

Al di là delle sintesi pacificanti. Uno spazio-tempo ‘altro’ per la formazione professionale e la generazione della comunità educante

Fabrizio Chello, Stefania Ferraro

Università degli studi Suor Orsola Benincasa, Napoli

Sinossi: La formazione delle/dei professioniste/i del lavoro socio-educativo e socio-sanitario si muove tra spinte concorrenti e spesso contrapposte: una progressista, orientata all’inclusione e alla co-progettazione del *welfare* urbano; l’altra neoliberista, volta alla produttività e alla competitività. Questa tensione spesso produce sintesi ibride che trasformano radicalmente i concetti di ‘formazione’ e ‘cittadinanza’. Al fine di analizzare tali mutamenti, è stato avviato un ciclo di seminari volto a creare uno spazio-tempo ‘altro’ – plurale, interdisciplinare e intersezionale – per analizzare vecchie e nuove forme di oppressione e per sostenere la formazione di posture professionali critiche, transfemministe e decoloniali. I seminari hanno stimolato pratiche collaborative tra studenti, docenti e professioniste/i dei servizi del *welfare* urbano con l’obiettivo di ripensare la città come comunità educante. Pertanto, in questo paper si intende analizzare quanto emerso dai confronti seminariali al fine di rilevarne le conseguenze per le/i cittadine/i che si rivolgono a tali servizi e per le/i professioniste/i che li animano.

Parole chiave: Formazione; Lavoro educativo, sociale e socio-sanitario; Co-progettazione; Neoliberalismo; Comunità educante

Abstract: The formation of professional self-concept in socio-educational and socio-health sectors is shaped by two concurrent and often conflicting dynamics: a progressive orientation toward inclusion and the co-design of urban *welfare*, and a neoliberal orientation grounded in productivity and competitiveness. This tension frequently produces hybrid solutions that implicitly and profoundly redefine the notions of ‘self-formation’ and ‘citizenship’. In order to analyse these changes, a series of seminars was launched to create an alternative space-time – plural, interdisciplinary, and intersectional – for exploring both enduring and emerging forms of oppression and for cultivating a critical, transfeminist and decolonial professional posture. The seminars have fostered collaborative practices among students, professors and practitioners, aimed at reimagining the city as an educational community. This paper analyzes insights emerging from these seminars, highlighting their implications for both the citizens who engage with urban *welfare* services and the professionals who sustain them through their daily work.

Key-words: Self-Formation; Socio-educational and Socio-health Work; Co-production of social welfare; Neoliberalism; Educational community.

Il lavoro professionale nell'attuale *welfare* urbano: tensioni politiche e sintesi pacificanti

Il lavoro delle/dei professioniste/i degli ambiti educativo, sociale e socio-sanitario è sempre più caratterizzato dalla tensione tra due spinte originate da progetti politici profondamente diversi. Da un lato, la spinta progressista all'inclusione delle/dei cittadine/i ai margini delle comunità locali conduce a valorizzare il ruolo strategico di pratiche professionali volte a promuovere la partecipazione dal basso e a ripensare il *welfare* urbano nell'ottica della deistituzionalizzazione e della co-progettazione. Da un altro lato, la spinta neoliberista al *new public management* conduce a mettere in atto interventi professionali irretiti da logiche di progettazione, programmazione, monitoraggio e attuazione basate sulla produttività e la competitività.

Questa duplice spinta avviene all'interno dell'ambivalenza che attraversa la relazione tra comunità e cura (Ferrarotti, 2022), producendo una concettualizzazione pacificata, quella di '*community care*'. Istituzionalizzato con la legge 328/2000 (Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali), tale concetto segna il passaggio dall'intervento pubblico universale alla gestione diffusa e territoriale dei bisogni (Ferraro, 2016), trasformando una parte del capitale relazionale e valoriale delle reti locali in risorsa produttiva (Bifulco, 2015) alla quale affidare un'elevata quota dell'onere dell'assistenza territoriale.

La riforma del Titolo V della Costituzione (2001), con l'introduzione del principio di sussidiarietà (ex art. 118), segna un ulteriore punto di svolta nella gestione dei beni comuni e dei servizi sociali. Tale principio pone su un piano paritario, in termini di responsabilità, cittadini e amministrazioni pubbliche, attraverso il cosiddetto 'patto di collaborazione', ossia un accordo volto alla cura e alla rigenerazione condivisa dei beni comuni urbani (Mangiameli, 2016). Tuttavia, questa impostazione, pur richiamando partecipazione e prossimità, ha favorito una crescente frammentazione del *welfare*, trasferendo competenze e funzioni pubbliche a enti locali e soggetti del Terzo Settore. Tale processo, intrecciato con le logiche di efficienza proprie del neoliberismo, ha prodotto significative differenze regionali e un progressivo arretramento dello Stato nella garanzia dei diritti sociali. Valga come esempio l'implementazione dei Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali, che – nati dall'intreccio tra la riforma costituzionale e la legge 328/2000 – concorrono alla regionalizzazione del sistema socio-sanitario e assistenziale, producendo in molti casi profonde diseguaglianze nell'accesso ai diritti e nei livelli di tutela (Bifulco et al., 2022).

La legge 106/2016 (Riforma del Terzo Settore, dell'impresa sociale e del servizio civile universale) segna il consolidamento del cosiddetto *welfare mix*, un modello di organizzazione dello stato sociale in cui diversi attori – pubblici, privati e del Terzo Settore – concorrono insieme alla produzione e all'erogazione dei servizi socio-assistenziali, educativi e sanitari. Si determina, di conseguenza, una situazione nella quale spesso il *non profit* è chiamato a sanare il paradosso della convivenza tra pratiche di individualizzazione coartata del bisogno e dimensione di comunità, lì dove la *community care* è sempre più implementata secondo logiche di progettualità, efficienza e temporaneità.

Del resto, già negli anni Settanta, Castel (1982) preannunciava che le pratiche di governance, allora solo embrionali, avrebbero prodotto una nuova forma di socialità, una '*socialità asociale*', fondata su codici individualizzanti e spersonalizzanti di interpretazione della realtà e che ciò avrebbe condotto a una parcellizzazione delle condizioni esistenziali e cliniche del singolo. Qualche anno dopo, in pieno postfordismo, Rose (2007) definisce tale condizione come '*desocializzazione del sociale*'.

Tutto ciò ha esiti evidenti sulle dinamiche di lavoro delle/dei professioniste/i degli ambiti educativo, sociale e socio-sanitario, a partire dalla consapevolezza che la stessa sostituzione del concetto di 'intervento' con quello di 'prestazione' si iscrive nelle logiche proprie della transizione dal sistema di *government* a quello di *governance*, segnando il passaggio da un modello stato-centrico a uno fondato sulla localizzazione dei servizi (Bifulco, 2015). In tale quadro, il principio di sussidiarietà 'orizzontale' tra le agenzie del *welfare* locale ha prodotto effetti ambivalenti. Se da un lato ha consentito una maggiore articolazione dei servizi sociali, dall'altro ha generato instabilità occupazionale e frammentazione professionale tra le/gli operatrici/operatori.

Un esempio è rappresentato dal moltiplicarsi dei percorsi formativi nel settore sociale ed educativo e dal proliferare di figure professionali, che producono una mercificazione della formazione e

contribuiscono a istituzionalizzare la precarietà, poiché la certificazione professionale non garantisce più stabilità ma diviene condizione necessaria per la permanenza, incerta ed economicamente squalificante, in un mercato del lavoro frammentato (Gallino, 2012). Lì dove il favorire un'ampia offerta di lavoro a basso costo riduce la pressione per la rivendicazione di servizi pubblici e accelera, di fatto, il processo di privatizzazione del *welfare state*.

Questa proliferazione si riflette sulle condizioni lavorative delle/i professioniste/i del sociale anche in termini di esposizione a frequenti discontinuità contrattuali (Filandri & Struffolino, 2013) o – per coloro che vivono condizioni di lavoro stabile – nel dover far fronte all'aumento delle ore lavorative (a parità di stipendio) e alla razionalizzazione delle attività, in un contesto di risorse pubbliche scemanti e di crescente necessità di *fundraising*. In tal senso, spesso le/i professioniste/i del lavoro socio-educativo e socio-sanitario, soprattutto quelle/i del Terzo Settore, rappresentano una 'comunità di destino' (Gallino, 2012), accomunata da precarietà e responsabilità individuale che opera in nome della *community care*.

Tale processo implica una crescente responsabilizzazione non solo delle/dei professionisti ma anche delle/degli utenti nella gestione delle emergenze, configurando una convergenza tra le loro condizioni di vulnerabilità. La protezione sociale si trasforma, così, in un sistema di opportunità che le soggettività devono essere in grado di cogliere autonomamente. Anche il concetto di 'innovazione sociale', nato come paradigma progressista e comunitario, è stato in parte cooptato dal neoliberismo e incorporato nella logica del *social investment* e della finanza d'impatto (Moini, 2017); pure la 'sostenibilità', principio apparentemente neutro, diventa così criterio economico di ottimizzazione, piuttosto che di giustizia sociale (Laval & Vergne, 2022).

Ne consegue che innovazione e sostenibilità, così declinate, concorrono a comporre un lessico del cambiamento senza conflitto, pacificato per l'appunto. In questo contesto la valutazione dell'efficienza e dell'efficacia delle prestazioni si fa braccio amministrativo, potenziando la costruzione di un *welfare state* valutativo, fondato su metriche, incentivi e indicatori, che neutralizza la dimensione politica della cura e produce soggetti auto-disciplinati, valutabili e responsabili.

In tale quadro di trasformazioni del *welfare state* e del consolidarsi del modello di aziendalizzazione, gli enti di formazione e le università assumono un ruolo cruciale nella produzione e nella legittimazione delle competenze professionali del lavoro educativo, sociale e socio-sanitario, nella piena consapevolezza che la stessa formazione non è più solo orientata alla promozione di valori emancipativi e inclusivi, ma è sempre più connessa alle logiche di efficienza, valutazione e innovazione proprie del *new public management*.

In questa direzione, enti di formazione e università formano figure specialistiche (per esempio educatrici/ori, pedagogiste/i, assistenti sociali, coordinatrici/ori di servizi, manager del Terzo Settore) che vanno poi a incarnare la doppia tensione del *welfare* contemporaneo: da un lato, la spinta progressista all'inclusione e alla co-progettazione dal basso; dall'altro, la pressione neoliberalista alla misurabilità, alla produttività e alla responsabilizzazione individuale. Per conseguenza, la formazione iniziale e continua diviene il luogo in cui si possono interiorizzare linguaggi e pratiche di valutazione, *project management* e *accountability*, attraverso cui gli operatori apprendono a tradurre i bisogni sociali in obiettivi, risultati e indicatori (Dahler-Larsen, 2019). Tale formazione – come vedremo nel successivo paragrafo – necessita di essere questionata, anche ritornando al ruolo pubblico e critico dell'università come luogo di elaborazione di saperi e non solo di competenze spendibili sul mercato.

Parallelamente, le università svolgono un ruolo attivo nella progettazione territoriale partecipata e nella ricerca-azione con enti locali e organizzazioni del Terzo Settore. Questa funzione, se da un lato favorisce la costruzione di reti collaborative e l'inclusione di pratiche di co-progettazione, dall'altro può tradursi in una forma di 'partecipazione forzata', in cui la retorica della prossimità e dell'innovazione sociale maschera la riduzione delle risorse pubbliche. In tal senso, occorre favorire una reale e 'spontanea' integrazione tra ricerca, formazione e territorio, in modo che università, enti locali e organizzazioni del Terzo Settore co-progettino percorsi formativi basati sui bisogni reali delle comunità, e non esclusivamente sui criteri di *performance*. Una formazione così intesa non si limita a riprodurre il mercato, ma contribuisce a trasformarlo, restituendo al sapere universitario una funzione di

emancipazione collettiva e di giustizia sociale, coerente con la missione originaria tanto del *welfare* pubblico quanto delle università.

Dentro le tensioni e le pacificazioni: quale formazione professionale per quale cittadinanza?

Le tensioni tra le spinte politiche concorrenti e conflittuali che animano l'attuale sistema di *welfare* urbano si riproducono – come si è accennato nel precedente paragrafo – sia nelle condizioni organizzative, economiche e giuridiche in cui le/i professioniste operano sia nel tipo di lavoro che effettuano. Gli orizzonti di senso dischiusi tanto dal paradigma progressista dell'inclusione quanto da quello neoliberista del *new public management*, infatti, si incarnano *in* e traggono linfa *da*: le tipologie di interventi che si propongono, gli spazi e i tempi in cui questi prendono corpo, gli strumenti e le attività che li sostanziano, gli stili relazionali attraverso cui vengono condotti, così come i vocabolari usati per descriverli, monitorarli e valutarli.

In questo senso, è possibile sostenere che le tensioni paradigmatiche di cui qui si tratta abitano tanto le conoscenze e le competenze esplicite e manifeste, che le/i professioniste/i acquisiscono – per esempio – attraverso percorsi di istruzione universitaria e/o professionale, quanto le conoscenze e le competenze implicite e tacite, che si apprendono nell'agire quotidiano all'interno delle organizzazioni che erogano i servizi di *welfare*. Lì dove tali conoscenze e competenze, insieme alle tensioni che le innervano, hanno un'influenza anche sulle altre dimensioni che costituiscono l'identità di chi lavora: esse, infatti – come hanno ben illustrato, pur se da prospettive diverse, Perrenoud (2001) e Pellerey (2021) –, contribuiscono a sviluppare gli abiti di studio e di lavoro, ossia quelle disposizioni che orientano l'agire individuale; favoriscono l'interiorizzazione delle norme e dei valori che compongono l'etica professionale; facilitano la costruzione di quel legame di appartenenza che si sviluppa tra la/il singola/o operatrice/ore e la comunità professionale di riferimento; lavorano sui vissuti affettivo-emotivi, sulle attitudini e sui tratti di personalità. Con la conseguenza che le tensioni politiche innervano, in maniera diffusa e pervasiva, le articolate e dinamiche processualità che strutturano la formazione del Sé professionale, andando così anche a configurare il posizionamento della/del professionista rispetto alla 'questione' della cittadinanza.

Si pensi, per esempio, alla trasformazione dell'identità delle/dei professioniste/i del lavoro socio-educativo e socio-sanitario conseguente alla diffusione delle conoscenze emerse dalla svolta critica e de-istituzionalizzante degli anni Settanta dello scorso secolo. Come ricostruisce Tramma (2018, pp. 15-22) limitatamente alla figura dell'educatrice/ore, tale svolta ha comportato una trasformazione radicale della postura professionale non solo in termini di strategie, metodi e azioni, ma anche in termini di valori (con la centralità dei diritti dell'utente), di appartenenza (con la costruzione di una comunità di professionisti che ha combattuto per il proprio riconoscimento), di motivazioni (con l'identificazione del proprio mandato nell'emancipazione socio-politica tanto dell'individuo quanto della comunità) e di autoregolazione emotiva (con la definizione di uno stile relazionale che prova a unire la comprensione empatica con la 'giusta distanza'). Lì dove tale postura induce la/il professionista ad assumere un ruolo centrale nella riattivazione della partecipazione delle/dei singole/i alla comunità, rinsalando così il legame sociale che è alla base dell'interpretazione di cittadinanza offerta dalle democrazie liberali.

Allo stesso modo, ma sul versante opposto, la diffusione di un approccio al lavoro educativo, sociale e socio-sanitario basato su meccanismi di *audit* e su sistemi di misurazione delle *performance* fonda la sua forza argomentativa su una postura professionale che – di fronte alla difficoltà dei servizi di dare risposte alle/ai cittadini in scenari sociali sempre più complessi e in scarsità di risorse economiche – punta a dare rilevanza a nuovi valori quali la qualità, l'efficacia e l'efficienza dell'intervento (Biesta, 2017). Ed è all'interno di questa nuova etica professionale, in cui diviene centrale la capacità della/del professionista di rispondere delle proprie azioni e dei derivanti risultati, che l'esperta/o deve individuare la motivazione del suo agire professionale: l'intervento socio-educativo o socio-sanitario, per essere davvero 'utile' alla singola persona e alla collettività, deve accrescere il potenziale umano dell'utente-cliente, inteso come il potere che quest'ultimo ha di agire su se stesso e sul mondo circostante. Lì dove tale postura si fonda spesso su un approccio conoscitivo di tipo *evidence-based* (d'Agnesse, 2023) e su

una visione performativa dell'identità di chi lavora, che ridisegna il legame di appartenenza alla comunità professionale nella direzione dell'intraprendenza e della concorrenza (Ball, 2003). Con la conseguenza che i legami sociali generati da questo tipo di lavoro conducono a ripensare la cittadinanza nella direzione di una composizione di individualità che collaborano o competono tra loro in relazione agli obiettivi da raggiungere.

Da tale disamina emerge, in maniera abbastanza chiara, la stretta connessione che sussiste tra i principi politici dei due paradigmi sin qui analizzati, le concezioni di lavoro che essi mobilitano nell'ambito del *welfare* urbano, i processi di formazione del Sé professionale che ne derivano e le forme di cittadinanza che propongono. Tuttavia, si potrebbe asserire che essa faccia riferimento alla configurazione idealtipica dei due paradigmi, che non trova riscontro nell'attuale realtà del *welfare* urbano, caratterizzata da una gestione più variegata e sfaccettata, meno omogenea e cristallina dell'*aut-aut* sin qui proposto. Ed è in ragione di tale possibile critica che il presente articolo non ragiona solo sulle idealità paradigmatiche e sulle tensioni che esse creano, ma analizza anche i modelli che si originano dalla mediazione tra le istanze e dalla pacificazione delle tensioni.

In questo senso, è utile evidenziare qui come, nella sintesi pacificante dell'attuale *welfare mix*, la tensione tra co-progettazione inclusiva e valutazione delle prestazioni è risolta, da un lato, intendendo la partecipazione delle/dei cittadine/i come una leva per rendere più efficaci ed efficienti gli interventi di *welfare* e, da un altro lato, concependo la produttività competitiva dei servizi di *welfare* come uno strumento per incentivare la partecipazione stessa, inducendo le/i cittadine/i ad attivarsi per informarsi e scegliere il servizio che meglio risponde ai propri bisogni ed esigenze. Lì dove, anche qui, come accade nei modelli 'puri', la possibilità che il sistema funzioni e si riproduca dipende da una molteplicità di fattori, tra cui un ruolo centrale è assegnato alla formazione del Sé professionale di coloro le/i quali lavorano nei servizi del *welfare* urbano. Non è un caso, infatti, che con la diffusione del *welfare mix* una certa interpretazione del modello formativo del 'professionista riflessivo' di Schön (1983; 1987) sia diventata egemonica nella letteratura scientifica internazionale e nazionale per riconfigurare la postura professionale delle/dei operatrici/ori del lavoro educativo, sociale e socio-sanitario.

Come si è cercato di mostrare altrove (Chello, 2019), il lavoro di Schön, pur fondandosi sull'eredità pragmatista deweyana, interpreta la riflessività alla luce del costruttivismo postmodernista, che pone l'individuo al centro di un processo di produzione simbolica che marginalizza, se non addirittura annulla, la dimensione sensoriale e corporea e, dunque, tacita e implicita a cui Dewey aveva dato risalto nella sua concezione 'naturalista' della transazione tra organismo e ambiente. Tale differenza, seppur apparentemente minimale, produce un grande scarto epistemologico e teorico: se del complesso costruito di 'riflessività' si privilegia solo la sua dimensione linguistico-razionale, allora il lavoro riflessivo che la/il professionista opera su tutte le dimensioni (cognitiva, comportamentale, etica ed emotiva) della sua pratica non diviene altro che un dispositivo di controllo razionale di quella artisticità e artigianalità che dovrebbe caratterizzare il lavoro stesso. Da un punto di vista metodologico e pratico ne consegue, come sostengono sia Alvesson e Sköldbberg (2000) sia Beach (2005), che la riflessività schöniana può porsi quale dispositivo di autoregolazione che trasforma lo spazio di confronto conversazionale con la situazione (e, dunque, in ultima analisi anche con l'utente) in uno spazio quasi monologico, in cui a prevalere è la voce (e, dunque, le conoscenze, le competenze, il vocabolario, i valori, le disposizioni) della/del professionista (Taylor & White, 2000). Lì dove tale potere di controllo che l'esperta/o esercita non si riverbera solo sull'utente, ma anche sulla/sul professionista stessa/o: se, infatti, la 'riflessività' è l'*habitus* mentale di coloro le/i quali lavorano nei servizi del *welfare* urbano, allora tale *habitus* incide sulla formazione del loro Sé professionale e, più in generale, sulla formazione del loro progetto esistenziale. Ed è in questo senso che, con Erlandson (2005), è possibile sostenere che la riflessività schöniana può assumere la funzione di un dispositivo biopolitico.

Tale dispositivo ha un effetto non solo sul lavoro socio-educativo e socio-sanitario, ma anche sul legame sociale che tale lavoro orienta e trasforma. Se, infatti, le pratiche professionali si trasformano in un luogo di regolazione razionale delle istanze espresse dagli utenti, allora diviene più facile ridurre queste istanze a 'bisogni' a cui rispondere piuttosto che riconoscerle come 'diritti' da esercitare (Corbi & Perillo, 2020), con ovvie conseguenze sulla riscrittura del concetto di 'cittadinanza'.

È contro tale lesiva (e spesso silenziosa e inconsapevole) interiorizzazione dei principi, dei valori e dei metodi proposti dall'attuale sintesi pacificante che domina il *welfare* urbano che è necessario costruire alternative formative: spazi e tempi 'altri' di elaborazione critica e consapevole dei saperi, che ripristino la natura dialogica, dialettica e conflittuale dell'indagine conoscitiva e della pratica professionale.

Spazi e tempi di possibilità altre

In questa direzione, a partire dall'a.a. 2022/2023, presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli, abbiamo progettato e realizzato un ciclo di seminari rivolto alle/agli attuali e alle/ai future/i professioniste/i del lavoro educativo, sociale e socio-sanitario, con l'intento di costruire uno spazio altro rispetto alle logiche dominanti della formazione iniziale e continua. Uno spazio in cui vivere un tempo più lento per concedersi di abitare, in maniera critica e anche conflittuale, una postura teorico-pratica di tipo interdisciplinare e intersezionale al fine di analizzare le vecchie e le nuove forme di oppressione che gravano sia sui/sulle cittadini/e che si rivolgono ai servizi del *welfare* urbano sia sulle persone che animano quei servizi attraverso il loro lavoro quotidiano.

Il ciclo di seminari "La città come comunità educante. Ripensare il vivere in città a partire da un sguardo interdisciplinare e intersezionale"¹ è stato progettato sulla base dell'analisi delle esigenze conoscitive della realtà socioeconomica e culturale di riferimento, con il fine di costruire una solida collaborazione con gli enti, le istituzioni e le organizzazioni locali, nell'osservanza delle rispettive autonomie e finalità, per lo sviluppo culturale, sociale ed educativo del territorio. Più nello specifico, l'iniziativa ha preso in carico l'esigenza di produrre e diffondere saperi basati su ricerche scientifiche in grado di trasformare le pratiche professionali e l'agire quotidiano degli attori sociali con il fine di contrastare la diffusione delle diverse forme di povertà immateriale (educativa, sociale, culturale) che, insieme a quelle materiali, gravano sul territorio (Calloni, 2019). Lì dove, in virtù di una visione partecipata delle dinamiche di disseminazione e implementazione dei risultati della ricerca, si è inteso costruire uno spazio aperto, collettivo e circolare in cui diversi pubblici (popolazione studentesca; professionisti/e dei servizi educativi, socio-assistenziali, socio-sanitari e culturali sia pubblici sia del privato sociale; esperti/e della ricerca nelle scienze umane e sociali; rappresentanti delle istituzioni politiche; associazioni e reti di cittadinanza attiva) potessero partecipare attivamente alla coltivazione di un dibattito pubblico di tipo interdisciplinare (con particolare attenzione ai saperi pedagogici e sociologici) sulle vecchie e nuove forme di disuguaglianza e di discriminazione che emergono, in maniera più o meno visibile, nelle città.

Inoltre, favorire la partecipazione dei diversi gruppi di cittadini/e ci è parso indispensabile per creare maggiore consapevolezza e responsabilità sociale, favorendo così il cambiamento nei modi di pensare e di agire e potenziando la 'cassetta degli attrezzi' concettuali e operativi.

Tali finalità sono state raggiunte, sul piano dello sviluppo temporale e dei temi scelti, con l'organizzazione di tre edizioni del Ciclo di Seminari. La prima, svoltasi nell'a.a. 2022/2023, ha focalizzato l'attenzione sulle forme di discriminazione legate all'età, al genere, all'orientamento sessuale e alle condizioni di funzionamento bio-psico-sociale, concentrandosi sul modo in cui la città è abitata dalle bambine e dai bambini, dalle donne, dalle persone appartenenti alla comunità LGBTAQI+ e dalle persone con disabilità, nonché dalle famiglie. La seconda edizione, svoltasi nell'a.a. 2023/2024, ha posto lo sguardo sulle disuguaglianze materiali e immateriali caratterizzanti le condizioni di povertà economica, di precarietà lavorativa, di migrazione e di ingresso nell'età della pensione, nonché sui servizi socio-educativi e socio-sanitari che si prendono cura di queste persone. La terza edizione, svoltasi nell'a.a. 2024/2025², ha inteso riflettere sui fenomeni di disagio che i/le giovani vivono in città e sulle

1 Il Ciclo di seminari è stato organizzato, in seno al Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione, dal DIE – Laboratoire de recherche au sujet de Désaffiliation, Incertitude, Exclusion e dall'International Research Group Self-Formation in situations of Transition: from Early Childhood to Adulthood (ricompreso all'interno del CARE – Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori).

2 I programmi completi del Ciclo di Seminari sono consultabili sul sito web dell'Ateneo ai seguenti link: per la prima edizione, <https://www.unisob.na.it/eventi/eventi.htm?vr=3&id=24539>;

esperienze che possono migliorare il loro benessere, centrando l'attenzione su alcuni temi particolarmente sensibili, quali il razzismo, il maschilismo, la sostenibilità, la valorizzazione del patrimonio culturale, il rapporto intergenerazionale tra giovani e anziani alla luce delle sfide dell'invecchiamento attivo³.

Sul piano del metodo, la progettazione delle differenti edizioni ha tenuto conto dei seguenti punti.

In primis, le analisi dello scenario locale e nazionale relativo all'oggetto di investigazione del seminario, con particolare attenzione ai fenomeni emersi sul territorio, ai bisogni materiali e immateriali della popolazione, alle politiche e agli interventi già intrapresi.

La seconda azione ha riguardato l'individuazione delle conoscenze scientifiche interdisciplinari capaci di descrivere e interpretare i fenomeni e i bisogni emersi durante la precedente attività, con particolare attenzione alle dinamiche intersezionale di potere (educativo, sociale, culturale, politico ed economico) che si riproducono nello spazio urbano e che generano disuguaglianza, discriminazione, marginalità ed esclusione. Tale attività è stata condotta dalle/dai più accreditate/i esperte/i nazionali, accademiche/i e non, dei saperi pedagogici e sociologici con l'obiettivo di fornire alcune categorie concettuali e alcuni strumenti operativi a partire dai quali risignificare, in senso critico e trasformativo, i problemi del territorio nonché le politiche e le azioni di contrasto già intraprese.

Il terzo step ha riguardato l'illustrazione di politiche e/o interventi volte/i a rendere le città delle comunità educanti di tipo aperto e inclusivo, ossia dei luoghi in cui la partecipazione attiva e consapevole di tutte/i le/i cittadine/i possa trasformare il collettivo in un gruppo coeso e supportivo. Tale attività è stata condotta dalle/dai rappresentanti di alcune organizzazioni del Terzo Settore impegnate in attività connesse al tema oggetto di investigazione dello specifico incontro seminariale. Tali rappresentanti hanno avuto il ruolo di far convergere i saperi teorici con quelli prassici.

Il quarto momento è stato dedicato alla riflessione sulle possibilità e sulle criticità della co-progettazione sostenibile in materia di inclusione e coesione sociale. Tale attività è stata condotta da tutti i gruppi di cittadini/e presenti attraverso un dibattito ampio e partecipato che ha dato la possibilità di porre domande e avanzare dubbi rispetto ai contenuti emersi dalle precedenti attività così come di illustrare altri modelli teorici o altri esempi di politiche e di interventi realizzate/i sul territorio.

Gli incontri seminariali hanno previsto, inoltre, l'apporto attivo di artisti/e operanti nel mondo del sociale: nella prima edizione è stato dato risalto in particolare al ruolo assolto dalla fotografia nella determinazione degli assi dell'abitare la città; nella seconda edizione è stato possibile un confronto diretto con le realtà artistiche che, per dirla con Falzarano e Sibilio (2023), si riappropriano delle problematiche sociali e agiscono negli spazi urbani, in particolare in quelli segnati dall'emarginazione, per immaginare nuovi scenari di vita nell'ottica dell'inclusione e della sostenibilità.

Infine, sono stati realizzati incontri laboratoriali e *workshop* con esperte/i di politiche socio-educative e/o di rappresentanti del Terzo Settore volti ad animare un confronto col fine di elaborare, individualmente o in piccolo gruppo, proposte progettuali da condividere con le amministrazioni locali e gli enti del Terzo Settore per partecipare alla definizione di spazi urbani più vivibili e inclusivi.

Riappropriarsi della complessità e della sua conflittualità

Collocarsi al di là delle sintesi pacificanti significa assumere la complessità, intesa anche nella sua accezione conflittuale, come principio epistemologico e come postura politica. Nel dibattito

per la seconda edizione, <https://www.unisob.na.it/eventi/eventi.htm?vr=1&id=25526>; per la terza edizione, <https://www.unisob.na.it/eventi/eventi.htm?vr=3&id=26898>.

3 Ci sembra importante rinviare ai dati e alle analisi di Openpolis in merito agli attuali disagi giovanili e alle annesse previsioni per il futuro, *Le previsioni sulla condizione dei giovani in Italia nel 2030*, 5 agosto 2025, al link <https://www.openpolis.it/la-condizione-dei-giovani-in-italia-in-vista-del-2030/>. Sinteticamente, negli ultimi anni diversi indicatori segnalano un crescente disagio tra i giovani, legato a fattori sociali, economici, educativi e psicologici. Quasi il 14% dei minori vive in povertà assoluta e l'Italia resta tra i paesi europei con la più alta quota di Neet. La crisi educativa, aggravata dalla pandemia da Covid-19, ha prodotto un calo negli apprendimenti e accentuato le disuguaglianze. Emergono anche elementi positivi: negli ultimi anni si registra una rinnovata partecipazione dei giovani al volontariato, sebbene questo dato debba essere analizzato anche rispetto ai processi di professionalizzazione delle pratiche di solidarietà, definitisi in particolare a seguito delle nuove logiche di governo del Servizio civile. Sull'argomento, cfr. D'Ascenzio (2022).

contemporaneo sull'educazione, sull'inclusione e sulla cittadinanza, le convergenze armoniche tendono a produrre un consenso apparente, che appiattisce le differenze e neutralizza i conflitti. Le riflessioni qui proposte nascono dall'intento di riaprire tali tensioni, riconoscendo nella pluralità dei punti di vista e nella necessità del confronto i presupposti stessi di una ricerca e di una formazione realmente trasformativa capaci di valicare la deriva tokenista in atto (Bianchi & d'Antone, 2024) e spingendo l'agire professionale verso un ripensamento decoloniale, transfemminista e comunitario del *welfare* urbano.

In questo quadro, la scelta di interrogare criticamente il concetto di comunità educante⁴ si colloca entro una prospettiva che intreccia sguardi sociologici e pedagogici, nella convinzione che solo un approccio interdisciplinare e intersezionale possa restituire la complessità del vivere urbano e delle sue contraddizioni.

La città, infatti, non è solo spazio fisico o infrastruttura funzionale, ma contesto simbolico, politico e relazionale in cui si esprimono e si riproducono le forme dell'inclusione e dell'esclusione, le disuguaglianze sociali, le narrazioni identitarie e le pratiche di cittadinanza.

In tal senso, la recente esperienza pandemica ha ulteriormente amplificato queste dinamiche, agendo come lente di ingrandimento sulle fragilità strutturali e relazionali che attraversano il tessuto urbano. I lunghi periodi di isolamento e la trasformazione forzata degli spazi pubblici e privati hanno modificato la nostra percezione dell'abitare, ridefinendo le mappe materiali e simboliche della città: i suoi 'paesaggi visibili' e 'invisibili'. Da qui emerge l'urgenza di ripensare la città come spazio educante, in cui l'azione formativa non sia confinata alle istituzioni deputate, ma si diffonda nei luoghi della vita quotidiana, nei legami sociali, nei servizi e nelle relazioni comunitarie (Ferraro et al., 2024).

L'educazione, intesa come pratica di cura e formazione umana, infatti, intrattiene un legame strutturale con la città. Nella cultura occidentale tale nesso si è affermato con la nascita della *polis* greca e con il suo modello paideutico ed è divenuto costitutivo della teoria pedagogica della nostra parte di mondo. Tuttavia, questo canone occidentale è attraversato da un pensiero disgiuntivo – corpo/anima, natura/cultura, emozione/ragione – che, intrecciandosi a matrici maschiliste e classiste, ha limitato le pratiche di cittadinanza. È contro tale paradigma che la pedagogia contemporanea, critica e plurale, mira a ripensare insieme educazione e città, in direzione di una comunità educante capace di superare gerarchie, esclusioni e opposizioni fondative (Chello et al., 2024).

In questa prospettiva, l'intersezionalità – nel senso proposto da Kimberlé Crenshaw (1989) – diventa uno strumento analitico e politico imprescindibile per comprendere la pluralità dei vissuti urbani: riconoscere l'intreccio delle differenze e delle oppressioni significa, dunque, decostruire le gerarchie e pensare la città come luogo di una convivenza tanto conflittuale quanto generativa.

La comunità educante, in questa prospettiva, non è una realtà data né un dispositivo retorico di coesione, bensì una costruzione relazionale e politica fondata sul *munus*: il dono, la reciprocità e la responsabilità del vivere insieme (Esposito, 2006). In tal senso essa può rappresentare il tessuto connettivo tra individualità e collettività, lo spazio in cui la cura della persona e la cura della città si intrecciano, opponendosi sia alle derive dell'individualismo competitivo sia alle forme di omologazione comunitarista. La comunità educante appare come condizione per contrastare la fragilizzazione del legame civico e per promuovere reali processi di cambiamento intenzionale, orientati alla solidarietà e al bene comune, tendendo utopisticamente alla città che cura tracciata da Basaglia (2018).

Verso tale tensione hanno teso gli incontri seminariali, sin dalla loro progettazione. Ne sono testimonianza le iniziative che, a partire dai tre cicli di seminari, sono nate dalla collaborazione tra studenti, docenti, esperte/i, professionisti/e dei servizi territoriali per ripensare la città come comunità educante; la costruzione di un *network* interdisciplinare di ricercatori e ricercatrici, anche con approcci teorici e di metodo differenti, afferenti a molteplici atenei nazionali, interconnesso con le conoscenze pratiche delle istituzioni nazionali e locali, con gli interventi operativi delle realtà di terzo settore.

⁴ Il concetto di comunità educante è stato elaborato tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso in seno al più ampio dibattito relativo alla ridefinizione degli spazi e dei tempi dell'educazione e congiuntamente all'affermarsi degli elementi concettuali connessi al tema dell'educazione permanente (cfr., sull'argomento, Orefice, 1975; Orefice & Sarracino, 1981). Per un'analisi delle prospettive pedagogiche sulla comunità si rinvia, in particolare, a Tramma (2009). Per un'analisi delle prospettive sociologiche sul concetto di comunità si rinvia a Ferrarotti (2022).

A tale impatto culturale, si aggiunge quello derivante dall'interconnessione delle strutture proponenti (e dei Corsi di Studio a esse collegate) con le istituzioni pubbliche e con le organizzazioni del Terzo Settore, attraverso cui è stato possibile contribuire all'aggiornamento dei *curricula* formativi dei Corsi di Studio, all'attivazione di nuovi progetti formativi per la conduzione di stage e tirocini e alla strutturazioni di migliori condizioni per l'inserimento delle/dei laureate/i nel mondo del lavoro.

In sintesi, le tre edizioni del ciclo di seminari hanno inteso concorrere a creare uno spazio di formazione altro, lento e aperto, critico e plurale, dialettico e conflittuale. E ciò è stato possibile soprattutto attraverso:

- 1) l'interconnessione tra diversi saperi scientifici (*in primis*, pedagogia e sociologia, ma non solo) e tra diversi linguaggi artistici (fotografia, cinema, teatro, ecc.), consentendo così di analizzare e approfondire temi e questioni che solitamente sono affrontate in chiave monodisciplinare nei percorsi di istruzione universitaria e professionale;
- 2) il lavoro di analisi intersezionale di specifici casi-studio e quello di progettazione partecipata di interventi di rigenerazione urbana sostenibili e inclusivi;
- 3) la partecipazione attiva di pubblici diversi (studenti, esperte/i, professioniste/i del lavoro socio-educativo e socio-sanitario, gruppi di cittadine/i), che ha permesso di far incontrare e scontrare vocabolari e prospettive diversi/e, esercitando così quella libertà di pensiero che è alla base del vaglio critico del reale;
- 4) la fattiva collaborazione tra università, istituzioni locali e nazionali e realtà di Terzo Settore, che ha favorito l'animazione del tessuto sociale, promuovendo esperienze di cittadinanza più consapevole.

Lo sforzo che ha accompagnato l'organizzazione dell'intero percorso seminariale si configura non come ostacolo, ma come parte costitutiva di un processo di ricerca e formazione che, proprio nella sua dimensione dialogica, dialettica e conflittuale, ha reso visibile la natura relazionale e trasformativa del sapere.

Bibliografia

- Alvesson, M., & Sköldbäck K. (2000). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Re-search*. Sage.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Basaglia, F. (2018). *L'utopia della realtà*, a cura di F. Ongaro Basaglia. Einaudi.
- Beach, D. (2005). The Problem of How Learning Should Be Socially Organized. Relations between Reflection and Transformative Action. *Reflective Practice*, 6(4), 437-489.
- Bianchi, L., & d'Antone, A. (2024). *Oltre l'inclusione. Pedagogia critica, tokenismo e decolonizzazione nei contesti educativi*. Scholé – Morcelliana.
- Biesta, G.J.J. (2017). Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(4), 315-330.
- Bifulco, L. (2015). *Il welfare locale. Processi e prospettive*. Carocci.
- Bifulco, L., Arrigoni, P., Busso, S., Caselli, D., Ficcadenti, C., & Mozzana, C. (2022). "Il welfare socio-assistenziale. Diritti fondamentali, mercificazione, depoliticizzazione". In J. Dagnes & A. Salento (a cura di), *Prima i fondamentali. L'economia della vita quotidiana tra profitto e benessere* (pp. 147-192). Feltrinelli.
- Calloni, M. (2019). "Povertà materiali e immateriali in una società neo-liberista". In P. Frascani (a cura di), *Le eredità della crisi. Dalla storia al futuro, traiettorie di risposte possibili* (pp. 65-77). Feltrinelli.
- Castel, R. (1982). *Verso una società relazionale. Il fenomeno "psy" in Francia*. Feltrinelli.
- Chello, F. (2019). *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*. PensaMultimedia.

- Chello, F., Ferraro, S., & Corbi, E., (2024). La città come comunità educante? Ripensare il nesso 'educazione-città' a partire da una prospettiva interdisciplinare, intersezionale e fondata sugli sguardi 'altri'. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 13(1), 19-29.
- Corbi, E., & Perillo, P. (2020). L'educazione in scacco, la coscienza del limite. *Rassegna di pedagogia. Trimestrale di cultura pedagogica*, 78(1-2), 23-36.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
- Dahler-Larsen, P. (2019). Oggetti smarriti e ritrovati. Cartografare i valori politico-morali per comprendere l'ondata della valutazione. *Cartografie sociali. Rivista di sociologia e scienze umane*, 8, 49-69.
- d'Agnesse, V. (2023). Successo, danaro, competizione, evidenza. Altrimenti cosa?. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), suppl., 237-243.
- D'Ascenzio, A. (2022). *Il volontariato dopo lo stato sociale. Discorsi e pratiche*. Mimesis.
- Erlanson, P. (2005). The Body Disciplined: Rewriting Teaching Competence and the Doctrine of Reflection. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 661-670.
- Esposito, R. (2006). *Communitas. Origine e destino delle comunità*. Einaudi.
- Falzarano, A., & Sibilio, R. (2023). Arte e welfare culturale: il PNRR tra inclusione e sostenibilità. *Welfare e ergonomia*, 1, 15-24.
- Ferraro, S. (2016). "Sistema sociale, sistema lavoro. Professionisti, operatori e volontari: tra paradossi, retoriche e riforme". In S. Ferraro & E. Gardini (a cura di), *Il governo del "sociale". Welfare, Governance e Territorio* (pp. 37-66). Edizioni Nuova Cultura.
- Ferraro, S., Chello, F. & d'Alessandro, L. (2024). Editoriale: la città come comunità educante. Utopia della realtà?. *Cartografie sociali. Rivista di sociologia e scienze umane*, 17, 9-18.
- Ferrarotti, F. (2022). *La comunità nucleo vivo del sociale*. Solfanelli.
- Filandri, M., & Struffolino, E. (2013). Working poor: lavoratori con basso salario o occupati che vivono in famiglie povere. Un'analisi del fenomeno in Italia prima e dopo la crisi. *Sociologia del lavoro*, 131(3), 190-205.
- Gallino, L. (2012). *La lotta di classe dopo la lotta di classe*. Laterza.
- Laval, C., & Vergne, F. (2022). *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà*. Novalogos.
- Mangiameli, S. (2016). Il Titolo V della Costituzione alla luce della giurisprudenza costituzionale e delle prospettive di riforma. *Rivista AIC*, 7(2), 1-36.
- Moini, G. (2017). L'innovazione sociale: an old neoliberalist wine in new bottles?. *Cartografie sociali. Rivista di sociologia e scienze umane*, 3, 69-92.
- Orefice, P. (1975). *La comunità educativa: teoria e prassi*. Ferraro.
- Orefice, P., & Sarracino, V. (a cura di) (1981). *Comunità locali e educazione permanente*. Liguori.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. FrancoAngeli.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus'. *Recherche & formation*, 36, 131-162.
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton University Press.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Taylor, C., & White, S. (2000). *Practising Reflexivity in Health and Welfare. Making Knowledge*. Open University Press.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. FrancoAngeli.

Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo* (3ed.). Carocci.