resistenza nei confronti dell'apprendimento sono centrali per comprendere i modelli di costruzione della realtà dei partecipanti e del gruppo in formazione.</p>	<p>Sollecitando la riflessione personale, una postura non giudicante aperta alle condivisioni emotive e operando attraverso un uso specifico del dispositivo gruppale, il TOT si è orientato olisticamente per promuovere cambiamento. In quest'operazione, il fatto che i partecipanti conoscessero già i diversi moduli, le formatrici e lo staff di progetto, nonché l'adozione di specifiche <i>routines</i> della giornata (accoglienza, introduzione, <i>coffee break</i>, pranzi insieme, valutazione finale della giornata), ha permesso la costruzione di una base sicura a livello emotivo-cognitivo. Inoltre, buona parte dei metodi proposti – <i>role playing</i>, utilizzo del disegno, attività di immedesimazione – è stata basata su metodi espressivi, tipicamente olistici.</p>

<i>Core elements</i> del TL	Definizione	Applicazione nel TOT
Consaapevolezza del contesto	La consapevolezza del contesto è una conoscenza più profonda dei fattori personali e socio-culturali che rivestono un ruolo importante nel processo di apprendimento trasformativo. Tra questi fattori rientrano gli elementi che fanno da sfondo all'evento di apprendimento: la situazione personale e professionale dei discenti fino a quel momento (esperienza precedente) e il contesto che caratterizza la società (Taylor, 2019).	Occupandosi di un tema poco esplorato nel nostro Paese, quello del supporto dei <i>care leavers</i> e delle loro famiglie, il TOT "Leaving Care" ha espressamente cercato di affrontare questo aspetto trasformativo, richiedendo agli educatori diverse azioni che potessero renderli sempre maggiormente consapevoli delle forze (personali, organizzative, culturali) in campo.
Pratica autentica	Intesa come lo sviluppo e il mantenimento di una relazione positiva e produttiva in un ambiente di fiducia, la pratica autentica permette di sperimentare il cambiamento a livello affettivo in un ambiente "sufficientemente buono". Nella doppia accezione, dunque, di pratica – ovvero insieme di azioni – e di relazione – fra educatore e discente e fra discenti – tale costruito permette di costruire e consolidare un apprendimento trasformativo più duraturo nel tempo.	In virtù del mandato di disseminazione sui territori degli esiti, strumenti e <i>vision</i> del Progetto "Leaving Care", il TOT si appoggia su pratiche autentiche già sperimentate nella loro efficacia e su relazioni in essere nei diversi contesti. Per tale ragione, sono state proposte diverse attività pratiche finalizzate all'acquisizione di confidenza con le tecniche formative, all'interno di una sperimentazione e condivisione fra tutti i partecipanti.

riconoscere ed interpretare le diverse forze in gioco a livello locale. La nozione di campo ben si adatta all'impianto *right-based* (Premoli, 2012) del progetto che prevede la diffusione degli esiti, degli strumenti e della *vision* in tema di *leaving care* non in riferimento ad un bisogno, ma in virtù della necessità di agire in modo trasformativo. Tale azione dev'essere, quindi, proposta in riferimento ad un'analisi specifica del contesto, delle sue forze e delle possibilità strategiche di azione e trasformazione. Pertanto, all'educatore non è chiesta unicamente la competenza nell'analisi dei bisogni del territorio (AA.VV., 2009), ma una competenza più ampia di lettura del contesto locale in cui si trova ad operare (Saglietti, 2020b). Lo strumento del *Force Field Analysis* (cfr. Fig. 1) – in questo caso auto-somministrato, quindi frutto di una ri-costruzione parziale ma estremamente interessante da parte di ogni partecipante – rispondeva all'obiettivo di mettere gli educatori in condizione di fare una lettura approfondita delle risorse ed ostacoli presenti nel campo. Tale azione, riconnettendo anche i piani temporali di passato, presente ed ipotizzabile futuro, richiede ai professionisti di sviluppare connessioni nell'ambito di una teoria della complessità e del cambiamento.

FORCE FIELD ANALYSIS – KURT LEWIN

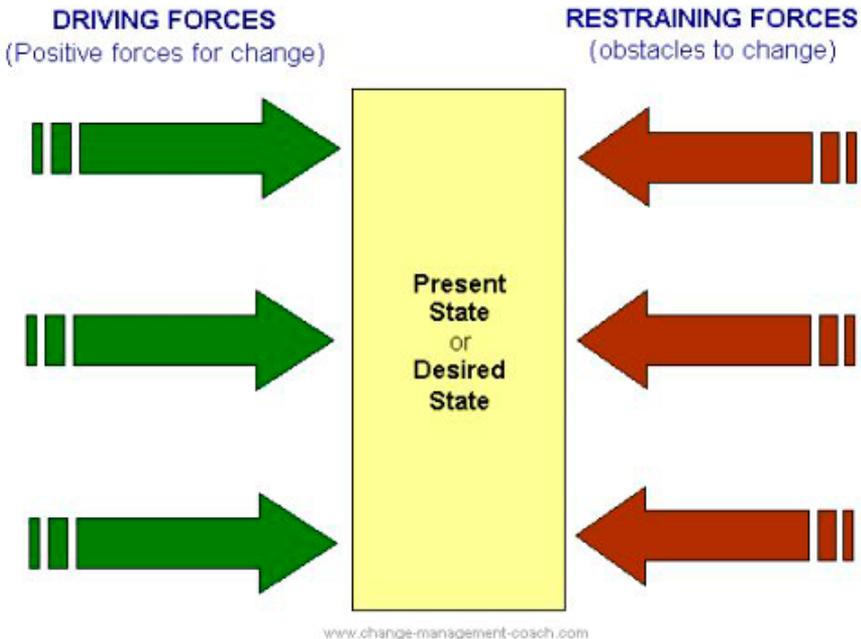


Fig. 1 – *Force Field Analysis* (Lewin, 1951)

Attraverso la sua rappresentazione grafica, lo strumento postula la possibilità del cambiamento nel disequilibrio a favore delle forze del cambiamento (risorse; cfr. *driving forces*, Fig. 1), che si trovano ad essere più forti rispetto alla somma delle forze contrarie (ostacoli, cfr. *restraining forces*, Fig. 1). Anche se potenzialmente reificante, questo strumento è stato particolarmente utile nell'aumentare la consapevolezza degli educatori su tutti i fattori in gioco: sociali, culturali ed anche organizzativi (cfr. Estratto 1).

Estratto 1 – Saper leggere l'organizzazione interna (Diario delle formatrici, 28 gennaio 2020)

Dopo aver distribuito lo strumento e avviata la consegna, ai partecipanti è chiesto di riflettere sulle forze in campo. Nel *debriefing* successivo alla compilazione richiediamo alcuni feedback specifici rispetto all'utilizzo dello strumento: «in cosa vi è stato utile? Avete “visto” aspetti inediti del vostro contesto? Quali?». Giovanna, educatrice e coordinatrice di una struttura per minori, a tal proposito chiede: «i fattori in campo sono da considerarsi solo esterni? Ve lo chiedo perché per esempio noi stiamo cambiando responsabile in questi mesi. Mi chiedo come questo può impattare nella costruzione dell'evento formativo».

In maniera decisamente rilevante, la questione posta dall'educatrice “costringe” a leggere il contesto anche in termini di forze organizzative interne, questione spesso percepita come “fredda” e distante dall'esercizio del proprio ruolo educativo (Saglietti, 2012a). In questo caso, come sollecitato dalla collega, il cambio di responsabile necessariamente impatta sulle forze in campo per esercitare un cambiamento. Che spazio, dunque, hanno gli educatori di esplicitare la connessione fra l'interno e l'esterno, fra l'organizzazione del proprio lavoro (i turni, le responsabilità, i ruoli) e la fattibilità di un'iniziativa formativa, fra obiettivo e realizzazione pratica? E, infine, come mai gli educatori hanno bisogno di chiedere e di dirsi qualcosa che nella nozione di campo è già implicita? Perché ancora tanta “fatica” a considerare l'organizzazione – ed i suoi cambiamenti – come parte delle forze in campo?

3.2. *Saper leggere le proprie teorie di riferimento*

Intesa anch'essa come competenza ascrivibile alla lettura e consapevolezza del contesto, la competenza di sapersi leggere è tutt'altro che scontata. Essa richiede competenze riflessive, critiche, strumenti e pratiche di valutazione e una certa dimestichezza con il disagio e l'ambiguità

iscritta nelle pratiche di auto-lettura. Eppure, le proprie teorie implicite di riferimento (Fruggeri, 1997) fanno la differenza nelle pratiche di lavoro educativo (cfr. Estratto 2).

Estratto 2 – Con Kaika non si può parlare di casa (Diario delle formatrici, 30 gennaio 2020)

Durante la terza giornata formativa, ad ogni gruppo di lavoro è assegnata una piccola attività da organizzare e testare in plenaria nel secondo modulo. A Carlo e Lidia, rispettivamente assistente sociale ed educatrice dello stesso Comune, assegniamo un'attività di discussione che ha l'obiettivo di far riflettere le persone sulla complessità implicata quando si lascia casa. Lidia scuote la testa, è molto perplessa. «Abbiamo pensato di coinvolgere Kaika come co-formatrice, ma per lei il tema casa è off-limits», dice perentoria. «La sua è una storia di continui trasferimenti. Da quando è nata ha cambiato collocamenti molte volte e non ha mai vissuto con qualcuno della sua famiglia». Le chiediamo dove ha vissuto in tutti questi anni (ora ne ha 19). «Prima in una famiglia affidataria, e poi in diverse comunità. Alla fine, si è fermata in una struttura dov'è stata parecchi anni». «Non può essere quella la sua casa, dunque?», chiediamo. «O meglio ancora, perché non chiedi a lei che significato associa alla parola "casa"?».

Nell'Estratto 2, l'intervento di Lidia permette di riflettere su come molte occasioni mancate di confronto con i *care leavers* siano in realtà connesse alle proiezioni, ai tabù e ai divieti imposti degli educatori stessi quando non adeguatamente competenti nella lettura delle proprie teorie di riferimento (in questo caso, delle proprie teorie di riferimento per ciò che significa la casa e l'appartenenza). "Difendendo" i ragazzi da domande scomode, ma potenzialmente "germinative" (Tomè, 2017), gli educatori impattano in maniera decisamente rilevante nella vita quotidiana e nelle occasioni di partecipazione fornite ai *care leavers* e alle loro famiglie.

3.3. *Saper costruire contesti di partecipazione*

Una delle competenze centrali degli educatori – nonché una loro responsabilità secondo la pedagogia *right-based* (Premoli, 2012) applicata nei contesti di accoglienza (Molinari, Melotti, Emiliani, 2002) – è la capacità di ascoltare e far partecipare al processo che riguarda la propria vita i protagonisti dell'intervento, in questo caso i *care leavers* e le loro famiglie. Il costrutto della partecipazione è, infatti, acquisizione relativamente recente nel lessico di chi si occupa di accoglienza (Belotti, 2017;

Saglietti, 2016; Tuggia, Zanon, 2017), mentre è più depositato storicamente in altri ambiti di lavoro educativo (Luciano, Marcuccio, 2017).

All'interno della proposta del TOT, tale competenza è stata adattata nella richiesta agli operatori di immaginare, progettare e realizzare percorsi in co-formazione con *care experienced*, per riconoscere e fare emergere il punto di vista esperienziale di questi soggetti ed integrarlo al sapere professionale degli educatori. Nel rispondere a tale richiesta, i diversi professionisti hanno reagito con risposte estremamente eterogenee (cfr. Estratto 3).

Estratto 3 – Come costruire percorsi di co-formazione? (Diario delle formatrici, 29 gennaio 2020)

Il tema del secondo giorno di TOT è centrato sulla partecipazione dei *care experienced* alle iniziative formative. Dopo aver raccontato alcune esperienze di co-formazione, apriamo al dibattito per capire come gli educatori intendono muoversi. Osserviamo approcci molto differenziati. Mario e Alessia, rispettivamente coordinatore ed educatrice di una piccola cooperativa sociale molto attiva nel territorio provinciale, affermano di aver già anticipato tutto quanto alle tre *care leavers* individuate: hanno già appuntamenti con loro e hanno già individuato azioni formative nel loro territorio. Diversamente, Anna e Giacomo, assistenti sociali coordinatori di un altro Comune, non hanno mai avuto esperienze di co-formazione con i ragazzi. Tutt'al più, hanno assistito a qualche testimonianza di *care leavers* all'interno di convegni dedicati. Dicono di non sapere da dove partire.

La capacità di costruire processi di partecipazione – in questo caso, di co-formazione con *care experienced* – richiede capacità critica, ascolto empatico, un approccio divergente, ma anche – e necessariamente – una certa dose di familiarità con l'approccio *right-based* e la disponibilità a mettersi in gioco anche a livello di ruolo educativo, cedendo potere e rendendo trasparenti le proprie pratiche. Le diverse modalità con cui gli educatori si sono attivati per rispondere alla richiesta di costruire percorsi di co-formazione restituisce un insieme eterogeneo di reazioni che possono essere letti non solo in termini di approccio individuale e disciplinare, ma anche come modalità con cui l'organizzazione entro la quale gli educatori lavorano “plasma” le persone. Nel caso di Mario e Alessia, una piccola realtà che permette di muoversi in maniera piuttosto agevole e creativa nel territorio, dall'altra un'organizzazione pubblica che, pur avendo più potere di scelta e di indirizzo, si muove in maniera meno agile in ambiti di lavoro nuovi e potenzialmente disagiati, come quello di essere in cattedra con giovani provenienti da percorsi di accoglienza.

La competenza di costruire percorsi di partecipazione dipende anche – e nuovamente – dalla capacità di saper riconoscere le proprie teorie di riferimento (Saglietti, 2016) implicate nella scelta di chi coinvolgere come co-formatore (cfr. Estratto 4).

Estratto 4 – Nadia è troppo attiva (Diario delle formatrici, 29 gennaio 2020)

Alla fine della seconda giornata, Michele, educatore di una struttura di accoglienza per adolescenti, ci chiede di poterci parlare privatamente. Avrebbe pensato di coinvolgere come co-formatrice Nadia, una ventenne studentessa universitaria che è stata accolta nella sua comunità negli anni scorsi, ma ha alcune perplessità. «Non sono sicuro di coinvolgerla. Nadia è troppo attiva, può essere polemica e conflittuale. Non so quanto in un contesto di questo tipo possa evitare il conflitto con altri professionisti o ragazzi».

La richiesta di Michele permette di discutere criticamente di quanto le teorie implicite di riferimento degli operatori (Fruggeri, 1997) – in questo caso, pertinenti al profilo del co-formatore *care experienced* e della sua adattabilità al contesto del TOT – facciano la differenza, impattando nelle occasioni reali di partecipazione fornite ai *care leavers* e alle loro famiglie. Michele costruisce la sua domanda all'interno un dialogo dove la sua interpretazione delle caratteristiche di Nadia può anche essere ripensata. «Senza il supporto delle relazioni, la riflessione critica è sterile e vana, poiché manca quel sano dialogo necessario al pensiero riflessivo e profondo» (Taylor, 2019, p. 32). È, quindi, attraverso un intenso confronto con le formatrici che Michele potrà legittimarsi a cambiare punto di vista, bilanciando la sua insostituibile esperienza di Nadia e una riflessione critica “esterna” sulle sue teorie di riferimento rispetto al conflitto e al “prototipo” di *care experienced* che aveva immaginato di coinvolgere nella sensibilizzazione sul tema nel suo territorio.

4. *Discussione*

Quali competenze sono necessarie all'educatore che si interfaccia con il processo di transizione verso l'autonomia? E ancora: quale preparazione è indispensabile per chi voglia costruire contesti di formazione e sensibilizzazione sul tema? Nel tentativo di rispondere a tali interrogativi, e in relazione alle sollecitazioni della letteratura del settore (cfr. sez. 1, *supra*) e all'impianto dell'esperienza del TOT “*Leaving Care*” (cfr. sez. 2, *supra*), nella sezione precedente abbiamo mostrato alcuni episodi parti-

colarmente rilevanti per la riflessione critica sulle competenze relazionali e comunicative dell'educatore (cfr. sez. 3, *supra*).

In primis, agli educatori occorre la competenza di *saper leggere l'ampio contesto* entro cui operano *in termini di campo* (cfr. Fig. 1), tenendo in considerazione passato, presente e potenziale futuro. D'altro canto, l'approccio alla transizione richiede a chi se ne occupa una consapevole teoria del cambiamento. Dal latino *transitio*, passare, occuparsi di transizioni rimanda contemporaneamente ad un "non più" e un "non ancora" e rappresenta «un passaggio che comprende al tempo stesso il movimento del divenire e l'essere nell'attraversamento, il procedere verso il cambiamento e il permanere in esso, il camminare e il restare transitando» (Demetrio, 1997, p. 17). Ciò che quindi poteva valere in accoglienza, in transizione deve necessariamente essere messo in discussione utilizzando nuovi paradigmi, equilibri e maggiori capacità di tollerare l'incertezza ed accettarne le ambiguità intrinseche.

Il paradigma pedagogico *right-based* richiede, poi, all'educatore non solo di analizzare il suo contesto in termini di bisogni, risorse ed ostacoli, ma anche in funzione dei diritti delle persone implicate (bambini, adolescenti, giovani o adulti). Se ne deduce che l'educatore debba essere consapevole di tutte le dinamiche in gioco nel suo campo, anche di organizzazione interna (cfr. Estratto 1).

Insita nella competenza di leggere il campo è la *capacità di leggersi*, ovvero individuare le proprie teorie implicite di riferimento (Fruggeri, 1997; Saglietti, 2020b) che sono connesse alle diverse pratiche di accoglienza messe in atto (Saglietti, 2012a) e che fanno la differenza nelle occasioni e potenzialità di crescita fornite ai *care leavers* e alle loro famiglie (cfr. Estratti 2 e 4). In questo senso, le pratiche formative di riflessione critica e la possibilità di dialogare su di esse sono una componente particolarmente efficace dei processi di apprendimento trasformativo.

Di ampia rilevanza è, quindi, la competenza di leggersi nei propri riferimenti epistemologici: che tipo di conoscenza costruisce l'educatore? Qual è il suo ruolo nella costruzione del fenomeno che osserva? Quali consapevolezze lo possono supportare nell'identificazione delle premesse del suo intervento? Lungi dall'essere problemi astratti, questi interrogativi rimandano alla necessaria *competenza epistemologica* dell'educatore nel rapporto con le sue pratiche di lavoro (Saglietti, 2020a). Quale che sia, infatti, il setting di lavoro – se esplicitamente formativo, come nel caso del TOT in oggetto o più assistenziale-educativo come nella pratica quotidiana con i *care leavers* – tale competenza epistemologica costruisce la definizione della realtà in gioco, in tutte le sue componenti:

la “pulizia” del *setting*, la coerenza degli obiettivi rispetto al mandato e il suo posizionamento. In particolare, essendo il supporto all’autonomia un tema di confine – che implica passaggi fra fasi di vita, servizi e interlocutori diversi – l’epistemologia rappresenta un fertile e conflittuale terreno entro cui discutere delle proprie premesse di intervento con i diversi *stakeholder* di riferimento, interni ed esterni all’organizzazione.

Nel supporto alla transizione verso l’autonomia all’educatore è, infatti, richiesta la capacità di *saper costruire contesti di ascolto e partecipazione con e per i care leavers*. Come nel nostro caso attraverso la proposta della co-formazione con i *care experienced* – e le diverse velocità con cui i professionisti vi ci sono avvicinati (cfr. Estratto 3) –, tale paradigma richiede all’educatore la totale messa in discussione di come si “fa” educazione. Come conseguenza, la consapevolezza epistemologica si apre ad una riconsiderazione del costruito di *expertise* per aprirlo ad Altre (e nuove) forme di riconoscimento, com’è il caso per chi è esperto per esperienza e non per formazione professionale. Tale consapevolezza non può che essere relazionale, aprendo a quanto Varchetta (2007) chiama *epistemologia della relazione*, dove si incontrano intimamente le diverse prospettive all’interno di una formazione alla responsabilità.

Conclusioni

Il presente contributo si propone di essere parte di una riflessione epistemologica sul ruolo educativo e, più in generale, sul dibattito legato alle competenze relazionali e comunicative richieste agli educatori che lavorano nell’ambito del supporto alle transizioni verso l’autonomia. Pur limitandosi al racconto critico di un’unica esperienza nell’ambito del lavoro sociale con *care leavers* e senza alcuna velleità di rappresentatività, esso permette di riflettere sulle diverse competenze richieste all’educatore nel supporto all’autonomia e nelle nuove esperienze di disseminazione e sensibilizzazione che gli sono richieste (Oggionni, 2014). Tali competenze, in linea con le raccomandazioni della letteratura e degli esperti per esperienza, richiedono agli educatori di operare per superare frammentazioni (ad esempio, fra chi si occupa di *welfare* per adulti e per bambini, o fra chi si occupa di sanità e sociale), confini (fra discipline, servizi e saperi) e disconnessioni per costruire un ecosistema riflessivo che abbraccia la complessità come criterio di sviluppo. Per fare ciò, è necessario passare da una concezione frammentata delle competenze alla condivisione delle responsabilità (Serbati, Milani,

Tab. 2 – *Vademecum*/criteri per auto-valutazione del formatore “*Leaving Care*”VADEMECUM DEL FORMATORE DI “*LEAVING CARE*”

È importante per un/a formatore/trice che gestisce un processo interattivo e partecipativo:	
– saper riformulare e saper rileggere in ottica costruttiva i contributi che emergono dal gruppo	
– ricalibrare le posizioni e non arroccarsi sulla propria, essere flessibile ed aprirsi all’imprevisto	
– “maneggiare con cura” ironia ed autoironia, sdrammatizzare (riconoscendo tempi, modi, rischi)	
– conoscere, essere consapevole e padroneggiare il proprio modo stare nel conflitto	
– rendere esplicito quanto accade (ad esempio a livello non verbale) a servizio del gruppo	
– saper raccogliere, riconoscere e gestire il disappunto che potrebbe essere espresso da parte di qualcuno nel gruppo	
– concordare tra formatori, co-formatori e partecipanti un “patto d’aula” e (se necessario) saper rinegoziare con il gruppo e con i singoli alcune condizioni in virtù di un rispetto reciproco	
– dimostrare attenzione alle esigenze dei singoli all’interno del gruppo	
– saper leggere le dinamiche di gruppo, per gestirle in modo consapevole e prevederne i possibili esiti	
– preparare ed esplicitare al gruppo un potenziale conflitto, definendone i limiti e valorizzandone le potenzialità	
– riconoscere, prevedere, e contenere eventuali situazioni problematiche per proteggere il gruppo	
– saper attendere i tempi di risposta del gruppo, privilegiando l’attivazione di processi rispetto ad una replica immediata alle istanze che emergono	
– essere preparati sul tema della formazione e gestire i tempi in modo attento	
– essere appassionato/a al tema e consapevole dei propri limiti	
– essere disposto/a al cambiamento personale	
– “abitare le difficoltà” come modo di entrare in relazione con l’altro	
– tenere presente l’obiettivo senza svalutare le persone	
– lasciare da parte dinamiche e questioni personali nel momento in cui si entra in formazione	
– saper rimodulare l’attività in relazione ad eventuali imprevisti	

2013), dove l'*expertise* di tutti (*care leavers* e famiglie comprese) è riconosciuto, distribuito e negoziato.

Concludiamo, dunque, con le parole dei partecipanti. In chiusura del primo modulo del TOT "*Leaving Care*", infatti, chiedevamo loro di restituirci attitudini, capacità e abilità che ritenevano essere imprescindibili per condurre un percorso di sensibilizzazione e formazione sul tema nel loro territorio. Ecco la sintesi di quanto riportato (Tab. 2).

La Tab. 2 – insieme esito di lavoro e criterio di auto-riflessione e valutazione critica¹² – propone ciò che i partecipanti al TOT hanno ritenuto centrale per la disseminazione sul *leaving care*. Tale elenco, dinamico e necessariamente parziale, contiene un insieme di prerequisiti (ad esempio: essere preparati sull'argomento; essere appassionati/e al tema e consapevoli dei propri limiti; essere disposti/e al cambiamento personale ecc.), competenze (ad esempio: saper riformulare; saper rimodulare l'attività di relazione agli imprevisti; saper rileggere in ottica costruttiva i contributi che emergono dal gruppo), indicazioni metodologiche (ad esempio: tenere presente l'obiettivo senza svalutare le persone) ed attenzioni specifiche (ad esempio: rendere esplicito quanto accade a servizio del gruppo; dimostrare attenzione alle esigenze dei singoli all'interno del gruppo).

Nella sua eterogeneità, tale elenco restituisce la consapevolezza – tutta epistemologica – della complessità del lavoro educativo e apre alla possibilità che siano essi stessi *in primis* ad auto-valutare le proprie azioni e competenze, diventando potenziali formatori per i propri colleghi. È una scommessa, insomma, sicuramente impegnativa, ma densa di opportunità per gli educatori, per i *care leavers* e per le loro famiglie.

Ringraziamenti

Le Autrici desiderano ringraziare "SOS Villaggi dei Bambini", nelle persone di Samantha Tedesco, Margherita Brasca, Francesca Letizia e Teresa Pietravalle per il supporto progettuale ed organizzativo. In particolare, si ringraziano Adina Jujic, Raffaella Montuori e Michela Vanzella, *care experienced* co-formatrici del progetto "*Leaving Care*" e tutti i partecipanti alle formazioni – professionisti e giovani *care leavers* – con cui si può dire

¹² La scheda è stata infatti proposta ai partecipanti nel doppio intento di fissare le competenze richieste e come *checklist* in cui potersi rileggere criticamente.

di aver negli anni costruito una comunità di pratiche interprofessionale, che riflette e propone soluzioni attorno al tema del supporto all'autonomia.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2009): *Atlante delle professioni. Educatrice ed educatore professionale*. Torino: Università degli Studi di Torino.
- Atkinson CC., Hyde R. (2019): Care Leavers' Views about Transition: A Literature Review. *Journal of Children's Services*, 14(1), pp. 42-58.
- Bastianoni P., Zullo F. (a cura di) (2012): *Neomaggiorenni e autonomia personale. Resilienza ed emancipazione*. Roma: Carocci.
- Belotti V. (2017): *Ascolto e partecipazione dei bambini nei rapporti intergenerazionali*. In E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di): "Ho fiducia in loro". *Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*. Roma: Carocci, pp. 209-219.
- Belotti V., Mauri D. (2019): Gioventù brevi. *Care leavers* e capacità di aspirare. *MinoriGiustizia*, n. 2, pp. 192-200.
- Biasin C. (2012): *Le transizioni, Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Biasin C. (2016): Adulthood, riflessione critica e apprendimento trasformativo. *Metis – L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, n. 5, pp.139-152.
- Biehal N., Calyden J., Stein M., Wade J. (1995): *Moving on: Young People and Leaving Care Schemes*. London: HMSO.
- Brandani W., Zuffinetti P. (a cura di) (2004): *Le competenze dell'educatore professionale*. Roma: Carocci.
- Cerantola L. (2013): Il passaggio all'autonomia secondo le ragazze e i ragazzi che vivono in comunità di accoglienza. *MinoriGiustizia*, n. 3, pp. 100-108.
- Cerantola L. (a cura di) (2017): *Report italiano della ricerca "Una risposta ai care leavers: occupabilità e accesso ad un lavoro dignitoso"*. Milano: Sos Villaggi dei bambini Italia.
- Cerantola L., Saglietti M. (2020, *under submission*): Quando la partecipazione diventa co-formazione. Premesse teoriche e attenzioni metodologiche di un'esperienza di formazione sul leaving care.
- Demetrio D. (1997): *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Milano: Guerini.
- Dixon, J. (2008): Young People Living Care: Health, Well-Being and Outcomes. *Child and Family Social Work*, 2(13), pp. 207-2017.
- Forti D., Natili F., Varchetta G. (2018): *Il soggetto incompiuto. Psicosocioanalisi dell'individuo, dell'organizzazione e della polis*. Milano: Guerini.
- Fruggeri L. (1997): *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Roma: Carocci.

- Jarvis P. (2010): *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Lewin K. (1951): *Field Theory in Social Science*. New York: Harper and Row.
- Luciano E., Marcuccio M. (2017): Famiglie e servizi: verso una tipologia di forme di partecipazione nei servizi per l'infanzia. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 123-143.
- Mezirow, J. (2003): *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani P. (2020): È nato un nuovo smart welfare? *Animazione Sociale*, 1(334), pp. 32-36.
- Molinari L., Melotti G. Emiliani F. (2002): Children's rights in educational relationship. *European Journal of Psychology of Education*, n. 7(2), pp. 139-155.
- Oggoni F. (2014): *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Pandolfi L. (2015): *Costruire resilienza. Analisi e indicazioni per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori*. Milano: Guerini e Associati.
- Pollina P., Magatti P. (2013): *Gruppo di lavoro, gruppo operativo. Guida al coordinamento dei gruppi*. Milano: Guerini e Associati.
- Premoli S. (2009) (a cura di): *Verso l'autonomia. Percorsi di sostegno all'integrazione sociale dei giovani*. Milano: FrancoAngeli.
- Premoli S. (2012): *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Saglietti M. (2012a): *Organizzare le case famiglia. Strumenti e pratiche per le comunità per minori*. Roma: Carocci.
- Saglietti M. (2012b): *Diciott'anni non arrivano all'improvviso: gli operatori e l'autonomia dei ragazzi "fuori famiglia"*. In P. Bastianoni, F. Zullo (a cura di): *Neomaggiorenni e autonomia personale. Resilienza ed emancipazione*. Roma: Carocci, pp. 117-128.
- Saglietti M. (2016): I ragazzi crescono partecipando. Il quotidiano co-evolversi di educatori e ragazzi costruendo comunità per minori. *Animazione Sociale*, 302(6), pp. 90-98.
- Saglietti M. (2020a, *in stampa*): I professionisti crescono partecipando. Resistenze e pensiero nel lavoro con ragazzi in accoglienza. *Animazione Sociale*.
- Saglietti M. (2020b): La professional vision degli educatori: Problemi, pratiche ed implicazioni (inter)professionali. *Encyclopaideia*, 24(57), pp. 43-56.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- SOS, Celcis (2017a): *Preparazione all'autonomia. Guida Pratica*. Vienna: SOS Children International.
- SOS, Celcis (2017b): *Preparazione all'autonomia. Manuale Formativo*. Vienna: SOS Children International.
- Stein M., Carey K. (1986): *Leaving care*. Oxford (UK): Blackwell.
- Stein M. (2004): *What Works for Young People Leaving Care*. London: Barnardo's.

- Stein M., Ward H., Courtney M. (2011): International Perspectives on Young People's Transitions from Care to Adulthood. *Children and Youth Services Review*, 33(12), pp. 2409-2411.
- Taylor E.W. (2019): Apprendimento trasformativo: insegnare per promuovere cambiamento. *Educational Reflective Practices*, n. 1, pp. 19-38.
- Telfener U. (2011): *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Telfener U. (2015): L'ottica sistemica e gli interventi nel sociale. *Psicologia di Comunità*, n. 1, pp. 31-40.
- Tomè M. (2017): Servizi minori e famiglie, precarietà del contesto e moltiplicazione dei bisogni. Rischi e movimenti protettivi. *MinoriGiustizia*, n. 2, pp. 72-79.
- Tuggia M., Zanon O. (2017): La partecipazione della famiglia al proprio percorso di accompagnamento: quali competenze per i professionisti dei servizi? *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 25-39.
- Varchetta G. (2007): La formazione della responsabilità. *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, 21(1), pp. 11-18.