

Siped
Società Italiana di Pedagogia
Fondazione

Educazione Territori Natura

Formare al tempo della transizione ecologica,
digitale e interculturale

a cura di

Monica Parricchi
Pierluigi Malavasi




Pensa
MULTIMEDIA

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

19

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume “Educazione Territori Natura”

Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno
Monica Parricchi | Libera Università di Bolzano

Collana soggetta a peer review

Educazione Territori Natura
Formare al tempo della transizione ecologica,
digitale e interculturale

a cura di

Monica Parricchi
Pierluigi Malavasi





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-417-6
ISSN collana 2611-1322

2025 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

INDICE

- Introduzione
22 **Pierluigi Malavasi**

- Saluti istituzionali
25 **Philipp Achammer**
26 **Antonella Brighi**

TAVOLA ROTONDA

**Formare al tempo delle transizioni.
Ecologica, digitale, inclusiva, demografica, interculturale**

- 28 **Monica Parricchi**
Educare a costruire i futuri nel tempo delle transizioni
- 34 **Roberto Dainese**
La formazione al tempo della transizione inclusiva
- 37 **Barbara De Serio**
La storia della Casa provinciale di maternità e infanzia di Foggia tra rigenerazione urbana e trasformazione educativa
- 45 **Maria Luisa Iavarone**
Formare nelle transizioni tra esercizi di futuro e competenze per il XXI secolo
- 52 **Giuseppe Elia**
Le sfide sociali dell'educazione al tempo delle transizioni

TAVOLA ROTONDA

Le transizioni nella ricerca e nella formazione universitaria. Futuri

- 59 **Guido Benvenuto**
“Le transizioni nella ricerca e nella formazione universitaria. Futuri”. Introduzione alla tavola rotonda
- 65 **Gabriella Agrusti**
Lo sviluppo professionale degli insegnanti. Perché il ruolo delle università è centrale

- 69 **Berta Martini**
Il rapporto tra Università e conoscenza nel tempo delle transizioni
- 73 **Furio Pesci**
“Transizioni” vecchie e nuove: un costrutto storiografico da approfondire nel tempo della quarta rivoluzione industriale
- 79 **Vanna Boffo**
Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale
- 86 **Giovanna Del Gobbo**
La collaborazione nella ricerca come strategia irrinunciabile al tempo delle transizioni

Sessione parallela – Panel 1
Educare e formare tra emergenze ambientali e sfide di transizione ecologica

- 92 **Alessandra Altamura**
L'outdoor education tra servizi educativi 0-6 e famiglie: nuovi sguardi per educare alla sostenibilità
- 98 **Emanuele Balduzzi, Margherita Cestaro**
Emergenze ecologiche e sfide educative alla luce di transdisciplinarietà e Global competence
- 103 **Chiara Biasin**
Educazione degli adulti e transizione ecologica: quale impatto nelle politiche e nelle pratiche formative italiane?
- 109 **Cristina Birbes, Sara Bornatici**
Insegnanti in formazione. Fare scuola tra Outdoor Education e Service-Learning
- 114 **Paolo Bonafede**
Definire la risonanza in pedagogia per rileggere la relazione tra soggetto e mondo nel tempo delle transizioni
- 119 **Rosa Buonanno**
Seminare le conoscenze tradizionali delle piante nei contesti educativi
- 124 **Gabriella Calvano**
Transizione ecologica e Agenda 2030: contesti, educazione e il ruolo degli educatori
- 129 **Rita Casadei**
Ecologia del Sé relazionale. Il contributo del paradigma Embodied Education
- 135 **Matteo Cornacchia**
Il cambiamento climatico nella prospettiva intergenerazionale
- 140 **Maria Francesca D'Amante**
In armonia con la Terra. Ascoltare il paesaggio sonoro, vivere con lentezza
- 145 **Tommaso Farina**
Per una (ri)lettura pedagogica del messaggio politico di Alexander Langer

- 150 **Pamela Fermani**
Direttive Europee e rischio ambientale nelle Marche: lo studio di caso avente per oggetto l'A.e.r.c.a.(Area ad elevato rischio di crisi ambientale) nelle Marche.
- 156 **Alessandro Ferrante**
Educare a comprendere le connessioni tra emergenze ambientali e pensiero antiecológico
- 161 **Gabriella Ferrara, Francesca Pedone**
Il confronto genera cambiamento? Il Living Lab come spazio aperto per la transizione ecologica
- 169 **Andrea Galimberti**
Interrogare le pratiche di educazione allo sviluppo sostenibile in ambito accademico. Il progetto europeo EsDeus
- 174 **Domenico Leva**
Esperienze Outdoor e Formazione: itinerari di crescita personale per il futuro delle Organizzazioni
- 179 **Rita Locatelli**
Ripensare la sostenibilità nelle aziende attraverso la ricerca e la formazione
- 185 **Elvira Lozupone**
Università, formazione e orientamento in chiave ecologico integrale. Un'esperienza all'università di Roma Tor Vergata
- 190 **Roberta Piazza**
Costruire capitale sociale per la transizione ecologica. Educare i giovani alla cooperazione
- 195 **Stefano Polenta**
Dall'ecologia all'ecosofia. Mettersi in ascolto della saggezza della terra
- 201 **Giada Prisco**
Formare e formarsi per abitare un mondo (inter)dependente e (in)sostenibile: l'esperienza di un percorso universitario
- 207 **Rossella Raimondo**
L'educazione cosmica di Maria Montessori: apprendere il pensiero "ecologico" sin dall'infanzia
- 212 **Sara Scioli**
Transizioni: tra benefici e povertà. Un progetto di ricerca emblematico, *Science for benefit*
- 218 **Giuseppe Sellari**
L'educazione vocale nella formazione iniziale degli insegnanti per una scuola inclusiva
- 223 **Emanuele Serrelli, Alessia Tabacchi**
Affrontare le transizioni negli Ambiti Territoriali Sociali: ripensare la competenza e l'accompagnamento nell'équipe multiprofessionale
- 229 **Liliana Silva**
Game-based learning e sostenibilità ambientale: meccaniche di gioco come motore per l'apprendimento

Affrontare le transizioni negli Ambiti Territoriali Sociali: ripensare la competenza e l'accompagnamento nell'équipe multiprofessionale*

Emanuele Serrelli

Ricercatore

Università Cattolica del Sacro Cuore – emanuele.serrelli@unicatt.it

Alessia Tabacchi

Ricercatrice

Università Cattolica del Sacro Cuore – alessia.tabacchi@unicatt.it

1. Gli Ambiti Territoriali Sociali nella transizione verso una titolarità integrata e collaborativa dei servizi

Se si cercano esempi di “grandi transizioni” che contestualizzino le grandi sfide educative e pedagogiche contemporanee, non si potrà fare a meno di considerare l’evoluzione delle politiche sociali del nostro Paese. Questo campo è estremamente complesso, ad esempio per il costante mutare delle “regole del gioco” a diversi livelli di governance (nazionale, regionale, locale), per la molteplicità delle fonti normative, nonché per la scarsa sistematicità di elementi valutativi (Cadei et al., 2022). Tutti questi aspetti di grande complessità rendono difficoltosa una visione d’insieme, oltre naturalmente a costituire una “sfida attuativa” rilevante, che difatti produce uno scarto spesso ampio *tra norma e realtà*, e una eterogenea velocità di implementazione tra diversi territori (D’Emilione, Giuliano, Grimaldi, 2020).

In un certo senso, l’evoluzione delle politiche sociali e della loro organizzazione pare essa stessa costituire *una macro-transizione continua*, iniziata almeno con la nascita della Repubblica e con la stesura dei principi fondanti nella Costituzione. Si pensi, ad esempio, alla “recente” individuazione degli Ambiti Territoriali Sociali (istituiti dalla L. 328/2000): come ricostruito ad esempio da Vecchiato (2024), gli ATS erano *già* presenti – come prospettiva – nella Costituzione; la loro creazione fu poi avviata con il DPR n. 616/1977 e, dopo la legge 328/2000, sta proseguendo ancora oggi. “La chiave di lettura – scrive Vecchiato (2024) – della strategia italiana per costruire un sistema nazionale di servizi sociali è basata sulla differenza tra titolarità e gestione dei servizi sociali e sanitari” (p. 47). La *titolarità* politica dei servizi sociali è costitutivamente attribuita ai *Comuni*, che hanno il compito di garantire risposte sociali uniformi ai bisogni delle persone, delle famiglie e delle comunità locali. Questa titolarità, è però, concepita come *collaborativa*: i Comuni devono dotarsi “di soluzioni gestionali *coerenti* in termini dimensionali con i distretti sanitari, per meglio garantire *l’integrazione sociosanitaria* avendo in mente l’idea ‘un territorio e un governo’” (Ibidem). La legge 328/2000, nota Vecchiato, pur costituendo una innovazione, non ha in fondo fatto altro che ribadire questo costitutivo traguardo della gestione collaborativa e integrata della titolarità, indicando gli ATS come luogo politico e tecnico per

* Il contributo è frutto di una riflessione comune. Nello specifico le sezioni 1 e 2 sono attribuibili a Emanuele Serrelli; le sezioni 3 e 4 ad Alessia Tabacchi. La conclusione è stata elaborata in modo congiunto.

guidare unitariamente la programmazione degli interventi e dei servizi sociali e gestirli in modo *integrato* con quelli sanitari¹.

In ogni caso, ai sensi della L. 328/2000, l'Ambito Territoriale rappresenta oggi la sede principale della programmazione locale, della concertazione e del coordinamento degli interventi dei servizi sociali e di tutte le altre prestazioni attive a livello locale. La legge affida alle Regioni, di concerto con gli enti locali interessati, l'individuazione degli Ambiti², nonché delle modalità e degli strumenti per la gestione unitaria del sistema locale dei servizi sociali a rete. Le Regioni esercitano, poi, la funzione di programmazione, coordinamento ed indirizzo degli interventi sociali, garantendone l'adeguamento alle esigenze delle comunità locali; inoltre, verificano l'effettiva attuazione a livello territoriale.

2. La transizione verso l'équipe multiprofessionale negli ATS

Come affermano D'Emilione, Giuliano e Grimaldi (2020), nei provvedimenti nazionali e regionali a supporto delle persone nei territori, ha trovato sempre più spazio la modalità organizzativa di *équipe* (Serrelli, 2017, 2022). Più specificamente, l'approccio della "équipe multidisciplinare" è stato sempre più integrato nelle principali misure nazionali e regionali per combattere le povertà. Ad esempio, a partire dalla sperimentazione della Carta Acquisti (CAS) nel 2014, passando per il Sostegno all'Inclusione Attiva (SIA) nel 2016, per il Reddito di Inclusione (REI, D.Lgs. 147/2017) e per il Reddito di Cittadinanza (RdC, sostituito dall'Assegno di Inclusione, D.L. 48/2023), fino ai nuovi bisogni emersi con l'emergenza sanitaria legata al COVID-19, il legislatore ha riconosciuto l'importanza di una *collaborazione strutturata tra diversi professionisti* (cf. leggi di bilancio come la L. 234/2021). Nelle direttive di istituzione di tutte queste misure, si fa, infatti, ogni volta riferimento a una *équipe multidisciplinare* composta da un operatore del servizio sociale competente e da altri operatori, appartenenti alla rete dei servizi territoriali, individuati sulla base dei bisogni più rilevanti della persona o del nucleo familiare (impiego, formazione, abitazione, salute istruzione)³.

Tra i molti documenti ministeriali, di particolare interesse è la Nota del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali dell'11 novembre 2022 rivolta agli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) dove si ribadisce che "la costituzione dell'équipe multidisciplinare, formata in prevalenza dalla parte pubblica (Comune, Azienda Sanitaria, ecc.) ed eventualmente potenziata attraverso professionisti del terzo settore, rappresenta l'elemento centrale del complessivo processo di analisi del bisogno, della presa in carico, progettazione, monitoraggio e valutazione dell'intervento" (REGISTRO UFFICIALE.U.0000496.11-11-2022, corsivo nostro). Altre misure recenti (PNRR missione 5, D.L. 48/2023) non fanno che rafforzare il ruolo di questa modalità organizzativa.

La collaborazione tra diversi professionisti, come assistenti sociali, operatori del lavoro e altri specialisti, è quindi considerata determinante per garantire un approccio integrato e completo

- 1 Un percorso analogo è avvenuto in ambito sanitario, quando la titolarità politica delle Regioni in materia di tutela della salute ha trovato soluzioni gestionali unitarie con l'attivazione delle aziende Ulss (Dlgs. n. 229/1999). Si sono così potute delineare soluzioni finalizzate alla gestione strategica dei Livelli Essenziali di Assistenza (LEA) sociosanitari, come indicato nell'art. 3 septies del Dlgs. 229/1999 (cf. ancora Vecchiato, 2024).
- 2 Si veda l'elenco aggiornato degli Ambiti Territoriali: <https://www.lavoro.gov.it/strumenti-e-servizi/Sistema-informativo-servizi-sociali/Pagine/Ambiti-Territoriali-del-SIUSS>, visitato l'ultima volta il 27 febbraio 2025.
- 3 L'équipe multidisciplinare dovrebbe acquisire anche eventuali valutazioni e progetti preesistenti, realizzando così una ottimale continuità e integrazione tanto tra i servizi, quanto tra dimensioni e momenti della vita della persona.

nella presa in carico delle persone in situazioni di fragilità, povertà, marginalità (D'Emilione, Giuliano, Grimaldi, 2020). Diverse pubblicazioni hanno analizzato le implicazioni e le opportunità di questi cambiamenti per le professioni educative e pedagogiche (Cadei et al., 2024; Serbati, Scalzotto, 2024; Guerra, Palmieri, 2024).

Come di consueto, l'effettiva implementazione di queste équipes sul territorio ha mostrato una variabilità significativa, influenzata da risorse disponibili, esperienze pregresse e capacità organizzative locali, con alcune sperimentazioni pionieristiche come P.I.P.P.I., il Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (Milani, 2023).

Gli esperti concordano sul fatto che la normativa da sola non è sufficiente per costruire équipes efficaci. Sono necessarie *risorse* adeguate, *formazione* continua e una *cultura* organizzativa che favoriscano la collaborazione interprofessionale. Inoltre, l'efficacia delle équipes dipende dalla loro capacità di *adattarsi* alle specificità territoriali e di costruire *reti* solide tra i diversi attori. Se la normativa non è sufficiente a produrre un cambiamento, essa ha spesso stimolato processi di collaborazione, sia formali che informali, tra operatori di diversi servizi, sollevando la necessità e l'importanza di sviluppare *linguaggi comuni e competenze condivise* (Cadei, 2024).

3. Pensare all'équipe come un collettivo

All'interno degli Ambiti Territoriali Sociali, l'équipe multiprofessionale rappresenta una unità fondamentale, in quanto gruppo di lavoro in cui si dispiegano dinamiche interessanti. Tali dinamiche, tuttavia, non sono lineari e neppure è scontato che i membri del gruppo sappiano lavorare insieme (Meirieu, 1987). Molte sono le questioni sollecitanti, per esempio: Come lavorare insieme? Per quale scopo? Chi assume la funzione di animazione e/o direzione dell'équipe? Quale stile di conduzione è più funzionale? Qual è il ruolo dei differenti membri?

I contesti di lavoro hanno a lungo privilegiato visioni individualistiche delle abilità (Cadei et al., 2024; Serrelli, 2024), in cui l'équipe è considerata come l'ambito nel quale, sulla base di un mandato istituzionale, il contributo specialistico di ogni membro concorre al raggiungimento di una *mission* comune (Paul, 2022).

Un'altra logica diffusa ha inteso il gruppo di lavoro come contesto nel quale l'obiettivo da raggiungere prevale sugli interessi dei singoli. Ciò comporta la "ricerca goffa di un benessere di gruppo non sempre accompagnata da una valutazione adeguata di quanto implica in sacrificio della propria autonomia e rinuncia alla minima distanza critica" (Meirieu, 1987, p. 10). Allo scopo di contrastare a queste possibili derive, risulta fondamentale ricercare una via che si affranchi dal binomio antitetico fra "l'interesse delle persone e quello del progetto" (Ivi, p. 10).

A nostro avviso, una possibile soluzione si rintraccia nel concetto di *collettivo*, inteso come gruppo "costituito in rapporto a una missione definita collettivamente" (Paul, 2022, traduzione nostra). A differenza dell'équipe, la richiesta istituzionale si trasforma in uno spazio di concertazione fra l'istituzione e i membri della stessa (Breton et al., 2015), al cui interno ciascuno riveste un potere di azione (*empowerment*). Il collettivo agisce così non per obbedienza o sulla base della buona volontà personale, bensì nell'ordine di ciò che è possibile immaginare, esprimere, scegliere, negoziare insieme. Il potere, inteso come funzione esercitata secondo un asse gerarchico e asimmetrico, cede il passo a un potere condiviso, che sollecita la responsabilità personale e, al contempo, la ricerca di percorsi comuni (Paul, 2020).

Le pratiche non sono semplicemente la realizzazione di intenzioni o scopi perseguiti a livello individuale (Kemmis, Hopwood, 2022) o a discapito dell'individualità di ciascuno. In esse si rintracciano alcune dimensioni "extra-individuali" (Kemmis, Grootenboer, 2008) che compongono lo spazio intersoggettivo (Kemmis 2019, 2022; Kemmis et al., 2014) e che mostrano come

il prodotto di un lavoro collettivo costituisca un valore aggiunto per lo sviluppo di competenze personali e sociali, così come per l'accrescimento della qualità del lavoro stesso.

4. Competenze collettive e *affordance*

La riflessione condotta porta a considerare come le pratiche professionali si compongano nell'intreccio fra ruoli e compiti di ciascun professionista; si alimentino di una cultura condivisa all'interno della comunità di pratica; si sviluppino mediante azioni collettive concertate. Inoltre, la situazionalità del lavoro e lo scambio fra i soggetti, i contesti e l'ambiente producono modificazioni e cambiamenti nel processo di lavoro e negli esiti dello stesso.

La letteratura, al riguardo, porta all'attenzione le risorse e i vincoli offerti dal contesto in cui si dispiega la pratica professionale. Il concetto di *affordance* richiama come vi siano opportunità d'azione che derivano dall'adattamento fra il soggetto e l'ambiente (Gibson, 1979). Anche in questo caso, l'interrelazione fra le capacità del soggetto e le funzionalità dell'ambiente produce qualcosa che eccede le caratteristiche delle singole parti, dando origine a inedite possibilità e promuovendo lo sviluppo di competenze personali, così come di competenze collettive (Le Boterf, 1994; Cadei, 2023).

Per meglio indagare questi temi, si ritiene utile prendere le mosse dalla *theory of practice architectures* (Kemmis, 2019; Kemmis, Grootenboer, 2008), secondo la quale la pratica collettiva è co-costruita fra i soggetti coinvolti, seguendo plurimi piani di interconnessione: un livello cognitivo (*sayings*), costituito da detti, saperi e pensieri; un livello fattuale (*doings*) nel quale si giocano abilità e capacità; e un livello relazionale (*relatings*), che comprende affetti, sentimenti ed emozioni. Tali livelli sono intrecciati con gli scopi che ci si propone, l'*agency* (personale e collettiva) e gli *habitus* (intesi come disposizioni ad agire), nonché con la situazionalità del contesto in cui si è inseriti.

Per imparare a lavorare insieme come collettivo, è opportuno prestare attenzione a questi plurimi piani di interconnessione, esplorando:

- i *pattern di comunicazione circostanziati* all'interno del gruppo e il *medium* del linguaggio (*sayings*). Trovano qui spazio le narrazioni improntate a una comunicazione dialogica, che implica il porgere parola, il porsi in ascolto dell'alterità, l'avvio di una retroazione negativa (*feedback*) e di processi di comprensione empatica;
- le azioni e i fatti (*doings*) che si svolgono all'interno di un contesto situato (*setting* mediati dalla materialità e dalla temporalità), nel quale i soggetti sono considerati come *persone incarnate*;
- le relazioni, le emozioni e i vissuti in gioco (*relatings*) tra i soggetti, considerati come *esseri sociali*. In questo giocano un ruolo preminente le dimensioni emotive ed affettive che caratterizzano l'esistenza di un gruppo, così come movimenti più o meno razionali che si verificano al suo interno che possono promuovere e/o inficiare le dinamiche relazionali e, di conseguenza, il prodotto collettivo. L'orizzonte di riferimento a cui tendere diviene il dispiegarsi del potere personale e collettivo in prospettiva solidale.

Nella teoria di Kemmis (2022), per cambiare o implementare una pratica è necessario intervenire sulle architetture sottese e avviare una riflessione critica al riguardo: «interrogare e trasformare modi esistenti di fare, rispetto ai quali si rilevano effetti indesiderati» (Kemmis, 2019, p. 95, traduzione nostra).

In prospettiva ecologica, si tratta di considerare le dimensioni implicate, affinché l'ascolto, la possibilità di esprimersi, il mettersi in gioco, la comprensione reciproca favoriscano processi

emancipativi personali e collettivi. I professionisti diventano così “attori della propria trasformazione” (Martin et al., 2005), chiamati ad implicarsi nel processo di analisi (“*s’impliquer dans l’analyse*”), allo scopo di co-costruire il senso delle proprie pratiche e contribuire al miglioramento delle stesse (Paul, 2022, p. 21). A contempo, i professionisti sono sollecitati a cogliere l’interdipendenza della relazione con il sé, l’alterità e l’ambiente di vita, modificando l’assetto delle relazioni instaurate e innescando una dinamica evolutiva e generativa (Cadei et al., 2024).

Conclusioni

Le transizioni sono parte integrante del lavoro socio-educativo e chiedono di essere affrontate con una continua vigilanza sulle strategie che possono concorrere alla coesione e all’integrazione all’interno del gruppo (Quaglino, Cortese, 2003). Al contempo, le transizioni investono il concetto stesso di lavoro collettivo, in quanto esso assume volti e funzioni differenti, a seconda di come è recepito. Nell’ambito dei servizi alla persona, il compito dell’équipe multiprofessionale diventa quello di concorrere alla co-progettazione di percorsi che pongano al centro il collettivo e in cui vi sia un’unità di intenti volta alla costruzione di un ambiente abilitante per i destinatari così come per i professionisti (Cadei, 2024). Questo implica ripensare l’équipe nei termini di un “collettivo che si accompagna” (Paul, 2022), capace di avviare processi di concertazione degli obiettivi di lavoro, che sollecitano la responsabilità personale e, al contempo, la ricerca di percorsi comuni (Paul, 2020). Apprendere a lavorare in équipe multiprofessionale richiede, quindi, una revisione delle pratiche organizzative, accanto a un cambiamento culturale, verso un reale miglioramento dell’efficacia degli interventi e della qualità dei servizi offerti ai cittadini.

Bibliografia

- Breton H., Denoyel N., Pineau G., Pesce S. (2015). Métiers de l’accompagnement, savoirs expérientiels et formation universitaire. Retour réflexif à l’occasion des 20 ans du master «IFAC». *Education permanente*, 205, 163-175.
- Cadei L. (2024). Il volontariato e la sfida delle competenze. Tra engagement personale e impegno collettivo. In Ead. (Ed.), *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale* (pp. 17-34). Milano: Unicopli.
- Cadei L., Serrelli E., Tabacchi A. (2024). La competenza educativa nel lavoro d’équipe come risorsa evolutiva a servizio del territorio. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 34-42. DOI: 10.7347/spgs-02-2024-05
- Cadei L., Simeone D., Serrelli E., Abeni L. (2022). *L’altro educatore: verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholé.
- D’Emilione M., Giuliano G., Grimaldi A. (2020). La collaborazione tra professionisti e operatori sociali nelle politiche a contrasto della povertà: il ruolo dell’équipe multidisciplinare. *Counseling*, 13(2), 16-41.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Guerra M., Palmieri C. (2024). “Essere al servizio del territorio”: tra formazione iniziale e competenze strategiche per gli educatori socio-pedagogici. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 66-71. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-09>
- Kemmis S. (2019). *A practice sensibility: An invitation to the theory of practice architectures*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-32-9539-1>
- Kemmis, S. (2022). *Transforming practices: Changing the world with the theory of practice architectures*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-8973-4>
- Kemmis S., Grootenboer P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural,

- social and material conditions for practice. In S. Kemmis, T. J. Smith (Eds.), *Enabling praxis: Challenges for education* (pp. 37-64). Leiden: Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087903275_004
- Kemmis S., Hopwood N. (2022). Connective Enactment and Collective Accomplishment in Professional Practices. *Professions and Professionalism*, 12(3). Doi: <https://doi.org/10.7577/pp.4780>
- Kemmis S., Wilkinson J., Edwards-Groves C., Hardy I., Grootenboer P., Bristol L. (2014). *Changing education, changing practices*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence. Essay sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions d'Organisation.
- Martin F., Morcillo A., Jeunier B., Blin J.F. (2005). Des activités aux situations professionnelles en contexte scolaire: évolution d'un modèle d'analyse. *Recherche & formation*, 50, 39-54.
- Meirieu P. (1987). *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali* (E. Cocever Canevaro, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1984).
- Milani P. (2023). "Ma noi lo facevamo già": innovazione sociale e implementazione di programmi come spazio di azione pedagogica. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 335-338). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Paul M. (2020). *La démarche d'accompagnement. Reperés méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Paul M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles. Analyser ses pratiques autrement*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Quaglino G.P., Cortese C.G. (2003). *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può diventare una squadra eccellente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Serbati S., Scalzotto R. (2024). La competenza pedagogica in équipe multidisciplinare: apprendimenti da uno studio di caso. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 110-118. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-14>
- Serrelli E. (2017). Équipe consultoriale e lavoro di team: alcune suggestioni dalle aziende e dai servizi educativi. *Consultori Familiari Oggi*, 25, 13-29.
- Serrelli E. (2024). Volontari abili, orientati o competenti? Analisi concettuale e implicazioni pedagogiche. In L. Cadei (Eds.), *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale* (pp. 79-111). Milano: Unicopli.
- Serrelli E. (2022). Le competenze per lavorare in équipe. In L. Abeni, L. Cadei, E. Serrelli, D. Simeone (Eds.), *L'altro educatore: verso le competenze di secondo livello* (pp. 77-99). Brescia: Scholé.
- Vecchiato T. (2024). Gli Ambiti territoriali sociali: criticità e potenzialità. *Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone*, 2, 45-50.