

*Analisi di una collaborazione
tra scuola e privato sociale*

Educatrici e educatori negli istituti scolastici

Eleonora Pedron
Pedagogista e educatrice

L'articolo riassume i movimenti di un'indagine qualitativa rivolta alla figura dell'educatrice/ore del privato sociale che opera nelle scuole di ogni ordine e grado. Il vissuto di difficoltà nel definire la propria professionalità alla luce degli scarsissimi contributi della letteratura e della normativa e della pluralità e differenza delle esperienze individuali ha motivato l'impegno di un gruppo di educatori e di educatrici a riflettere sulle proprie pratiche di educativa scolastica confrontandosi con alcune/i insegnanti. In questo articolo si considereranno alcune delle acquisizioni del processo euristico, focalizzandosi sulla specificità del contributo che gli educatori e le educatrici del privato sociale possono offrire alla scuola, con l'intento di contribuire a inaugurare un movimento di attribuzione di significato alla loro presenza negli istituti scolastici.

Parole chiave

Professioni educative – Ricerca qualitativa – Metodo narrativo – Collaborazione professionale – Bisogni Educativi Speciali.

Introduzione

Il presente articolo testimonia di un processo di ricerca qualitativa avviatosi e realizzatosi, nel biennio 2015-2016, grazie all'impegno di un gruppo di educatrici

e di educatori che operano all'interno di istituzioni scolastiche di diverso ordine e grado riferendosi a un ente del privato sociale della Provincia di Trento, la «Società Cooperativa Sociale Progetto 92».

La presenza negli istituti scolastici di educatori e di educatrici del privato sociale dipende da scelte organizzative e contingenze storico-normative locali, situate in specifici contesti territoriali e nei singoli contesti scolastici. Le attuali esperienze di queste figure professionali nelle scuole risultano conseguentemente eterogenee e difficilmente riconducibili a funzioni e ruoli specifici e condivisi, rivelando un quadro multiplo e complesso delle modalità di collaborazione tra privato sociale e scuola. Proprio la necessità di una maggiore chiarezza su tale presenza nei contesti scolastici, utile a migliorare le proprie stesse pratiche, ha sollecitato l'impegno di un gruppo di educatrici e di educatori¹ alla realizzazione di una ricerca sulla propria esperienza.

Il percorso di ricerca, nella collaborazione con altre/i colleghe/i educatori, educatrici e insegnanti, ha nondimeno permesso l'emergere di ulteriori interrogativi, nuove attribuzioni di significato e orientamenti per la stessa indagine, realizzando così gli intenti di una ricerca concepita in seno al paradigma ecologico (Mortari, 2007), fedele all'esperienza e disposta a mantenere il disegno di ricerca e il metodo flessibili, accoglienti i fenomeni nel loro spontaneo rivelarsi. Il presente articolo si concentrerà tuttavia su alcuni degli aspetti approfonditi nel percorso di ricerca, quelli che possono rispondere, in particolare, alle domande:

- *Come gli educatori/trici descrivono il loro lavoro nella scuola?*
- *Qual è, nella loro percezione, il loro specifico apporto professionale?*
- *Quali i punti di forza e gli elementi critici della loro attività?*

L'intento dell'articolo è quello di contribuire a rispondere a tali interrogativi nella consapevolezza della costitutiva parzialità di una fenomenologia delle pratiche secondo i vissuti effettivi di educatrici, educatori e insegnanti nei loro specifici contesti. Tale parzialità è tuttavia ricercata e scelta con l'adozione del metodo narrativo (Mortari, 2007; Clandinin e Connelly, 2000), per cogliere significati e qualità pedagogiche accessibili solo nel contatto vivo con l'esperienza educativa delle singole e dei singoli.

Così concepita, l'esperienza di ricerca è stata occasione di apprendimento per coloro che vi hanno partecipato, consentendo a ognuna/o di acquisire progressivamente consapevolezza della propria presenza, riconoscendo la necessità di mantenere una postura riflessiva sulle proprie pratiche, sul proprio pensare e sul proprio sentire, per poterne rigenerare costantemente il significato pedagogico in dialogo con l'esperienza quotidiana soggettiva e con quella di altre e altri.

Proprio nella narrazione, come metodo di incontro e dialogo professionale, si è intuita la possibilità di rispondere alle domande che hanno generato l'indagine: contribuire alla significazione della presenza dell'educatore e dell'educatrice a scuola

¹ Il report della ricerca curato dalla scrivente, così come il presente articolo, testimoniano della ricerca sul campo condotta con la collaborazione delle/i colleghe/i educatrici/ori Elisa Lott, Fabrizio Botto, Ilaria Filippi, Matteo Calliari.

diventa possibile nel momento in cui singole esperienze, così uniche e specifiche, possono essere condivise e analizzate con altri e altre, meglio ancora se testimoni di un'altra professionalità, riconoscendo in ogni professionista l'inestimabile *status* di esperta/o (colui/colei che ha avuto esperienza e che ne acquisisce consapevolezza).

La dimensione della narrazione condivisa si è sperimentata quale risposta possibile a quel rischio di perdita della dimensione di senso e di appartenenza evidenziato dagli/dalle stessi/e educatori/trici con riferimento tanto alla loro figura, esistente ma poco riconosciuta dalla normativa e dalla letteratura, quanto alle attuali criticità del sistema scolastico, vissute da tutte e tutti coloro che vi si riferiscono; il luogo fertile dove le competenze di ciascuno e ciascuna si contaminano e si arricchiscono, dove il nucleo profondamente umano e relazionale della professione scolastica si *ri-genera* e si *ri-produce*.

Cornice storico-normativa

L'intento di pervenire alla definizione di uno stato dell'arte per la figura dell'educatore scolastico in Italia ha richiesto un impegno significativo, una ricerca nella ricerca: sia la letteratura che la normativa si sono fino ad ora espresse poco su questa figura professionale e i contributi disponibili risultano spesso ambigui e contraddittori. Se la letteratura fornisce rarissimi contributi sul tema, come affermano Cavagnola e Medeghini (2001), autori tra i pochi che se ne sono interessati, non esiste una normativa riferita specificamente alla figura professionale dell'educatore/trice che opera nella scuola; le tracce giuridiche della loro presenza possono incontrarsi solo nel diritto che si occupa di campi e aspetti affini a questi/e professionisti/e: la scuola, le questioni della pedagogia speciale, le disposizioni sul decentramento amministrativo agli enti locali.

La ricerca di indizi sull'educatore/trice scolastico/a nella letteratura e nella normativa svolta nell'ambito della presente ricerca può quindi risultare utile non solo per tentare di rintracciare un *fil rouge* che legittimi la presenza di questa figura professionale nelle scuole, ma soprattutto per comprendere il contesto storico, locale e, soprattutto, culturale che ha contribuito a definirne le effettive esperienze attuali.

Le origini della figura dell'educatore/trice scolastico/a nella normativa italiana possono essere fatte risalire agli anni Settanta, periodo in cui il Paese è stato teatro di ampi e innovativi mutamenti sociali connessi al protagonismo attivo della società civile. È qui che avviene l'importante salto concettuale in tema di *handicap*, superando l'ottica di *inserimento* degli/lle alunni/e in condizione di disabilità in favore di una loro *integrazione* all'interno della scuola. La Legge 118 del 1971 è la prima a riconoscere il diritto d'istruzione per i soggetti in condizioni di *handicap*, mentre la Legge 517 del 1977 introduce il concetto di *integrazione*, prevedendo per gli «alunni portatori di handicap [...] la necessaria integrazione specialistica, il servizio sociopsicopedagogico e forme particolari di sostegno».

È tuttavia solo con la sentenza della Corte Costituzionale 215/87 e con la successiva Circolare Ministeriale 262/88 che, per la prima volta, compare nella normativa in tema di integrazione scolastica la dicitura *assistente*, prima figura *altra* rispetto

all'insegnante di sostegno. Pur considerando la presenza dell'*assistente* quale figura specifica per favorire l'integrazione, queste disposizioni risultano tuttavia riferirsi a una figura indefinita, le cui modalità di intervento, competenze e aree formative di riferimento non vengono specificate. Successivamente, la Legge 104/92, evidenziando ulteriori aspetti fondanti il concetto di *integrazione*, introduce elementi utili a definire con maggiore chiarezza la figura dell'*assistente*, al quale viene riconosciuto a pieno titolo il compito di occuparsi della cura degli alunni e delle alunne — considerandone finalmente i più ampi aspetti sociali e relazionali —, nonché il suo essere parte integrante dei *team* di lavoro e di aggiornamento per l'integrazione. Conseguentemente, alla figura dell'*assistente* sono richiesti competenze specifiche e un elevato livello di formazione e di preparazione culturale che ancora, tuttavia, non vengono specificati con chiarezza.²

Solo con i Disegni di Legge 2474 «Serra» e 2656-3247 «Iori-Binetti» — quest'ultimo approvato parzialmente il 20 dicembre 2017 prevedendo che un suo estratto essenziale rientrasse nell'emendamento all'articolo 1 della Legge 205/2017 (commi 594-601) — si assiste al tentativo di regolamentare con maggiore chiarezza le professioni del/della pedagogo/a e dell'educatrice/ore, considerando la possibilità per queste figure di operare negli istituti scolastici. I Disegni e il Testo di Legge paiono riconoscere il complicato contesto normativo-istituzionale della professione delle/gli educatrici/ori, sottolineando la necessità di personale adeguatamente formato e di una maggiore organicità delle esperienze a livello nazionale.

A questo proposito affrontano la questione della formazione accademica degli educatori/trici, problematizzando l'attuale presenza di due percorsi accademici distinti: il primo, nato nel 1994 presso le facoltà umanistiche (classe di laurea L-19, Scienze dell'educazione e della formazione); il secondo, nato quattro anni appresso e abilitante ai sensi del DM 520/1998, inserito nell'ambito dei saperi delle professioni sanitarie e riabilitative (classe di laurea L/SNT 2, Professioni sanitarie della riabilitazione). In entrambi i casi il campo occupazionale si sovrappone, come testimoniano le descrizioni ufficiali dei due percorsi formativi pubblicati sui siti dei diversi Corsi di Laurea. In questa sede, per motivi di spazio, non è purtroppo possibile riportare gli approfondimenti della ricerca relativi alla formazione degli/delle educatori/trici. È tuttavia doveroso sottolineare un ulteriore elemento di ambiguità per l'identità professionale degli educatori scolastici: al doppio binario formativo accademico si accompagnano prassi e normative locali che prevedono differenti titoli per accedere alla professione di educatore/trice all'interno delle scuole; in alcuni casi sono gli stessi enti locali a prevedere corsi di formazione propedeutici, ai quali spesso è possibile accedere con il diploma di maturità o con titoli accademici generici. La frammentazione a livello locale, contribuendo a una definizione non uniforme del *background* formativo dell'educatrice/ore scolastica/o, rischia quindi di sottovalutarne le responsabilità, determinando una spaccatura tra l'elevata complessità evidenziata nelle descrizioni della figura

² Per approfondire storia e attualità della pedagogia speciale in Italia, alla quale è strettamente connessa la storia dell'educatore/trice scolastico/a, si propongono gli studi di Lascioli (2014) e Pavone (2014).

professionale e l'effettiva qualificazione di chi la può ricoprire, come osservano anche Cavagnola e Medeghini (2001): la «mancata definizione del profilo condizionerà in modo decisivo la figura degli assistenti in quanto, per la sua aspecificità, potrà essere svolta da qualsiasi figura: inoltre introdurrà una forte differenziazione nelle politiche assistenziali degli enti locali, che oscilleranno, e oscillano tuttora, fra il semplice assistenzialismo e la costruzione di una figura con competenze di tipo educativo».

La delega agli enti locali, già prevista nel DPR 24 luglio 1977 n. 616, nelle Circolari Ministeriali 22 settembre 1983 n. 258 e 22 settembre 1988 n. 262 e in successivi atti legislativi tra i quali la stessa Legge 104 del 1992, ha infatti contribuito a rendere ancora più complessa la ricerca di una definizione omogenea del profilo e delle funzioni dell'educatore/trice all'interno della scuola. La legislazione ha espresso la necessità di figure come quella dell'educatore/trice scolastico/a, lasciando però agli enti locali il compito di delineare le modalità attraverso le quali questa presenza viene individuata e incaricata di collaborare con la scuola. In ogni regione, e più spesso in ogni provincia e comune, si riscontrano così iter politico-amministrativi differenti: stipula di convenzioni in autonomia tra scuola e privato sociale, gare di appalto indette dagli enti locali, assunzione diretta degli educatori/trici scolastici/che da parte di comuni o province, accordo famiglie – Onlus e successiva richiesta di contributo comunale/provinciale.

Nella frammentata e vasta realtà dell'educativa scolastica, la presente ricerca acquista senso e trova una propria collocazione nella possibilità di fare emergere la realtà specifica di un gruppo di educatori, educatrici e insegnanti, delle loro pratiche, senza la pretesa di delineare un modello particolarmente virtuoso, ma nella convinzione che questo specifico contributo, nel momento in cui è seguito da quelli di altre realtà locali che forniscono la propria lettura della prassi, può generare una fenomenologia della pratica di educativa scolastica in Italia, la quale rappresenterebbe un contributo prezioso tanto per gli/le operatori/trici, quanto per gli organismi politici chiamati a delineare le leggi e gli emendamenti che regolamentano la prassi stessa.

La ricerca sul campo. Tra esperienza e metodo

L'impegno del gruppo di educatrici e di educatori che hanno realizzato la ricerca è stato un movimento spontaneo, il sorgere simultaneo di interrogativi e desiderio di rispondervi riflettendo dialogicamente. La constatazione, da parte di ognuno e di ognuna, di vivere esperienze singolari e distinte da quelle delle/gli altre/i ha sollecitato il bisogno di condividere e di confrontare i propri pensieri e i propri vissuti sulle pratiche educative scolastiche, un dialogo che ha subito mostrato il suo significativo potenziale trasformativo per tutte e tutti coloro che vi hanno preso parte: la possibilità di apprendere dalle esperienze altrui e dai diversi punti di vista offerti dagli/le altri/i per rivedere la propria personale esperienza.

Si è così compresa direttamente, a partire da quei primissimi scambi informali, la necessità, per un'analisi delle pratiche educative, di adottare un disegno della ricerca e delle metodologie disponibili a modificarsi con il progredire del processo euristico, secondo il paradigma ecologico e l'approccio fenomenologico, per rimanere

fedeli alla complessità, alla delicatezza e all'imprevedibilità delle relazioni educative, che necessitano di ermeneutiche mai definitive e di resoconti narrativi, per essere rispettate nella loro essenza irripetibile, processuale e situata (Clandinin e Connelly, 2000; Mortari, 2007; Contreras e Pérez, 2010). Trovare un linguaggio per nominare le pratiche consente infatti di muoversi verso una coscienza e un'attribuzione di significato per l'agire incarnato e sperimentale dell'educazione, un agire che necessita di essere nominato per essere riconosciuto e di una trasfigurazione simbolica per essere condiviso con altri e altre (Piusi, 2007).

Si è così scelto di proseguire la ricerca negli scambi narrativi che l'avevano originata, organizzando dei *focus group* che consentissero di definire con maggiore chiarezza la domanda di ricerca, recuperando le questioni più significative emerse nei primi scambi e sottoponendole a una riflessione approfondita. Fin da principio il gruppo ha condiviso di mantenere documentato il processo euristico, dotandosi, oltre ai diari di ricerca individuali, di un diario di ricerca condiviso che unisse i pensieri, i vissuti, le elaborazioni dei/delle singoli/e ai resoconti dei focus group e ai dati raccolti. Tale documentazione consentiva di mantenere costante l'attenzione del gruppo sul processo di ricerca nella sua evoluzione, ma anche di ottemperare al requisito di trasparenza che una ricerca qualitativa ed esperienziale deve rispettare per essere validata scientificamente (Mortari, 2007; 2009).

La posta elettronica e le piattaforme di condivisione sono state risorse importanti per il gruppo, il quale ha potuto costantemente condividere materiali e riflessioni quasi in tempo reale, sopperendo agli episodi di difficoltà a incontrarsi nei momenti in cui gli impegni lavorativi individuali risultavano poco conciliabili. Contemporaneamente, in questa prima fase della ricerca, le educatrici e gli educatori raccoglievano individualmente osservazioni nei rispettivi ambienti lavorativi scolastici, focalizzandosi sulle tematiche decise collegialmente nel gruppo. Le osservazioni partecipanti delle/dei singoli riguardavano eventi quotidiani, colloqui con le colleghe e i colleghi, con le/gli insegnanti e con le/gli alunne/i e venivano condivise con il gruppo mantenendo la loro forma narrativa. Si sollecitavano così, proprio come previsto dal metodo della *narrative inquiry* (Clandinin e Connelly, 2000), interrogativi, nuove attribuzioni di significato, riflessioni che rinnovavano il pensare e il sentire delle/dei ricercatori e riorientavano le direzioni della ricerca.

Successivamente a questa prima fase della ricerca il gruppo, chiariti gli orientamenti che intendeva proseguire, ha deciso di coinvolgere altre/i educatrici/ori scolastiche/i e gli/le insegnanti delle scuole con cui la Cooperativa «Progetto 92» collabora. Gli scambi e la raccolta di dati, in questa fase, sono avvenuti nella forma di interviste non strutturate, biografiche e narrative, inserite in momenti di conversazione riflessiva con i/le partecipanti.

Una volta rivisto e organizzato il materiale raccolto, che consisteva in materiali scritti — diari, osservazioni, appunti e *field notes* — e in materiale audiovisivo — videoregistrazioni degli interventi e dei contributi —, il gruppo lo ha suddiviso in aree tematiche per dividerlo con un pubblico più ampio, i cui rimandi e le cui riflessioni sono stati preziosi per i momenti successivi della ricerca. La prima occasione di condivisione è stata all'interno della Cooperativa «Progetto 92», dove il lavoro è

stato condiviso con l'intero gruppo di educatrici/ori che lavorano nelle scuole di ogni ordine e grado dell'intero territorio della Provincia Autonoma di Trento. La seconda occasione di condivisione è stata presso il decimo Convegno Internazionale «La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale» organizzato dal Centro Studi Erickson a Rimini nel mese di novembre 2015.

Il gruppo, condividendo il pensiero di quegli approcci, filosofie e metodi della ricerca pedagogica che possono ricondursi al paradigma ecologico (Mortari, 2007), ha costantemente considerato il materiale e il pensiero acquisiti come provvisori, suscettibili di essere ripensati e di acquisire nuovi significati. Per questo motivo tali momenti di condivisione sono stati colti come importanti occasioni per ricevere ulteriori sguardi con i quali rivedere l'intero percorso di ricerca. Oltre ad avere previsto momenti di confronto partecipato con le/i colleghe/i e con il pubblico al Convegno, in entrambe le occasioni il gruppo ha preparato dei questionari da somministrare ai partecipanti. Il questionario rivolto alle/ai colleghe/i della Cooperativa «Progetto 92» era principalmente composto da domande aperte che consentissero a chi lo compilava di esprimere più approfonditamente le questioni e i pensieri che il lavoro di ricerca presentato aveva potuto sollecitare. Per il pubblico del Convegno, considerato il tempo a disposizione, si è predisposto un questionario con domande più specifiche, che richiedessero poche righe di commento e brevi spiegazioni. Se questo limitava la possibilità di ricevere dei rimandi approfonditi, al contempo avrebbe limitato il rischio di ricevere questionari in bianco oppure di una scarsa partecipazione al dibattito seguito all'intervento.

Con i rimandi ricevuti e le riflessioni che ne sono seguite, il gruppo ha potuto ripensare le acquisizioni della ricerca e le direzioni che lo stesso processo euristico suggeriva, rivelando così il primo movimento ricorsivo che la presente ricerca-azione ha assunto: la progettazione di una serie di iniziative rivolte ad accrescere il dialogo tra scuola e privato sociale all'interno di una dimensione di confronto e di scambio di esperienze.

Le esperienze di educatrici, educatori e insegnanti

Per motivi di spazio, non è purtroppo possibile in questa sede testimoniare adeguatamente della ricchezza del materiale raccolto e delle plurime direzioni che la ricerca ha percorso nel suo impegnarsi ad analizzare la complessa e sfaccettata relazione tra istituzioni scolastiche e privato sociale, della quale la presenza dell'educatrice/ore è al contempo espressione e laboratorio. Per gli intenti del presente articolo si considereranno le testimonianze più significative circa gli aspetti — positivi e critici — della presenza delle/gli educatrici/ori nella scuola, interrogandosi sulle specificità del loro contributo professionale.

Uno dei primi aspetti considerati circa la professione dell'educatore/trice scolastico/a è la sua necessità di interfacciarsi contemporaneamente con due realtà, quella della cooperativa e quella dell'istituto scolastico, due mondi che richiedono posture differenti, e a chi si trova a doverli connettere capacità di mediazione e flessibilità. Questo aspetto emerge più volte nelle testimonianze degli educatori e delle educatrici:

Diciamo che la differenza degli ambienti tra scuola e cooperativa... si sente! [...] per esempio, le gerarchie all'interno della cooperativa si sentono meno, il rapporto con i responsabili, con il direttore, richiedono meno formalità [...], c'è un'accoglienza di un certo tipo anche delle proprie iniziative... la scuola richiede dei passaggi più rigidi, diciamo. Questo non vuol dire che, una volta che nella scuola sei integrato, questi scambi informali non ci siano con gli insegnanti e i colleghi, assolutamente. Però comunque si tratta di due ambienti che richiedono posture sicuramente profondamente differenti [...] quindi sicuramente la flessibilità è una caratteristica che all'educatore è richiesta. Certo parlando con i colleghi di altri servizi ce ne sono tanti che a scuola non lavorerebbero solo per la comodità di non doversi riferire a due enti completamente diversi (F.B., educatore, Progetto 92 SCS, focus group n. 1, aprile 2015).

Inoltre si sviluppa, secondo me, una difficoltà per il lavorare in due enti diversi... è la questione dell'appartenenza... se un educatore lavora magari anche per diversi anni in una stessa scuola si sviluppa sicuramente un senso di appartenenza che a volte può cozzare nei confronti del senso di appartenenza alla cooperativa... se si accavallano degli impegni tra cooperativa e scuola che cosa si sceglie? (E.L., educatrice, Progetto 92 SCS, focus group n. 1, aprile 2015).

Il discorso è delicato... ci vogliono anni per costruire un rapporto di un certo tipo con la scuola, perché la scuola veda come effettivamente può utilizzare i propri educatori... e poi c'è il rischio da un anno all'altro che le ore in convenzione dimezzino, o peggio che la scuola non rinnovi la convenzione. [...] lavoriamo quindi in una realtà dove quello che si può pensare di costruire per il futuro è sempre ipotetico e precario e dipende da molti fattori, anche politici. L'educatore si ritrova in una posizione di responsabilità molto maggiore rispetto a quello che si possa credere... spesso è proprio il valore e la professionalità dei singoli educatori che operano in quella scuola a far scegliere di proseguire o addirittura aumentare le ore in convenzione. [...] questa doppia appartenenza alla Cooperativa e alla Scuola, [...] che ha sì molti aspetti positivi e interessanti, tutti quelli che ci stiamo dicendo, ma richiede di dover rispondere di fatto a due datori di lavoro, oltre alla mancanza di certezza che il mio incarico possa proseguire (F.B., educatore, Progetto 92 SCS, focus group n. 1, aprile 2015).

Pur comportando elementi di difficoltà, l'appartenenza a due contesti può tuttavia essere colta come fonte della stessa possibilità per l'educatrice/ore di contribuire in modo originale alle pratiche scolastiche.

Pensando ai possibili contributi dell'educatore/trice scolastico/a nella scuola, nei primi momenti della ricerca, i/le partecipanti hanno spesso citato qualità e competenze riferibili anche all'insegnante, attivando una visione che attribuiva all'educatore/trice un inesatto protagonismo. La posizione dell'insegnante in molti interventi era interpretata enfatizzando il suo essere spesso sovraccaricata di impegni e richieste, affiancandovi una sottile lettura idealizzata e «salvifica» dell'educatore/trice scolastico/a, quale «esperto/a» della relazione, della mediazione e dell'analisi dei bisogni. In altri casi si pensava all'insegnante solo alla luce delle sue responsabilità didattiche e valutative e all'educatrice/ore idealizzandone la capacità di instaurare relazioni positive con alunni/alunne e colleghe/colleghi. Inizialmente, quindi, complici forse l'entusiasmo per, e il bisogno di, una costruzione condivisa di significato identitario per la propria

professione, focalizzandosi sul ruolo dell'educatore/trice si sono sottovalutate le conoscenze, le competenze e le inclinazioni che possono appartenere agli/alle insegnanti. In ultima analisi tale visione può ricondursi a una fuorviante concezione separata di didattica/formazione e educazione, che al contrario sono due processi strettamente interconnessi e inscindibili, legati a un'accezione ad ampio respiro di cultura, intesa in senso antropologico quale elemento di scambio e di costruzione interattiva della soggettività, e a una concezione maieutica dell'apprendimento e dell'educazione.

L'analisi critica degli interventi ha nondimeno permesso di ricalibrare lo sguardo degli educatori e delle educatrici, portandoli ad analizzare con più attenzione la posizione degli/delle insegnanti anche attraverso il confronto diretto con alcuni/e di loro. Facendo riferimento a competenze umane, progettuali e relazionali, non è possibile stabilire un primato tra educatore/trice e insegnante. Sono piuttosto la collaborazione e il supporto reciproco che consentono a entrambi i professionisti un salto di qualità nella loro prassi quotidiana. Alla luce della costitutiva presenza di competenze, funzioni e posture comuni alle professioniste e ai professionisti che si occupano di educazione, perché, tuttavia, la scuola dovrebbe richiedere la presenza di educatori/trici del privato sociale?

Tale domanda si è riproposta più volte durante l'esperienza di ricerca, non solo nelle riflessioni del gruppo, ma anche nei rimandi ricevuti dalle/dagli insegnanti con cui si sono condivise le prime acquisizioni del processo euristico. È il caso del confronto avuto con alcune insegnanti di sostegno al Convegno organizzato dal Centro Studi Erickson, che hanno espresso preoccupazione per una presentazione dell'educatrice/ore come di una presenza molto simile alla loro. A questi rimandi si aggiungevano le criticità segnalate nelle interviste sia dalle/gli educatrici/ori che dalle/gli insegnanti di sostegno e curricolari:

La difficoltà più grossa per me è quella di far valere la mia autonomia decisionale e metodologica... in certe situazioni, per carità a volte anche con insegnanti in gamba, sembra che la presenza dell'educatore sia intesa come uno strumento da utilizzare a piacimento: c'è quel gruppetto che deve recuperare la lezione su... quegli altri hanno bisogno di una verifica semplificata... perché non fate un cartellone su...? Io credo fermamente nella necessità di dover adottare una linea comune e nell'integrare il mio operato a quello del consiglio di classe... ma così non ho alcuno spazio per mettere a frutto le mie competenze specifiche, al posto mio potrebbe esserci chiunque che esegua quello che viene richiesto (Educatore, estratto da intervista, giugno 2015).

Se devo esprimermi sulle difficoltà di collaborazione con gli educatori [...] ci sono state alcune occasioni in cui ho capito di non aver molto chiaro cosa possono fare e cosa non possono fare [...] secondo me il loro ruolo è pieno di contraddizioni! Possono portare fuori l'alunna dall'aula, stare da soli con lei, ma non possono sostituirmi, tenere la classe quando io manco, si occupano di personalizzare il programma e le verifiche, ma non possono valutare... possono partecipare ai consigli di classe, ma non sono obbligati a farlo perché dipende da quante ore gli riconoscono... vengono agli incontri per la Legge 104 ma non presenziano alle udienze [...] forse dovremmo avere la possibilità, noi insegnanti, di conoscere meglio l'educatore anche a livello di ruoli riconosciuti, funzioni (Insegnante, estratto da intervista, giugno 2015).

Forse non si è semplicemente abituati all'integrazione degli ambiti, non si ha l'esercizio a creare sinergia, e questo è quello che mi fa percepire di essere ancora lontanissimi dall'integrazione. Che integrazione è questa? Gli alunni che stanno con gli educatori in questi ambiti e in queste relazioni ben distinte non stanno sperimentando, di fatto, la stessa cosa delle scuole speciali che con tanto orgoglio abbiamo chiuso negli anni Settanta? (Insegnante, estratto da intervista, giugno 2015).

Le testimonianze, senza negare l'influenza di fattori riconducibili alla specifica personalità di ognuna/o, evidenziano tutti aspetti di criticità che, a diverso titolo, possono essere ricondotti a difficoltà comunicative. A partire dalle criticità generate in mancanza di una schietta e costruttiva esplicitazione delle reciproche difficoltà per risolvere assertivamente i conflitti, sono identificabili come disfunzioni comunicative persino i problemi originati dalla presentazione inadeguata della propria professionalità, responsabilità del/della singolo/a professionista, ma in buona parte anche dell'organizzazione scolastica e del contesto culturale/normativo di riferimento.

Tra i fattori contestuali che possono influenzare negativamente la collaborazione, particolarmente problematica risulta essere l'abitudine interiorizzata a delimitare due ambiti distinti per la prassi educativa, quello ordinario/curricolare e quello speciale dei progetti educativi personalizzati.

Ulteriori elementi contestuali, quali l'effettiva carenza di spazi e tempi per il confronto e persino aspetti definiti — o mal definiti — a livello contrattuale e normativo, rendono difficile la collaborazione e la comunicazione fra professionisti, come viene espresso anche in alcuni dei questionari raccolti in occasione del Convegno:

Domanda: Ha avuto esperienza di altri aspetti ostacolanti/facilitanti? Se sì, può citarli brevemente?

Inserire l'educatore nei buchi di orario rimasti dagli insegnanti (Educatrice scolastica, scuole di diverso ordine e grado. Savona).

La mancata retribuzione della partecipazione dell'educatore ai consigli di classe (Insegnante di sostegno. Secondaria di secondo grado Viareggio – LU).

Contratto di lavoro dell'assistente educatrice molto riduttivo del suo ruolo (Non dichiara la professione).

Grande turnover/trattamento economico e inquadramento lavorativo degli educatori che non ne agevola l'impegno a lungo termine né tantomeno l'appassionarsi al lavoro (Insegnante scuola infanzia comunale Bologna).

Non mancano naturalmente, a ostacolare la collaborazione, fattori come i pregiudizi reciproci, le aspettative errate, che rischiano di ostacolare il dialogo e le pratiche educative, non solo attraverso svalutazioni, ma anche idealizzando l'altro/a.

Io trovo che gli educatori siano essenziali. Io li chiamo i miei angeli. Non so come farei senza di loro... il problema è che ci sono per troppe poche ore e non riesco a chiedere loro di occuparsi di tutto quello che mi servirebbe (Insegnante, estratto da intervista, luglio 2015).

Se la svalutazione dell'altro/a non consente di cogliere i suoi possibili contributi all'interazione, l'idealizzazione risulta ancora più difficile da smascherare, legandosi spesso a eccessive attribuzioni/assunzioni di responsabilità, a meccanismi di delega e al timore di deludere le aspettative che l'altro/a ci rivolge o che rinvogliamo a noi stesse/i.

Non sono mancate, infine, espressioni di vissuti problematici per il ruolo e le relazioni dell'altro/a professionista:

Ammetto che mi è capitato di provare gelosia per l'educatore vedendo come riesce ad avere con gli alunni un rapporto più confidenziale... preferenziale... privilegiato... sa sempre quello che succede in classe e ha molte più chances... per il tempo... per le sue mansioni, per i suoi obiettivi, sì... per coltivare con gli studenti una relazione particolare... e mi accorgo di questa punta di gelosia quando mi fa notare delle cose, sugli studenti, che sono vere, importanti, e... mi dispiace non essermene accorta io (Insegnante, estratto da intervista, giugno 2015).

A volte [...] vorrei fare l'insegnante [...] perché l'insegnante ha più visibilità, più autorità, nei consigli di classe, nei rapporti con le famiglie e... alla fine è lui che, non solo valuta gli alunni, ma che racconta di loro, delle loro vite in classe, non solo della didattica ma anche di come stanno, di come si comportano, di come si relazionano [...] alle udienze, ai consigli di classe, io non ci sono... e alla fine sono geloso, perché tante delle informazioni sugli alunni gliele fornisco io, tante osservazioni e interpretazioni vengono da me... però è l'insegnante a condividerle... anche il PEI, lo delegano completamente a me [...] anche se dovrebbe essere un documento collegiale, poi però lo firmano tutti gli insegnanti, mica solo io, e non c'è scritto da nessuna parte che l'ho redatto io (Educatore, estratto da intervista, luglio 2015).

Le difficoltà relazionali legate a vissuti verso il ruolo dell'altra/o invitano a considerare la specificità del rapporto tra educatori/trici e insegnanti di sostegno, i quali vivono inevitabilmente maggiori sovrapposizioni di ruoli e funzioni.

Seguivo un ragazzino insieme a una maestra di sostegno, alle elementari. Il primo anno con quella insegnante e con il team di docenti è stato proprio un esempio di ottimo lavoro in team. Tutte eravamo sulla classe e sul singolo, ci si consultava, si cercava di seguire una linea condivisa e coerente. Con l'insegnante di sostegno in particolare, abbiamo sempre fatto tutto insieme, ci curavamo di aggiornarci di come stava il bambino, di cosa avevamo fatto quella mattina, come continuare il lavoro dell'altra... e il rapporto era paritario, democratico, era piacevole proprio lavorare. Poi l'anno successivo, per storie di graduatorie, è cambiata l'insegnante di sostegno, è arrivata questa maestra, [...] sapeva che io già conoscevo il bambino da un anno ma prima che io potessi parlare mi ha detto di non dirle nulla, che voleva conoscerlo lei, senza essere influenzata... io in parte capisco e condivido, però così all'estremo mi pare un po' una mancanza di riconoscimento dell'esperienza degli altri no? Cioè piccole cose, secondo me, almeno quelle vanno condivise, per esempio le cose di cui per esperienza abbiamo capito che spaventavano il bambino, come gli elicotteri, i pullmini, i forti rumori... oppure le sue passioni, cosa gli piace, lo fa stare bene, per aiutarla ad approcciarsi con lui [...]. Durante l'anno era un continuo voler monopolizzare la situazione, mi diceva tu fai quello che vuoi che le cose che fa con me le può continuare solo con me, era gelosissima del suo lavoro. Oltre a questo, trasmetteva questa gelosia anche al bambino... e questo è proprio

dannoso, loro non dovrebbero vivere conflitti fra le figure di riferimento [...] I bambini ci chiamavano a tutte maestra, senza doversi preoccupare delle differenze contrattuali, era una cosa su cui dall'inizio del primo anno il team si era proprio confrontato. Una mattina, in classe, la maestra di italiano si è riferita a me chiamandomi maestra e lui [...] è intervenuto dicendo «lei non è maestra!», ho capito allora che l'insegnante di sostegno gli aveva spiegato la differenza fra noi due [...] ma che senso ha sprecare il tempo educativo in questa cosa, per un bisogno tuo di riconoscimento? (Educatrice, estratto da intervista, luglio 2015).

Educatrici/ori e insegnanti di sostegno si distinguono, nella prassi, principalmente dalla postura con cui si rivolgono a tali obiettivi, primariamente resa differente dai rispettivi riferimenti esperienziali e contestuali (il mondo scolastico, il privato sociale, i servizi territoriali), nonché dai rispettivi percorsi formativi. La pratica educativa risulta quindi sicuramente arricchita dalla possibilità di poter confrontare e integrare prospettive e posture differenti. Se è vero che la condivisione di incarichi, di finalità e di obiettivi può facilitare la comunicazione e la collaborazione fra educatrici/ori e insegnanti di sostegno, è altrettanto realistico considerare che le conseguenti sovrapposizioni possano dare origine a forme di competizione a danno della stessa relazione educativa.

Di fronte alla possibilità di competizione tra le due figure professionali, se si riconosce l'importanza di chiarire ruoli e funzioni, essi non andrebbero tuttavia intesi rigidamente: ricorrere a rigidi mansionari o a nette e statiche separazioni strutturali rappresenterebbe in questo senso più una reazione difensiva che un reale movimento collaborativo rivolto alla crescita sia dei/lle professionisti/e che delle/gli alunne/i. La stessa postura della ricerca rappresenterebbe un antidoto a queste forme di competizione, invitando alla riflessione condivisa per promuovere dialoghi che riconoscano il ruolo delle emozioni nel significare i vissuti e le prassi e che consentano di esplicitarle, scambi che non neghino i conflitti ma che accolgano tutti gli aspetti della relazione come elementi fondamentali da cui partire per migliorarla (Blandino e Granieri, 2002).

È sicuramente vero che l'educatrice/ore entra spesso a scuola come surrogato dell'insegnante di sostegno, spesso per considerazioni di risparmio economico sulle risorse, ma è proprio a una concezione della figura dell'educatrice/ore centrata su questa sua possibile modalità di ingresso a scuola che la ricerca ha voluto rispondere criticamente.

L'educatrice/ore scolastica/o rappresenta una figura professionale che esiste e può definirsi a partire dall'esperienza. Se si tratta di una constatazione affermare per qualsiasi professionalità, l'educatrice/ore scolastica/o rafforza questa affermazione, potendo attribuire il suo riconoscimento e il suo ingresso a scuola solo a tentativi di definizione accennati e ambigui, sporadici e strettamente legati a specifici contesti.

La pratica riflessiva condivisa ha permesso alle educatrici/ori di comprendere come, per poter contribuire a una definizione del loro *esserci* specifico, la lente di osservazione non doveva essere filtrata dal paragone con le altre professionalità abitanti la scuola, bensì doveva essere una lente limpida sull'esperienza concreta delle

protagoniste e dei protagonisti della ricerca, inclinata tuttavia verso la ricerca di una fertile collaborazione con gli/le altri/e professionisti/e.

Cosa può offrire quindi, l'educatore/trice del privato sociale alla Scuola in termini di *know-how*, esperienze peculiari, cultura organizzativa? Il gruppo di ricerca ha tentato di rintracciare il significato della sua presenza a scuola attraverso l'individuazione di quegli aspetti che ne qualificano la differenza rispetto a quello di cui la scuola ha normalmente esperienza.

Oltre alle competenze, alle strategie e alle metodologie che possono essere di dominio di ogni insegnante ben formato, l'educatore [...] aggiunge complessità, coniuga in sé interno e esterno: è nella scuola, ma porta in questa la professionalità di una cooperativa [...] sviluppa una visione globale e dinamica della realtà del singolo alunno connettendola sia alla scuola che al territorio, il confronto con colleghi e responsabili di altri servizi creano un legame con il contesto e una visione più ampia degli interventi nel sociale (E.P., educatrice, Progetto 92 SCS, focus group n. 1, aprile 2015).

L'educatore è un osservatore esterno che arricchisce l'osservazione dell'insegnante, ha uno sguardo rivolto anche all'esterno, al territorio in un'ottica di progetto di vita (E.L., educatrice, Progetto 92 SCS, focus group n. 1, aprile 2015).

Conoscendo e lavorando anche in altri contesti, non solo a scuola ma in comunità, gruppi appartamento, centri aperti, servizi domiciliari... e con diverse figure professionali, l'educatore può aiutare i docenti [...] nella progettazione di interventi che siano realmente progetti di vita condivisi ed efficaci (M.C., educatore, Progetto 92 SCS, focus group n. 1, aprile 2015).

Gli/le educatori/trici possono contribuire alla progettualità educativa rivolta ad alunne/i situandosi in una posizione di mediazione tra scuola ed extra-scuola. Potendosi riferire a un ente del privato sociale la cui caratteristica essenziale è il suo rivolgersi alla persona nelle diverse fasi della sua esistenza, dialogando costantemente con il territorio e con i servizi pubblici e privati che lo abitano, gli educatori/trici possono contribuire a una pedagogia che consideri in senso globale la persona (Baldacci e Frabboni, 2013), nella sua peculiare esperienza tanto sincronica, attuale, tra scuola, famiglia e il più ampio contesto sociale, quanto diacronica, considerando l'esperienza soggettiva nel *continuum* dalla prima infanzia all'adulthood.

La ricerca ha permesso di cogliere altre specificità della figura dell'educatore/trice del privato sociale: la loro esperienza di *équipe*/supervisione, narrazione dialogica che include elementi legati ai vissuti emotivi e alla rilettura degli stessi arricchita dal contributo delle colleghe e dei colleghi. Se è vero che anche all'interno della scuola è necessariamente condivisa la cultura di *équipe*, momenti che considerino approfonditamente i vissuti sono raramente previsti per le/gli insegnanti, che spesso devono limitarli a scambi informali e fugaci o devono esportarli al di fuori dell'orario e del contesto lavorativo. L'attendibilità di tali supposizioni si basa non solo sulla consultazione della letteratura e della normativa relativa alla condizione lavorativa dell'insegnante, ma sulle osservazioni che gli/le educatori/trici hanno raccolto a partire dalla loro esperienza scolastica.

A me sembra che a scuola si lavori poco sul saper gestire e sapersi gestire in questi momenti... bisogna certo riconoscere che gli insegnanti hanno tempi così risicati che rendono difficile fermarsi e rivedere i loro atteggiamenti [...]. Devono arrivare a degli obiettivi, come le valutazioni, le pagelle, la decisione per la gita, magari in un'ora... quindi non pensano a come si stanno relazionando ai colleghi, non c'è nessuno poi che modera gli scambi, noi abbiamo la responsabilità per questo. E finisce che ognuno pensa al suo pezzetto e si parlano sopra, ci sono abituati, infatti poi alle decisioni ci arrivano comunque [...] Certo per noi è molto più facile perché quando ci troviamo a un tavolo non stiamo parlando degli stessi utenti, non siamo direttamente coinvolti nell'esperienza che porta il singolo, non siamo un team che lavora sugli stessi alunni, e poi... ci vediamo tutti insieme una sola volta al mese, loro condividono molti più momenti! (F.B., educatore, Progetto 92 SCS, focus group n. 2, maggio 2015).

Da mandato professionale noi abbiamo uno sguardo almeno un pochino di più orientato alla parte «vissuti» [...] lo spazio per i vissuti a noi è riconosciuto in un contesto in cui siamo tutti alla pari, mentre a loro è concesso semmai solo in rapporto uno a uno con una figura come lo psicologo della scuola o il counselor... è proprio diverso il nostro modo di relazionarci con la nostra stessa presenza (F.B., educatore, Progetto 92 SCS, focus group n. 2, maggio 2015).

La riflessione condivisa sui vissuti esperienziali ed emotivi della pratica educativa è ciò che la stessa ricerca ha proposto ai/alle partecipanti, nella consapevolezza che questi momenti, di cui le/gli educatrici/ori hanno esperienza nel loro specifico contesto organizzativo, risultano fondamentali tanto per il benessere delle/gli operatrici/ori quanto per la qualità delle pratiche educative e della collaborazione tra professionisti/e.

Anche in questo caso, a partire da un elemento che le due figure professionali hanno in comune, la pratica del confronto in équipe, l'integrazione tra prospettive ed esperienze differenti potrebbe arricchire il modo di concepire e di realizzare questi contesti relazionali e progettuali, non solo con riferimento agli incontri che si svolgono a scuola, ma anche a quelli che avvengono nelle realtà del privato sociale.

Non è che per il fatto di lavorare di più sui vissuti [...] possiamo sentirci superiori agli insegnanti. Anche noi abbiamo da imparare da loro: ad esempio [...] loro alla fine a una decisione ci arrivano sempre... anche noi a volte partiamo con degli obiettivi e alla fine dell'équipe ci siamo tutti sfogati ma non siamo arrivati a definire con chiarezza cosa fare. Per le decisioni abbiamo spesso tempi lunghi... perché aspettiamo di assicurarci che siamo tutti d'accordo... non dico che le assemblee degli insegnanti siano meno democratiche, forse tutti sono più abituati, e magari più costretti, a stare sul pezzo. Siamo forse centrati su cose diverse [...]. Ecco perché vale la pena confrontarci (E.P., educatrice, Progetto 92 SCS, focus group n. 2, maggio 2015).

L'educatore/trice e l'insegnante presentano esperienze e competenze comuni che possono essere potenziate e applicate con maggiore efficacia proprio in virtù della collaborazione e dello scambio tra prospettive differenti, a partire quindi da una predisposizione a riconoscersi reciprocamente *esperti/e*.

Altri aspetti, relativi all'esperienza delle educatrici scolastiche e degli educatori scolastici, che potrebbero costituire elementi di differenza utili ad arricchire

l'esperienza scolastica, riguardano ancora la loro doppia appartenenza scuola-cooperativa:

[L'educatrice/ore] ha allo stesso tempo una posizione interna ed esterna alla scuola, vive direttamente il clima organizzativo e le dinamiche proprie della scuola, ma preservandosi da un'appartenenza completa e totale... ha spazi di analisi e di riflessione con la referente che è esterna al mondo scolastico [...] può beneficiare di uno sguardo esterno sulle dinamiche fra docenti, è una figura più pulita dal sistema di appartenenze e alleanze che c'è quasi sempre in ogni scuola (F.B., educatore, Progetto 92 SCS, focus group n. 2, maggio 2015).

E poi, appunto, può riuscire a mantenersi neutro anche quando entra inconsapevolmente in quel sistema di appartenenze e alleanze, perché accade naturalmente... certo, non è così automatico, però ha la possibilità di confrontarsi con la referente e con i colleghi che da esterni alla scuola aiutano a rivedere con maggiore neutralità le dinamiche... e anche se stessi in quelle dinamiche (E.P., educatrice, Progetto 92 SCS, focus group n. 2, maggio 2015).

Rispetto alla mia esperienza di educatore scolastico ho visto come è molto importante essere sostenuti da delle figure esterne. In questo caso per me sono molto importanti la responsabile del servizio scuole e anche il gruppo di supervisione, perché nel momento in cui avvengono degli episodi anche faticosi, o comunque importanti rispetto a quello che è la situazione scolastica, ma non solo, del ragazzo che seguo, questo confrontarsi e riprendere le cose con qualcun altro permette anche di vederle da un'altra prospettiva (M.D., educatore, Progetto 92 SCS, estratto da intervista, luglio 2015).

Questo valore della doppia appartenenza organizzativa dell'educatore/trice è colto anche da un insegnante:

Una figura esterna come possono essere gli educatori può avere i momenti e i tempi di ascolto richiesti dalla mediazione dei momenti di conflitto, per cui la traduzione dell'ascolto, che fa parte della raccolta del vissuto e della raccolta delle emozioni che vengono dalle parti... per poi tradurle in un secondo momento diventa difficile per l'insegnante perché perde in quel momento la propria realtà didattica, poi difficilmente riesce a slegarsi dallo schierarsi per una parte o per l'altra, perlomeno per quanto percepito dalla classe. È in questa veste che una figura esterna ha il tempo e i luoghi in cui poter raccogliere, prima separatamente e poi cercando di far convergere, i diversi aspetti e gli attori delle vicende conflittuali che spesso nascono in classe (A.B., insegnante, scuola secondaria di 2° grado, estratto da intervista, luglio 2015).

Rimane un ultimo aspetto che, pur apparendo marginale, contribuisce non solo a delineare il senso della presenza di educatori e educatrici nella scuola, ma a rivedere da un'altra prospettiva una loro caratteristica peculiare.

La sua presenza a scuola è pensata... non ci entra passando per graduatorie... una volta che la scuola esprime il bisogno, la cooperativa ha a disposizione figure professionali con diversi percorsi formativi e diverse caratteristiche personali pur legate nella formazione e nell'impostazione appresa nella cooperativa. Così la cooperativa, una volta approfondite le necessità del contesto scolastico richiedente l'intervento, può scegliere quale educatore può meglio rispondere al bisogno espresso dalla scuola (E.P., educatrice, Progetto 92 SCS, focus group n. 2, maggio 2015).

Anche in questo caso, un aspetto inizialmente considerato problematico, l'eterogeneità dei profili esperienziali ospitata in un'unica definizione professionale, nella riflessione dialogica ha rivelato i suoi aspetti positivi: la varietà di esperienze di cui una cooperativa dispone nelle persone dei suoi dipendenti educatori e educatrici può consentire una risposta più mirata al bisogno della scuola. Con queste affermazioni non si intendono tuttavia negare le difficoltà che possono ostacolare questa stessa possibilità: i tagli dei contributi economici alle scuole limitano la possibilità, per queste, di avviare collaborazioni consistenti con il privato sociale; l'attuale instabilità relativa alle assunzioni degli educatori e delle educatrici obbliga spesso le cooperative a considerare, prima del bisogno scolastico, la necessità di garantire ai/alle dipendenti con contratto a tempo indeterminato un soddisfacente numero di ore a scuola, anteponendo esigenze contrattuali al curriculum dell'educatrice/ore.

Ciononostante, la pluralità di background esperienziali costituisce un importante fattore di confronto nei momenti di équipe e supervisione, permettendo di osservare l'esperienza condivisa dalla singola educatrice, dal singolo educatore, secondo una prospettiva che si caratterizza, di fatto, per essere multidisciplinare.

La multidisciplinarietà è il punto di forza della stessa pedagogia, richiedendo l'educazione un approccio inevitabilmente multidimensionale, complesso e dinamico, che abbracci globalmente l'uomo e la donna nel loro divenire (Baldacci e Frabboni, 2013). Senza voler amplificare eccessivamente gli intenti e le acquisizioni della presente ricerca, è possibile cogliervi il nucleo in miniatura di quella ricerca di multidisciplinarietà che caratterizza la stessa pedagogia nel desiderio di collaborazione e di dialogo con altre professionalità, a partire da un confronto che già si configura come polifonico, essendosi avviato a partire da prospettive ed esperienze differenti, seppure racchiuse in un'unica denominazione professionale.

Conclusioni

Il presente articolo riporta il tentativo di una risposta parziale e situata al bisogno di conoscenza e di significato richiamato dalla presenza di educatrici e educatori del privato sociale nella scuola. La mancanza di chiarezza istituzionale, gli scarsi contributi scientifici sul tema e la disomogeneità delle esperienze invitano ad approfondire le direzioni di senso di quelle forme già esistenti di collaborazione tra scuola e privato sociale che, nel loro essere situate e specifiche, arricchiscono il panorama mostrando nuove sinergie le quali, superando le pareti dell'istituzione scolastica, originano dal dialogo tra scuola e società, accomunate da sempre da una missione pedagogica.

L'articolo, in un momento storico in cui il compito educativo delle famiglie, delle scuole e di tutte/i le/i professioniste/i che si occupano di educazione si rivela sempre più complesso e delicato, propone un dialogo che superi le pareti istituzionali per ampliarsi a differenti posture e vissuti dell'educare, affinché le pratiche educative possano arricchirsi a partire da persone, istituzioni ed esperienze già disponibili, «reimmaginando il reale al presente per aprirlo al suo oltre, al suo di più. [...] aprendo nel presente un presente vivo» (Piusi, 2011).

Il senso della presenza di educatrici e di educatori nelle scuole risiede altresì nella loro possibilità di essere mediatrici/ori del rapporto tra scuola ed extra-scuola, testimoniando la loro presenza del discorso tra due realtà educative portatrici di storie, visioni e posizionamenti politici differenti. L'articolo ha evidenziato in particolare, attraverso le testimonianze di educatori, educatrici e insegnanti, come nella possibilità di beneficiare di uno sguardo interno/esterno, di riferirsi contemporaneamente a due culture organizzative differenti, le educatrici e gli educatori del privato sociale possano rappresentare la possibilità di un arricchimento per la scuola, per poter rispondere in maniera significativa alla complessità delle relazioni umane che la animano.

È al contempo proprio nella stessa collaborazione fra diverse professionalità, e nella stessa forma in cui si è proposta — lo scambio di esperienze, la riflessività condivisa —, che gli educatori scolastici e le educatrici scolastiche hanno riconosciuto di poter trovare non solo i canali per condividere, presentandola, la loro presenza professionale ma, soprattutto, i contributi per costruirla.

Abstract

This article summarizes the report of a qualitative investigation about the profession of the «Educatrice scolastica/Educatore scolastico». A group of professionals, educatrici and educatori, decided to deepen the comprehension of their role, which is yet unclear and ambiguous due to the lack of literature references, studies reports, and legal definition. Moreover the variety of individual practices is spread by local guidelines and policies of specific contexts, territories and schools. Acknowledging the nebulous state of their professional identity, the members of the research group started to reflect on their professional practice in dialogue with the teachers they share everyday professional life with. In this article I will consider some of the acquisitions of the investigation, focusing on the specific contribution that the «Educatrice scolastica/Educatore scolastico» can offer to the school. My aim, with this report, is to offer a contribution to inaugurate a movement of signification to their presence in educational institutions.

Keywords

School – Education professionals – Qualitative inquiry – Narrative inquiry – Professional collaboration – Special Educational Needs.

Bibliografia

- Baldacci M. e Frabboni F. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Torino, UTET.
 Blandino G. e Granieri B. (2002), *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Milano, Raffaello Cortina.
 Cavagnola R. e Medeghini R. (2001), *L'assistente educatore nella scuola. Una figura da ripensare*, Gussago (BS), Vannini.

- Clandinin D.J. e Connelly F.M. (2000), *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Contreras Domingo J. e Pérez de Lara (2010), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata.
- Lascioli A. (2014), *Verso l'Inclusive Education*, Foggia, Edizioni del Rosone «Franco Marasca».
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci.
- Mortari L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori.
- Piussi A.M. (2007), *Del saber de la experiencia al saber de la práctica*. In S. Milagros Montoya Ramos (a cura di), *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*, Madrid, Horas y HORAS.
- Piussi A.M. (2011), *Il senso libero della libertà. La posta in gioco di una civiltà desiderabile*, «Encyclopaideia», a. XV, n. 29.