

Il valore delle esperienze di disagio nella formazione universitaria per promuovere benessere nel lavoro educativo

Katia Daniele, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

Università degli Studi di Milano Bicocca

Abstract: I professionisti dell'educazione sono esposti al disagio, quindi è essenziale prepararli ad attraversarlo già durante la formazione universitaria, promuovendo pratiche di apprendimento esperienziale che favoriscono il pensiero critico, riflessivo e il contatto con l'altro e con se stessi. Ciò può migliorare il benessere, attribuendo nuovi significati alle esperienze e orientando le azioni future. Il nostro contributo esplora queste tematiche nel lavoro educativo, a partire dal progetto Erasmus+ , a cui partecipa l'Università di Milano-Bicocca. In questo progetto, due esperti per esperienza in salute mentale hanno co-progettato e co-condotto alcune lezioni nel Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione. I feedback di un focus group con alcune studentesse partecipanti a tali lezioni offrono spunti preziosi per riflettere sulle modalità di costruire nuove visioni del lavoro educativo orientate al benessere dei professionisti, in particolare dell'ambito della salute mentale.

Keywords: apprendimento esperienziale; benessere degli educatori; disagio; formazione universitaria; pratiche riflessive.

Abstract: Education professionals often face distress, making it essential to prepare them to navigate it during their university education. This involves promoting experiential learning practices that foster critical, reflective thinking and encourage engagement with others and oneself. Such approaches can improve well-being by assigning new meanings to experiences and guiding future actions. Our contribution, part of the collaborative Erasmus+ project involving Milano-Bicocca University, examines these themes within education. Within this project, two experts by experience in mental health co-designed and co-conducted some lessons in the bachelor's degree in educational sciences. Feedback from a focus group involving students who attended these lessons offers valuable insights for reflecting on ways to develop new visions of educational practices oriented towards professional well-being, particularly in the field of mental health.

Keywords: Experiential Learning; Educators' Well-being; Distress; Higher Education; Reflective Practices.

1. Introduzione: disagio e lavoro educativo¹

Appena si affaccia nella nostra mente il termine “disagio”, immediato è il rimando all’immagine di qualcosa che si vuole eliminare, cancellare o, almeno, “sistemare”. Nessuno desidera il disagio nella propria esistenza, proprio perché questa esperienza è, appunto, il contrario di quella dell’“agio”, cioè ciò che ci fa star bene, che ci pone in una condizione di benessere (Palmieri, 2012). Ciò che ci fa tendere verso la ricerca del nostro “stare bene”, infatti, è un movimento essenziale del funzionamento della vita umana.

Se proviamo, però, ad esplorare un poco più in profondità il tema del disagio, ci accorgeremo con stupore che esso non è soltanto un “intoppo”, qualcosa che fa “inciampare” il nostro procedere, ma è anche una caratteristica fondamentale della nostra esistenza che, oltre ad essere inevitabile, è essenziale proprio per dirigerci verso la ricerca del benessere.

In primo luogo, è importante notare che il concetto di disagio è fortemente connesso con quello del limite: è il limite, infatti, che costantemente mette in scacco desideri, progetti, percorsi umani, facendoci sperimentare una condizione di disagio. Potremmo considerare, in questo senso, riprendendo temi cari alla filosofia di Heidegger (1927) che proprio il limite è una caratteristica costitutiva dell’esistenza dell’uomo e della donna.

Dentro al limite, dunque, si danno le nostre possibilità e i nostri desideri e, proprio all’interno di questa dimensione, impariamo quello che, nella nostra cultura, nel nostro sistema di valori, di credenze, di abitudini, di educazione formale e informale (Tramma, 2009) sia da intendere come agio e come disagio. Scrive a questo riguardo Palmieri (2021):

Il disagio è una situazione appresa: in qualunque condizione si nasca, si impara poi di e a essere a disagio o di non essere a disagio; si impara a trovare una propria collocazione, una propria identità in quanto persone a disagio o non a disagio. Lo si impara perché si è presi quotidianamente in una rete di relazioni, di vincoli, di sollecitazioni, di occupazioni, ma anche e soprattutto di precomprensioni che orientano il proprio modo di essere al mondo (ivi, p. 39).

Quel che è certo, seguendo quanto stiamo scrivendo, è che le due componenti di agio e disagio, proprio nella loro manifestazione di incontro e scontro col limite, sono inevitabili e in continua dialettica nel corso dell’esistenza, secondo manifestazioni e attribuzioni di significato che mutano e non sono mai uniche e definitive. Nell’esperienza della contemporaneità occidentale (Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2021), ad esempio, il limite, e il disagio che ne consegue, sono considerati come qualcosa da annullare, eli-minare, nascondere il più possibile, costruendo l’idea, quanto mai irrealizzabile, che l’agio sia l’unica dimensione che conta nella vita.

In questo senso, attualmente, è estremamente complesso attribuire un ruolo e una considerazione all’esperienza del disagio, come fondamentale nell’esperienza umana e come condizione che, senza negare la scomodità che genera, può però aprire inedite direzioni di esplorazione e possibilità (Mortari, Guberti & Ghirotto, 2023).

Questo è un tema caro e centrale anche a chi si occupa di educazione e che, rispetto al tema del disagio, dovrebbe continuamente ragionare e riflettere. Se consideriamo, infatti, l’educazione come una pratica volta al cambiamento, nell’ottica di una trasformazione e una crescita dei soggetti a cui si rivolge, non possiamo ignorare la dimensione del disagio. O meglio, se consideriamo questi fini in maniera idealizzata, utopica, o concentrata solamente sull’esito finale, facilmente possiamo “accantonare” l’esperienza del disagio, illudendoci di non doverci scontrare con essa nello svolgimento della

¹ Questo contributo è frutto di una stretta collaborazione tra le autrici e di un confronto costante. Ai soli fini concorsuali, si segnala che K. Daniele ha scritto i paragrafi 2 e 3, mentre M. B. Gambacorti-Passerini ha scritto i paragrafi 1 e 4. Il contributo si colloca all’interno di quanto elaborato e reso possibile dal Progetto “Structural embedding of knowledge by experience in higher education through processes of co-creation”, (Acronimo: SEKEHE), co-finanziato dall’Erasmus+ Programme dell’Unione Europea, numero di progetto 2022-1-CZ01-KA220-HED-000086282

professione educativa. Tra l'altro, la cornice culturale contemporanea in cui siamo immersi, facilmente ci spinge proprio verso tale direzione (Fratini, 2018).

Il cambiamento (Simone, 2022), però, nella dimensione di crescita e trasformazione verso cui la pratica educativa intrinsecamente tende, non è qualcosa che avviene in maniera lineare, sicura, al riparo dal rischio e dall'incertezza. In questo senso, come ben affermava Bertolini (1999), non esiste azione educativa intenzionalmente orientata che possa dirsi e darsi senza attraversare queste dimensioni, che espongono proprio all'esperienza del disagio sia educandi/e sia educatori e educatrici.

Importante, infatti, è notare che il disagio che caratterizza l'esperienza educativa, proprio nella sua più autentica essenza, non riguarda solamente i soggetti a cui l'educazione è rivolta ma, proprio perché i professionisti educativi sono coinvolti entro il suo accadere, anch'essi sono direttamente implicati nell'esperire disagio (Cavaco et al., 2023). Questo è un aspetto che sovente viene accantonato, poco attenzionato e considerato, anche in virtù delle tendenze culturali contemporanee che abbiamo ricordato, ma che risulta cruciale tematizzare sia nel percorso formativo dei professionisti educativi, sia nel corso della pratica professionale, proprio per offrire pratiche ed esperienze effettivamente pensate, progettate e realizzate verso quella trasformazione che, se perseguita autenticamente, necessariamente porta con sé una quota di disagio da attraversare.

Questo non è assolutamente un passaggio né facile né scontato, perché porta a considerare una parte di "ombra" dell'educazione (Iori & Bruzzone, 2015), che riguarda appunto la necessità di accettare l'incontro col disagio, proprio in vista di un suo attraversamento che conduca a una successiva crescita trasformativa (Gambacorti-Passerini, 2020). In questo senso, risulta strategico prevedere tematizzazione, esplorazione ed esperienza di questi aspetti nel percorso formativo dei professionisti, attraverso specifiche occasioni ed attività. Solo così sarà possibile crescere e formare educatori e educatrici consapevoli e "attrezzati" rispetto a un incontro col disagio che non li annienterà né gli farà pensare di "stare sbagliando" tutto: sapranno, infatti, che solo attraversando il disagio potranno realmente accompagnare i soggetti loro affidati verso una autentica crescita e, aspetto ancor più importante, sapranno che una buona pratica educativa necessariamente passa proprio attraverso il disagio.

Prevedere uno spazio per questi aspetti nel percorso formativo fa sì che i futuri professionisti non siano chiamati a sperimentare l'incontro col disagio in maniera solitaria e attraverso la "durezza" di alcune situazioni che possono avvenire nella realtà professionale quotidiana: in questo senso, e ancora una volta richiamando la continua e inevitabile dialettica tra agio e disagio nell'esperienza umana (Kaftanski & Hanson, 2022), formare al disagio può essere pensata come un'attenzione formativa volta alla creazione di un futuro benessere professionale nella pratica educativa, che si sostanzia proprio in quella competenza che sa avere a che fare col disagio, saperlo tematizzare, nominare e, dunque, anche attraversare.

2. Quali possibilità formative provenienti dalle esperienze di disagio per i futuri professionisti dell'educazione? Uno studio qualitativo all'interno del progetto Erasmus+ SEKEHE

Il valore formativo delle esperienze di disagio, anche per promuovere benessere nei futuri educatori, non si limita a una riflessione teorica, ma può trovare applicazione concreta in contesti educativi innovativi, come dimostrato dal progetto europeo Erasmus+ SEKEHE: "Structural Embedding of Knowledge by Experience in Higher Education through processes of cocreation"². Questo progetto mira a integrare strutturalmente, all'interno dell'istruzione superiore negli studi sociali, l'esperienza del disagio come una fonte significativa per lo sviluppo di conoscenze e competenze nei futuri professionisti socioeducativi. In linea con questo obiettivo, il gruppo di lavoro del Dipartimento di Scienze Umane

² Il progetto, avviato il 1° settembre 2023 e con termine previsto per il 31 agosto 2025, coinvolge sei istituzioni europee, tra cui l'Università di Milano-Bicocca, con l'Università di Ostrava (Repubblica Ceca) nel ruolo di capofila.

per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca (partner di SEKEHE) ha sviluppato un progetto formativo innovativo nell'anno accademico 2022/23. Questo progetto ha visto il coinvolgimento di due esperti per esperienza in salute mentale, denominati in Lombardia "Esperti in Supporto tra Pari - ESP", della Cooperativa Lotta Contro l'Emarginazione (CoopLotta), nella co-progettazione e co-conduzione di alcune lezioni dell'insegnamento di "Pedagogia dell'Inclusione Sociale (A-L)" per gli studenti del terzo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione.

Quando si parla di ESP nell'ambito della salute mentale, si fa riferimento a un fruitore di un servizio di salute mentale che, grazie alla sua esperienza personale e, generalmente, a un percorso formativo specifico (in Italia esistono dei corsi di formazione regionali), è in grado di comprendere e supportare in modo unico coloro che stanno attraversando il disagio psichico. L'ESP non sostituisce gli operatori dei servizi per la salute mentale, ma li affianca, svolgendo un ruolo distintivo e insostituibile, sia all'interno che all'esterno dei servizi stessi. La sua esperienza diretta della malattia rappresenta un punto di forza, permettendogli di offrire nuove e diverse prospettive sui percorsi di cura e cambiamento, sia per se stessi che per gli altri (Kauffmann et al., 2017).

Studi recenti hanno riportato i benefici del coinvolgimento degli ESP anche nella didattica universitaria. Ciononostante, tali esperienze rimangono spesso limitate o scarsamente documentate (Happell, 2022). Inoltre, generalmente, gli ESP non vengono coinvolti in maniera continuativa all'interno dei percorsi formativi, ma intervengono in aula in qualità di "testimoni esterni".

L'innovazione del percorso formativo proposto dall'Università Milano-Bicocca, in riferimento al progetto SEKEHE, risiede nell'andare oltre la semplice testimonianza di "esperti per esperienza". Gli ESP, infatti, sono stati coinvolti attivamente e retribuiti dall'Università, collaborando con i docenti fin dalla fase di progettazione delle lezioni. Hanno contribuito alla definizione degli obiettivi e delle modalità didattiche, integrando al contempo la loro esperienza personale all'interno dell'intero processo educativo. Le lezioni si sono focalizzate su temi come "esperienza di inclusione/esclusione", "rappresentazioni sociali e pregiudizi sul disagio nei servizi" ed "esperienza educativa e metodo". Questi temi sono stati esplorati attraverso la condivisione e riflessione sui seguenti argomenti: l'esperienza di disagio vissuta dagli ESP; il loro percorso nei servizi per la salute mentale come utenti; il loro percorso formale e informale di formazione; il loro ruolo nei servizi come ESP. Attraverso l'utilizzo di metodologie quali narrazioni, attività interattive, approcci art-based e discussioni di gruppo si è cercato di promuovere il pensiero critico e riflessivo negli studenti, facilitando la co-creazione di una conoscenza esperienziale.

Per esplorare le rappresentazioni e i vissuti degli studenti riguardante questa esperienza formativa e gli apprendimenti percepiti, è stato condotto uno studio qualitativo basato sull'*Interpretative Phenomenological Approach* (IPA) (Smith, Flowers & Larkin, 2009)³. Questo studio ha avuto l'obiettivo di comprendere le loro percezioni sull'integrazione delle esperienze di disagio nel percorso formativo e su come queste esperienze possano contribuire alla loro formazione professionale. Hanno partecipato allo studio quattro studentesse frequentanti le suddette lezioni, coinvolte mediante campionamento propositivo (Morse, 2015). Lo strumento di indagine è stato il focus group, la cui *questioning route* è stata costruita ad hoc, associato al *Photovoice* (Latz, 2017)⁴. Il focus group, della durata di circa 90 minuti, si è svolto presso un'aula del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca ed è stato condotto da un moderatore e un facilitatore.

³ Questo studio fa parte di un'indagine qualitativa più ampia, condotta da marzo a luglio 2023, che ha coinvolto diversi stakeholder del progetto SEKEHE, inclusi i due ESP, i docenti-ricercatori SEKEHE che hanno partecipato alla co-progettazione delle lezioni e i dipendenti dell'Ufficio Contabilità e Amministrazione dell'Università di Milano-Bicocca che hanno gestito le procedure di selezione e contrattualizzazione degli ESP.

⁴ Durante il focus group, è stato chiesto alle studentesse di uscire dall'aula e scattare una foto comune che rappresentasse il percorso svolto in aula con gli ESP. La discussione nel focus group si è quindi focalizzata principalmente su questa immagine (vedi Immagine 1), che ha fornito lo spunto per la maggior parte delle domande.

3. Un'analisi interpretativa dei risultati emersi

Dall'analisi qualitativa del focus group con le studentesse sono emersi sei sottotemi. Considerando il focus di questo paper, verranno presentate due tematiche centrali di seguito discusse.

Le esperienze di disagio come opportunità di apprendimento

L'incontro con gli ESP ha stimolato nelle studentesse riflessioni profonde sul potenziale trasformativo delle esperienze di disagio, evidenziando come tali esperienze possano intrecciarsi con quelle degli altri, generando opportunità di cambiamento:

[...] sostanzialmente, è come se la storia un po' personale dell'ESP di per sé potesse avvalorare ancora di più quella dell'altra persona, non so... farla deviare da un'altra parte o, perlomeno, aprirla alla possibilità di cambiamento (Serena).

È partita come queste due storie che si intrecciano, poi, man mano, si sono aggiunte altre storie [fa riferimento alla foto che le studentesse hanno scattato per rappresentare il percorso formativo svolto in aula con gli ESP]. E l'idea è un po' quella che la tua storia può cambiare, si intreccia con le altre... da persona che ha bisogno di aiuto, sei la persona che dà aiuto (Viola).



Immagine 1: La rappresentazione da parte delle studentesse del percorso svolto in aula con gli ESP, intitolata: "Co-scrivere".

Queste citazioni rivelano una crescente consapevolezza nelle studentesse del valore educativo della condivisione delle esperienze di disagio, tanto per chi narra quanto per chi ascolta. La narrazione permette infatti a chi racconta di ristabilire un autentico rapporto con se stesso, mentre stimola chi ascolta a riconsiderare criticamente la propria esperienza. Ne deriva un arricchimento reciproco che favorisce un apprendimento significativo e trasformativo. Il pensiero narrativo, infatti, consente di riorganizzare conoscenze ed esperienze, aprendo a nuove prospettive interpretative nel e del mondo (Bruner, 2002; Zannini, 2008; Formenti, 2017).

In linea con lo studio qualitativo di Byrne et al. (2012), un ulteriore elemento chiave emerso dal focus group è che le studentesse abbiano considerato il percorso formativo che ha visto il coinvolgimento degli ESP un'esperienza che ha consolidato l'importanza del pensiero critico e della riflessione continua su se stesse e sulle proprie azioni, soprattutto in vista del loro futuro ruolo di educatrici:

A me [il corso co-condotto dagli ESP] ha consolidato ancora di più il fatto di non avere paura all'interno di un servizio [...] ad essere critici, nel senso, non di criticare tutto, ma nel senso di ripensare a tutto. Questo perché durante [...] le lezioni era uscito un po' il discorso del mio tirocinio, che è stato un po' particolare in alcuni momenti. A un certo punto mi sono chiesta, facendo i protocolli osservativi, "Ma non è che sto esagerando io, nel senso, ad andare a leggere tutte queste cose?". Poi, confrontandomi invece all'interno delle lezioni, anche con i professori, eccetera, in

realtà mi sono resa conto del fatto che non fosse sbagliato, semplicemente, appunto, stavo andando contro quel “Si è sempre fatto così” di cui abbiamo parlato anche durante le lezioni, no?! Del non cambiare mai il modo di agire e di operare perché, appunto, per quanto possa funzionare/non funzionare, almeno lo sappiamo fare, questo è sicuro, no?! (Serena).

L’esperienza può dirsi educativa solo quando incide sulla sensibilità dell’individuo, attivando una riflessione che rielabora il già noto, confermandolo o mettendolo in discussione (Schön, 1987; Palmieri, 2018; Pellerey, 2021). Per i professionisti dell’educazione, questa consapevolezza è essenziale, poiché li aiuta a mantenere una postura riflessiva nei confronti delle pratiche consolidate e dei dispositivi che governano l’esperienza di cura. L’educatore è un professionista per il quale la riflessività pedagogica rappresenta una competenza chiave e una responsabilità intrinseca alla propria professione. Tale riflessività guida le azioni educative in modo consapevole e orientato (Longhofer & Floersch, 2012; Oggioni, 2014).

Come anche emerso dalle parole della sopracitata studentessa, il metodo di lavoro degli educatori spesso è radicato in abitudini consolidate nel tempo, il che può generare resistenza al cambiamento. Se non affrontata, questa resistenza rischia di compromettere gli obiettivi pedagogici di un servizio (Palmieri, 2012). Riprendendo Dewey (1984), “avere uno scopo significa agire con significato, non come una macchina automatica; vuol dire mirare a qualcosa e percepire il senso delle cose in relazione a quell’intenzione” (ivi, p. 113).

Nel lavoro educativo, soprattutto in salute mentale, il rischio di perdere il significato del proprio agire è particolarmente elevato, anche a causa dell’esposizione costante al disagio altrui, della fusione di tale disagio con il proprio e della frustrazione derivante dalla mancanza di risultati immediati, spesso richiesti da una società che privilegia la logica del problema/risposta e della rendicontazione. Questi fattori possono contribuire a sindromi da stress-lavoro correlato, come il burnout e la *compassion fatigue* (Palmieri, 2012; Zannini & Daniele, 2020).

Anche il cosiddetto “contagio emozionale” o un eccessivo distacco emotivo possono portare i professionisti a sviluppare il burnout (Bobbo & Ius, 2021). A questo proposito, un altro aspetto rilevante che le studentesse sembrano aver appreso durante le lezioni co-condotte dagli ESP riguarda il riconoscimento di se stesse come soggetti in continua formazione, che per crescere devono accogliere l’esperienza dell’altro senza però annullarsi, sottolineando così l’imprescindibilità delle competenze empatiche per i professionisti dell’educazione:

[...] mi sono sentita, in qualche modo, molto piccola di fronte anche agli ESP [...]. Però, io penso che possa essere una cosa non del tutto negativa, comunque in ambito educativo, cioè, riconoscere la persona [...] che hai davanti [...] è un mettersi su una bilancia, che bilanciare forse non è semplicissimo, perché comunque appunto c’è la persona, sì, ma ci sei anche tu, con comunque la figura professionale che sei e che comunque cioè ha un peso, però c’è appunto tutta la tua persona. Ecco, ci sono queste due dimensioni su cui mi sono accorta che è importantissimo ragionare... (Federica).

L’empatia consente di cogliere i sentimenti dell’altro percependoli dentro di sé; un processo che implica porsi in una posizione secondaria per dare spazio al nuovo. Questo non solo permette di fare esperienza della vita altrui, ma offre anche l’opportunità di riflettere su se stessi attraverso lo sguardo dell’altro, cogliendo una nuova immagine di sé (Mortari, 2006).

Nel lavoro educativo, agire con pensiero critico e riflessivo diventa quindi essenziale per favorire il benessere dei professionisti dell’educazione, trasformando le pratiche quotidiane in opportunità di dialogo e apprendimento continuo (Palmieri, 2018). Riprendendo Mezirow (1991), l’apprendimento è un processo consapevole mediante il quale l’adulto sviluppa nuove o aggiornate interpretazioni dei significati attribuiti a esperienze o pensieri passati, con l’obiettivo di guidare il presente e orientare l’azione futura. L’attività riflessiva, tuttavia, ha bisogno di essere sollecitata e sostenuta per poter diventare una vera e propria modalità di apprendimento costruttiva e significativa (Mortari, 2003; Zannini, 2008; Pellerey, 2021).

Il corso co-condotto dagli ESP sembra aver favorito questo processo trasformativo, come emerso dalle parole di una studentessa:

[...] penso che la cosa che mi ha colpita di più [del corso co-condotto dagli ESP] sia stata non soltanto magari fare un'esperienza diretta, ma rendermi conto di quanto anche le esperienze che abbiamo fatto in passato, anche nella nostra vita personale, non necessariamente a livello professionale, comunque, contribuiscano a renderci non solo le persone che siamo, ma anche professionisti che stiamo diventando (Eva).

Tale corso potrebbe dunque fungere da catalizzatore per promuovere un'attitudine al benessere negli studenti che si preparano a entrare nel campo della salute mentale, facilitando la significazione e la ri-significazione delle esperienze, comprese quelle di disagio, inevitabili nel lavoro educativo.

Il confronto con gli ESP come spazio di riflessione per la crescita professionale

Il focus group ha messo in luce come le studentesse abbiano considerato il corso di Pedagogia dell'Inclusione Sociale co-condotto dagli ESP come un'opportunità unica per comprendere il valore di questi professionisti, sia nel loro percorso formativo sia nei contesti lavorativi futuri. Tuttavia, è emersa anche una percezione della fatica degli ESP legata al mancato riconoscimento sociale (oltre che formale a livello nazionale) della loro figura e delle loro competenze; un tema che le studentesse hanno sentito vicino, riflettendo sulla loro stessa condizione di educatrici:

Perché noi adesso stiamo parlando di quanto è difficile riconoscere la figura dell'ESP, nel senso, che, effettivamente, oltre al corso, [...] io non conoscevo la figura dell'ESP; però, se poi guardo me stessa, in realtà... "Che cosa fa l'educatrice? Ah, fai la maestra!". Quindi, in realtà [...] è una cosa che ci riguarda direttamente, perché possiamo capire la loro fatica, perché è una nostra fatica [...] e quindi capiamo anche l'importanza, nel momento in cui cooperiamo con loro, che siano riconosciute effettivamente come delle persone che hanno delle competenze (Serena).

Questo parallelo ha aperto uno spazio di riflessione profonda sulla scarsa valorizzazione del ruolo degli educatori; una questione che emerge non solo nella retorica spesso denigratoria nei confronti del mondo dell'educazione, ma anche nella mancata comprensione delle molteplici sfaccettature del lavoro sociale e educativo (Palmieri, 2012; Fook, 2023). L'attività educativa è complessa e multiforme e il suo valore si sviluppa su diversi livelli, intrecciandosi con il pensiero pedagogico. Di conseguenza, l'identità professionale degli educatori risulta difficile da definire in modo univoco (Biasin, 2005; Longhofer & Floersch, 2012; Iori, 2015).

Questa mancanza di riconoscimento contribuisce al disorientamento professionale e al disagio tra gli educatori, attuali e futuri (Palmieri, 2012). È dunque fondamentale promuovere fin dalla formazione universitaria la costruzione di un'identità professionale, anche per sostenere il benessere lavorativo. Esiste infatti una connessione dinamica tra identità professionale, benessere e qualità del lavoro (Brott & Myers, 1999; Zhao, 2022). La costruzione dell'identità sociale e professionale è un processo che si sviluppa attraverso esperienze diversificate e implica anche la comprensione dei ruoli, dei compiti, degli obiettivi e delle responsabilità del professionista (Crisafulli et al., 2020; Pellerey, 2021; Zhao, 2022). Sebbene l'esperienza sul campo, come il tirocinio, sia cruciale per avviare questo processo (Zecca, 2024), è altrettanto importante che tali aspetti siano trattati e approfonditi anche durante la formazione in aula, attraverso esperienze didattiche, basate sulla narrazione e riflessione sull'esperienza. Solo così gli studenti possono iniziare a costruire e interiorizzare la loro identità professionale prima ancora di entrare in contatto diretto con la pratica lavorativa, preparandosi a riflettere su scenari, soluzioni e strategie (Zannini et al., 2016; Del Gobbo & Boffo, 2021).

Il corso co-condotto dagli ESP è stato particolarmente apprezzato dalle studentesse proprio per la sua capacità di integrare questi aspetti. Esso ha infatti dato spazio alla "futurizzazione", ovvero alla capacità di prefigurare scenari futuri e intravedere modalità di incontro con la realtà per favorire un apprendimento autentico e contestualizzato (Demetrio, 1997):

[...] a me come parola viene in mente “realistico” [per descrivere il corso co-condotto dagli ESP], nel senso che, rispetto ad altri corsi, magari appunto più frontali, ci sono stati appunto dei focus con gli ESP [...] è un valore aggiunto, cioè ti fa capire tante cose che fino ad ora hai letto. Nel corso con gli ESP è tutto proprio sul pratico (Viola).

[...] si parla spessissimo di complessità nel nostro corso di laurea, perché spesso è quasi invisibile finché non vai a fare un’esperienza diretta, finché non fai il tirocinio... però [...] cioè in questo corso, proprio nella prima lezione è stata sottolineata l’importanza del fare esperienza, dell’avvicinarsi tanto a una cosa per comprenderla. Allora, rendere visibile la complessità anche dei servizi che sono stati vissuti dagli ESP, sia dalle loro storie di vita [...] tutta la complessità di cui si parla, lì non è stata più invisibile! [...] e non so se sarebbe stata... non penso sarebbe stata la stessa cosa, senza gli ESP! Cioè no, no, non sarebbe stato uguale (Federica).

Le percezioni diffuse sull’educatore sono spesso influenzate dal fatto che il lavoro educativo richiede tempi lunghi per produrre risultati tangibili e tende a rimanere in una sorta di marginalità che ne oscura l’impatto. Questa marginalità contribuisce a una comprensione parziale del ruolo dell’educatore, sia da parte della società sia dei professionisti stessi (Palmieri, 2012).

L’incontro con la realtà dei servizi per la salute mentale attraverso gli ESP sembra aver permesso alle studentesse di vedere più chiaramente non solo la complessità di tali servizi, ma anche come concetti quali inclusione, recovery ed empowerment possano concretizzarsi anche grazie a essi. Queste dimensioni, spesso teorizzate, ma raramente percepite nella pratica quotidiana, sono infatti state incarnate dagli stessi ESP:

Che poi anche accettare da un altro punto di vista che di servizi perfetti non esistano, ma comunque è possibile [...]. Quindi anche questo, insomma, si è parlato molto in modo critico, giustamente, dei servizi, però alla fine insomma, parliamo di due persone che dai servizi arrivano... (Federica).

[...] aver fatto queste lezioni con gli ESP [...] vedere una persona che ha avuto delle difficoltà riprendere in mano la sua vita e affiancarti magari in una professione che può essere educativa, ti fa cambiare anche semplicemente la sua identità, se vogliamo [...]. E invece così è proprio il riconoscimento del fatto che puoi rientrare in un modo diverso all’interno della società stessa [...]. Ed è proprio inclusivo perché ti dà la possibilità di accedere a degli altri, a delle altre modalità di vita, a [...] spazi, lavori, eccetera. Quindi, secondo me, è una cosa fondante dell’inclusione, in questo senso, è questa [...] se poi ad esempio affianchi una figura di ESP, è comunque una figura con cui poi lavorerai, ne capisci forse anche un po’ più il valore, il senso ad esempio. O, comunque, se non lo capisci sul momento, ti porta a riflettere su che cosa potrebbe aprire questa possibilità (Serena).

Promuovere l’inclusione, la recovery e l’empowerment in salute mentale significa creare le condizioni perché le persone con esperienza di disturbo psichico possano ritrovare un senso e dare nuovi significati alla loro esistenza, nonché partecipare attivamente alla costruzione di nuove possibilità di vita (Anthony, 1993; WHO, 2010). Il coinvolgimento degli ESP nel corso di Pedagogia dell’Inclusione Sociale ha offerto alle studentesse un esempio concreto di come queste dimensioni possano essere realizzate e sostenute nei contesti educativi, arricchendo così la loro comprensione professionale e personale (in accordo con altri studi in ambito infermieristico) (Byrne et al., 2012; Horgan et al., 2019).

In definitiva, il corso sembra aver promosso nelle studentesse la consapevolezza che l’incontro tra esperienze di vita diverse può creare un terreno fertile per l’apprendimento reciproco, contribuendo non solo alla costruzione dell’identità professionale delle studentesse, ma anche al riconoscimento e alla valorizzazione del ruolo degli ESP (Soronen, 2024). Le studentesse hanno infatti acquisito una visione ampliata del loro futuro professionale, confermando come il lavoro educativo in salute mentale non possa limitarsi alla gestione del disagio, sia proprio che altrui, ma che è proprio dal disagio che può emergere un processo trasformativo per entrambe le parti coinvolte: l’educatore e l’utente.

4. Riflessioni conclusive

Moltissimi potrebbero essere gli spunti di riflessione da riprendere e riproporre in sede conclusiva, a partire da quanto scritto e da quanto emerso dalla ricerca presentata. Scegliamo, però, di focalizzarci su due aspetti, che ci sembrano particolarmente significativi rispetto al focus e agli obiettivi della trattazione.

Il primo punto che desideriamo riportare all'attenzione di chi legge è lo strettissimo e ineliminabile nesso che lega il lavoro educativo e il disagio, aspetto che abbiamo fortemente sottolineato anche in apertura del presente scritto. Quanto emerso dal focus group realizzato ci permette ora di condividere qualche ulteriore pensiero a riguardo: proprio il disagio, infatti, incarnato dalla presenza stessa degli ESP, dalla condivisione delle loro esperienze di vita e professionali, ha consentito alle studentesse di creare un parallelo e un collegamento con il lavoro educativo, per il quale si stanno preparando e formando. Nell'immaginario comune e condiviso, anche appartenente a chi si sta formando alla professione educativa, non è per nulla immediato associare il disagio al lavoro educativo, proprio perché le sue ombre (Iori & Bruzzone, 2015) sono sovente tenute in disparte e "dietro le quinte". La presenza degli ESP, però, ha consentito di "strappare il velo" che copre l'esperienza del disagio, permettendo a studenti e studentesse di ragionare e riflettere criticamente su questo, anche in relazione al proprio futuro lavoro. Ecco che, in questo senso, la possibilità di "fare esperienza" del disagio attraverso quanto proposto in aula ha creato le condizioni per poter provare a stare e sostare in esso, generando pensieri, riflessione, confronto e discussione su qualcosa che, generalmente, non viene facilmente tematizzato. Particolarmente interessante è il fatto che le studentesse intervenute nel focus group abbiano colto l'occasione per creare un collegamento tra vissuti, esperienze di disagio portate dagli ESP e il lavoro educativo, per quanto da loro conosciuto e sperimentato, ad esempio nei contesti dove hanno svolto il loro tirocinio.

Questo fa emergere l'importanza di creare le condizioni perché, anche in contesti formativi, sia possibile mettere a tema l'esperienza del disagio in relazione al lavoro educativo dal momento che, come abbiamo discusso anche in apertura del presente scritto, questo nesso risulta inscindibile. La sfida, a nostro avviso, si colloca proprio nel cercare di non nascondere o, al contrario, semplificare ed edulcorare l'incontro col disagio in qualità di professionisti educativi, creando la possibilità di farne esperienza, discuterla criticamente e attraverso il confronto entro contesti formativi e, in qualche modo, "protetti".

Seguendo questa direzione, se quanto scritto finora porta a sottolineare la significatività di "dare spazio" a visualizzare e nominare il legame tra disagio e lavoro educativo, il secondo aspetto che si vuole riprendere, connesso al primo, riguarda la necessità, sempre più impellente e importante, in considerazione anche delle sfide della contemporaneità (Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2021) di trovare strategie e costruire esperienze per poter trasformare il disagio in apprendimento, anche partendo dal tematizzare e nominare il vissuto stesso del disagio. Questo apprendimento, in modo particolare, si rivela cruciale per i professionisti dell'educazione, proprio a partire dal primo aspetto ricordato e proposto in queste riflessioni conclusive.

Se, lavorando in educazione, l'incontro col disagio è inevitabile, cosa si può apprendere da esso? A che condizioni e attraverso quali movimenti? Questi interrogativi si rivelano strategici a più livelli per i professionisti dell'educazione, perché chiamano in causa apprendimenti sollecitabili sia nei professionisti stessi, sia negli educandi e nelle educande a cui gli interventi educativi sono rivolti.

Quanto emerso in seguito alle lezioni co-condotte con gli ESP, infatti, ha fatto emergere come l'avvicinamento alle esperienze di disagio portate in aula abbia man mano attivato processi di pensiero, riflessione e confronto che hanno condotto a interrogarsi sulle possibili trasformazioni formative che, a partire dal disagio, si sono avviate o potevano essere messe in atto.

Questo aspetto consente di aprire interessanti direzioni di lavoro per la formazione dei professionisti educativi, anche in ottica di promuovere il loro benessere professionale sui luoghi di lavoro. Il punto interessante da sottolineare e sui cui lavorare è proprio relativo all'ambivalenza irrisolvibile in maniera univoca, certa e al riparo dal rischio che lega il benessere, cioè l'agio, al suo contrario: per potenziare lo sviluppo del benessere professionale di chi lavora in educazione, infatti, è fondamentale attraversare l'esperienza del disagio, imparando non solo a stare e sostare in essa, ma anche ragionando su come, quando e a che condizioni poter costruire apprendimenti a partire da essa.

Può apparire paradossale a un primo sguardo, ma proprio il lavorare sulle dimensioni che portano il disagio in primo piano sembra essere una direzione per poter consentire ai futuri professionisti di saper generare quegli apprendimenti che, attraversando il disagio, accompagnino alla costruzione di un benessere professionale sempre da costruire, da rimettere in discussione e di cui prendersi costantemente cura, individualmente e in maniera condivisa:

Dal punto di vista metodologico, ciò comporta ripensare la cura di sé, diffusamente riconosciuta come risorsa essenziale del lavoro educativo, come strategia e competenza professionale [...]. Soprattutto, la cura di sé può divenire anche una pratica critica e scomoda, che non produce immediatamente benessere [...]. Piuttosto, essa costringe a togliersi dal flusso delle abitudini e a comprendere come utilizzare al meglio la propria esperienza pregressa, le proprie risorse e debolezze, per vivificare le situazioni educative, facendo sì che per chi le attraversa siano autentiche (Palmieri, 2018, p. 162).

Lungo queste direzioni, dunque, auspichiamo che sempre più i percorsi formativi per i professionisti dell'educazione predispongano spazi e tempi per costruire quell'abitudine alla cura di sé che passa anche attraverso la sperimentazione del disagio e delle possibilità di apprendimento che possono scaturirne.

Bibliografia

- Anthony, W. (1993). Recovery from Mental Illness: The Guiding Vision of the Mental Health Service System in the 1990s. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16, 11-23.
- Bertolini, P. (1999). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Biasin, C. (2005). *L'educatore. Identità, etica e deontologia*. Cleup.
- Bobbo, N., & Ius, M. (2021). *Lavoro di cura, educazione e benessere professionale*. Padova University Press.
- Brott, P., & Myers, J. M. (1999). Development of Professional School Counselor Identity: A Grounded Theory. *Professional School Counseling*, 2, 339-349.
- Bruner, J. S. (1986). *La mente a più dimensioni*. Tr. it. Laterza, 1988.
- Byrne, L., Happell, B., Welch, T., & Moxham, L. J. (2013). "Things You Can't Learn from Books": Teaching Recovery from a Lived Experience Perspective. *International Journal of Mental Health Nursing*, 22(3), 195-204.
- Cavaco, C., Paulos, C., Domingos, R., & Alves, E. (2023). Popular Education in an Association: Expert by Experience and Work in Tandem. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 14(1), 63-77.
- Crisafulli, F., Caselli, S., Murella, D., & Pianon, I. (2020). Identità, consapevolezza e senso di appartenenza: studio osservazionale trasversale sulla figura dell'educatore professionale 2020. *Journal of Advanced Health Care*, 2(5), 12-12.
- Del Gobbo, G., & Boffo, V. (2021). Formazione universitaria work-related per futuri professionisti dell'educazione degli adulti. *Epale*, 9, 20-30.
- Demetrio, D. (1997). Il tirocinio come luogo di apprendimento degli adulti. In A. Castellucci, L. Marletta, & L. Saiani (A cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio ed il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*. FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Tr. it. La Nuova Italia, 2012.
- Fook, J. (2023). *Social Work: A Critical Approach to Practice*. SAGE.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Cortina.
- Fratini, T. (2018). Crisi sociale e disagio del nostro tempo. Rileggendo le passioni tristi quindici anni dopo. *Studi sulla formazione*, 21(1): 141-154.
- Gambacorti-Passerini, M. B. (2020). *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli

- Gambacorti-Passerini, M. B., & Palmieri, C. (2021) (A cura di). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.
- Happell, B., O'Donovan, A., Sharrock, J., Warner, T., & Gordon, S. (2022). Understanding the Impact of Expert by Experience Roles in Mental Health Education. *Nurse education today*, 111(105324).
- Heidegger, M. (1927). *Essere e Tempo*. Tr. it. Longanesi, 1971.
- Horgan, A., Manning, F., Donovan, M. O., Doody, R., Savage, E., Bradley, S. K., ..., & Happell, B. (2020). Expert by experience involvement in mental health nursing education: the co-production of standards between experts by experience and academics in mental health nursing. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 27(5), 553-562.
- Iori, V., & Bruzzone, D. (2015) (A cura di). *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. FrancoAngeli.
- Kaftanski, W., & Hanson, J. (2022). Suffering, Authenticity, and Meaning in Life: Toward an Integrated Conceptualization of Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 13(1079032).
- Kauffmann, O., Motto, D. M., Borghetti, S., & Mastroeni, A. (A cura di) (2017). *ESP in cammino. L'esperto in supporto fra pari in salute mentale tra conoscenza di sé e comprensione dell'altro*. FrancoAngeli.
- Iori V. (2015). Identità professionale dell'educatore e del pedagogo: riferimenti normativi. *Civitas Educationis*, 1, 51-65.
- Latz, A.O. (2017). *Photovoice Research in Education and Beyond*. Taylor & Francis by Routledge.
- Longhofer, J., & Floersch, J. (2012). The Coming Crisis in Social Work: Some Thoughts on Social Work and Science. *Research on Social Work Practice*, 22(5), 499-519.
- Mezirow, J. (1991). *Apprendimento e trasformazione*. Tr. it. Cortina, 2003.
- Mortari, L. (2006). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci.
- Mortari, L., Guberti, M., & Ghirotto, L. (2023). *Covid-19. Il sapere dall'esperienza*. FrancoAngeli.
- Oggionni, F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Carocci.
- Palmieri, C. (2012) (A cura di). *Crisi sociale e ricerca educativa. Spunti di ricerca pedagogica*. FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo*. FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2021a). Il disagio come oggetto dello sguardo pedagogico. In M. B. Gambacorti-Passerini & C. Palmieri (A cura di), *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità* (pp. 21-45). FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2021b). Il disagio nel lavoro educativo. In M. B. Gambacorti-Passerini & C. Palmieri (A cura di), *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità* (pp. 46-85). FrancoAngeli.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. FrancoAngeli.
- Schön, D. A. (1987). *Il professionista riflessivo*. Tr. it. FrancoAngeli, 2006.
- Simone, M. G. (2022). *Cambiamenti. Sfide e compiti educativi*. FrancoAngeli.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. SAGE.
- Soronen, K. (2024). Acting as a Mental Health Expert by Experience and Its Impact on Social Identity. *Community Mental Health Journal*, 60(1), 179-190.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Carocci.
- World Health Organization (WHO) (2010). *L'empowerment dell'utente nella salute mentale. Una dichiarazione dell'Ufficio Regionale per l'Europa dell'O.M.S.* World Health Organization, Geneva.
- Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa*. Cortina.
- Zannini, L., & Daniele, K. (2020). Fragilità, compassion fatigue e burnout negli operatori in salute mentale. L'importanza della formazione alla cura della vita emotiva. *Studium Educationis*, 21(2), 101-112.

Zannini, L., Gambacorti-Passerini, M. B., Rossini, G., & Palmieri, C. (2016). Raccontare per formare il proprio sé professionale: la proposta della narrazione e della scrittura riflessiva nelle professioni della cura. *MeTis*, *IV*(1), 388-399.

Zecca, L. (2024). L'identità professionale in formazione tra Community Service Learning e ricerca azione partecipativa. *Pedagogia Oggi*, *22*(1), 40-46.

Zhao, Q. (2022). On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in their Professional Development. *Frontiers in psychology*, *13*, 913708.