

XVII | 1 | 2019

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale **SIPED** Società Italiana di Pedagogia

Spazi e luoghi dell'educazione **Educational spaces and places**

Sezione monografica

Numero doppio | Double issue



Pensa

Pedagogia oggi

anno XVII | n. 1 | giugno 2019

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

Spazi e luoghi dell'educazione

Educational spaces and places

Sezione monografica

Numero doppio | **Double issue**



Pedagogia oggi

anno XVII – numero 1 – giugno 2019 | Rivista semestrale SIPED • Nuova serie

Direttrice Responsabile

Simonetta Polenghi | *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Comitato direttivo

Giuseppe Elia | *Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*

Massimiliano Fiorucci | *Università degli Studi Roma Tre*

Isabella Loiodice | *Università degli Studi di Foggia*

Maurizio Sibilio | *Università degli Studi di Salerno*

Lucia Balduzzi | *Università di Bologna*

Andrea Bobbio | *Università della Valle d'Aosta*

Giuseppa Cappuccio | *Università degli Studi di Palermo*

Massimiliano Costa | *Università Ca' Foscari Venezia*

Emiliano Macinai | *Università degli Studi di Firenze*

Caporedattori

Gabriella D'Aprile | *Università degli Studi di Catania*

Emiliano Macinai | *Università degli Studi di Firenze*

Giuseppa Cappuccio | *Università degli Studi di Palermo*

(responsabile del processo di referaggio)

Comitato Editoriale

Luca Agostinetto | *Università degli Studi di Padova*

Elisabetta Biffi | *Università degli Studi di Milano Bicocca*

Gabriella D'Aprile | *Università degli Studi di Catania*

Dario De Salvo | *Università degli Studi di Messina*

Patrizia Magnoler | *Università degli Studi di Macerata*

ISSN 2611-6561 versione online

Autorizzazione Tribunale di Napoli n. 5274 del 28-01-2002

Finito di stampare: Giugno 2019



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce

tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Valentina Sansò

Pedagogia oggi

Spazi e luoghi dell'educazione

Comitato Scientifico

- Alessandrini Giuditta**
(Università degli Studi di Roma Tre)
- Ališauskienė Stefanija**
(University of Šiauliai, Lithuania)
- Alleman-Ghionda Cristina**
(Universität zu Köln, Germany)
- Altet Marguerite**
(Université de Nantes, France)
- Baldacci Massimo**
(Università degli Studi di Urbino)
- Baldassarre Vito Antonio**
(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")
- Bardulla Enver**
(Università degli Studi di Parma)
- Bonetta Gaetano**
(Università degli Studi di Catania)
- Cambi Franco**
(Università degli Studi di Firenze)
- Canales Serrano Antonio**
(Universidad Complutense de Madrid, Spain)
- Chiosso Giorgio**
(Università di Torino)
- Cifali Mireille**
(Université de Genève, Switzerland)
- Colicchi Enza**
(Università degli Studi di Messina)
- Corsi Michele**
(Università degli Studi di Macerata)
- Deketele Jean-Marie**
(Université Catholique de Louvain, Belgium)
- Del Mar Del Pozo Maria**
(Universidad de Alcalá, Spain)
- Desinan Claudio**
(Università degli Studi di Trieste)
- Domenici Gaetano**
(Università degli Studi di Roma Tre)
- Dussel Ines**
(Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)
- Flecha García Consuelo**
(Universidad de Sevilla, Spain)
- Frabboni Franco**
(Università di Bologna)
- Galliani Luciano**
(Università degli Studi di Padova)
- Genovese Antonio**
(Università di Bologna)
- Granese Alberto**
(Università degli Studi di Cagliari)
- Hickman Larry A.**
(Southern Illinois University di Cabondale, USA)
- Ibáñez-Martín José Antonio**
(Universidad Complutense de Madrid, Spain)
- Iori Vanna**
(Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
- Kasper Tomas**
(Technical University of Liberec, Czech Republic)
- Kimourtzis Panagiotis**
(University of the Aegean, Greece)
- Laneve Cosimo**
(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")
- Margiotta Umberto**
(Università Ca' Foscari Venezia)
- Matthes Eva**
(Universität Augsburg, Germany)
- Naval Concepcion**
(Universidad de Navarra, Spain)
- Németh András**
(Eötvös Loránd University Budapest, Hungary)
- Orefice Paolo**
(Università degli Studi di Firenze)
- Pintassilgo Joaquim**
(Universidade de Lisboa, Portugal)
- Pinto Minerva Franca**
(Università degli Studi di Foggia)
- Pozo Llorente Teresa**
(Universidad de Granada, Spain)
- Priem Karin**
(Université du Luxembourg)
- Refrigeri Giuseppe**
(Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)
- Rita Casale**
(Bergische Universität Wuppertal, Germany)
- Roig Vila L. Rosabel**
(Universidad de Alicante, Spain)
- Santelli Beccegato Luisa**
(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")
- Sobe Noah**
(Loyola University Chicago, USA)
- Susi Francesco**
(Università degli Studi di Roma Tre)
- Trebisacce Giuseppe**
(Università della Calabria)
- Ulivieri Simonetta**
(Università degli Studi di Firenze)
- Vidal Diana**
(Universidad de São Paulo, Brazil)
- Vinatier Isabelle**
(Université de Nantes, France)
- Zanniello Giuseppe**
(Università degli Studi di Palermo)

Curatori del n. 1 – 2019 - Sezione Monografica

LORENZO CANTATORE, SALVATORE COLAZZO, GIUSEPPE ELIA, FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO

Editoriale

- 7 LORENZO CANTATORE, SALVATORE COLAZZO, GIUSEPPE ELIA, FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO

Sezione monografica

- 17 CATHERINE BURKE
Nature tables and pocket museums. From the Leicestershire classroom to the Mountain View Center for environmental education | Tavoli della natura e musei tascabili. Dalla classe del Leicestershire al Mountain View Center per l'educazione ambientale
- 31 EHRENHARD SKIERA
School as a sacred space. On the theocratic heritage in the New Education movement | La scuola come spazio sacro. Il retaggio teocratico nel movimento delle Scuole Nuove
- 49 STEFANIA CHIPA | ORLANDINI LORENZA
Dall'aula al cluster didattico: l'innovazione che guarda al futuro con le radici nel passato | From the classroom to the educational cluster: a future-oriented innovation with roots in the past
- 67 PAOLO ALFIERI
Spazio fisico e spazio simbolico nel progetto educativo degli oratori italiani tra Otto e Novecento | Physical and symbolic spaces in the educational work of the Italian oratories between the nineteenth and twentieth centuries
- 81 DARIO DE SALVO
Alice nel paese della miseria | Alice in Poorland
- 97 MARIA MORANDINI
L'esposizione di Torino del 1884: luogo della memoria risorgimentale | The Turin exhibition of 1884: a place for remembering the Italian Risorgimento
- 113 STEFANO OLIVIERO
Il supermercato e l'educazione al consumo in Italia. Storia di un luogo educativo | Supermarket and consumer education in Italy. History of an educational space
- 129 GABRIELLA SEVESO
Spazi, educazione di genere e trasgressione nella città antica | Spaces, gender and transgression in the ancient city
- 143 SUSANNA BARSOTTI
La scuola nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi: l'immagine narrata di un luogo di educazione | The school in the children's literature of yesterday and today
- 159 FRANCESCA BORRUSO
La scuola nella letteratura per l'infanzia del secondo novecento. Spazio materiale e simbolico di una pedagogia eversiva | The school in late twentieth century children's literature. A practical and symbolic space for a subversive pedagogy
- 171 MARNIE CAMPAGNARO
A proposito di stanzucce tutte per sé. Evoluzione degli spazi domestici e raffigurazioni visive nella letteratura per l'infanzia | Those little rooms all to themselves. Domestic spaces and their visual representation in children's literature
- 185 MARIA TERESA TRISCIUZZI
La camera dei bambini. Desideri e sogni tra le mura domestiche nella letteratura per l'infanzia | Nursery as dreams and desire through domesticity in children's literature

- 205 **ELENA ZIZIOLI**
Public libraries and visual narrative: inclusive reading and good practices | Biblioteche pubbliche e visual narrative: percorsi inclusivi e buone pratiche
- 217 **VITO BALZANO**
Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità | New contexts of development of educational practice. The professional figure of the educator in community welfare
- 231 **PIERANGELO BARONE**
Spazi che generano flussi: ripensare i luoghi educativi del lavoro con gli adolescenti | Spaces of flow: rethinking educational places in the work with adolescents
- 245 **MIRCA BENETTON**
Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace: dall'ambiente familiare alla Casa dei bambini di Maria Montessori | The home education area as an instrument of freedom and peace: from the family environment to the Casa dei Bambini nursery school created by Maria Montessori
- 267 **ANDREA BOBBIO**
Quando cade un ponte... | When a bridge collapses...
- 277 **ANTONIO BORGOGNI**
Gli spazi pubblici come luoghi educativi: autonomia, mobilità indipendente e stili di vita attivi nei bambini | Public spaces as educational places: children's autonomy, independent mobility and active lifestyles
- 293 **FABRIZIO CHELLO**
Dal fuori al dentro? Lo spazio della formazione in Michel Foucault | From the outside to the inside? The space of the self-formation in Michel Foucault
- 307 **MASSIMILIANO COSTA** | **ROSA CERA**
Coworking: nuovi luoghi per l'educazione e l'apprendimento? | Coworking: new environments for education and learning?
- 327 **FRANCESCA DELLO PREITE**
Luoghi ed ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze. Contesti educativi e famiglie in dialogo | Places and environments to grow according to the values of equality and differences. A dialogue between educational contexts and families
- 341 **ROSITA DELUIGI**
Sconfinare nei luoghi dell'educazione: legami e creatività in un'esperienza di ricerca condotta a Kilifi (Kenya) | Trespassing in places of education: ties and creativity in a research experience conducted in Kilifi (Kenya)
- 355 **TIZIANA IAQUINTA**
Persona e sofferenza. Quando l'educazione si spinge in luoghi inaccessibili | Person and suffering. When education goes to inaccessible places
- 369 **PAOLA MARTINO**
La funzione pedagogico-educativa dello spazio: un'analisi a partire dal vitalismo geometrico di Peter Sloterdijk | The pedagogical-educational function of space: an analysis from Peter Sloterdijk's geometric vitalism
- 383 **MONICA PARRICCHI**
Approccio pedagogico alla progettazione di ambienti educativi | A pedagogical approach to the design of educational environments
- 399 **VALERIA ROSSINI**
School inclusion and teacher education: an exploratory study | Inclusione scolastica e formazione docente: uno studio esplorativo
- 415 **MARIA ROSARIA STROLLO**
Lo spazio sonoro come luogo di recupero della memoria nella terza età | The sonorous space as a recalling place of memory in elderly people

- 431 RAFFAELLA C. STRONGOLI
Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto | When spaces provide education. Learning environments and settings for outdoor teaching
- 445 LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA | AMALIA LAVINIA RIZZO
Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l'educazione inclusiva | The play-music workshop as a physical and symbolic space to promote inclusive education
- 463 DANIELA MANNO
Cronotopi dell'educazione inclusiva | Chronotopes of inclusive education
- 477 SERGIO BELLANTONIO
Lo sport come spazio di costruzione identitaria. Uno studio di caso su Vanessa Ferrari | Sport as space of identity construction. A case study about Vanessa Ferrari
- 493 FRANCESCO CASOLO
Scuola primaria: spazi ambientali e temporali per l'educazione motoria | Primary education: physical and temporal spaces and environments for physical education

Miscellanea

- 509 RENATA VIGANÒ
The Italian National Evaluation System: a quasi-project. Critical reflections and open questions | Il Sistema Nazionale di Valutazione: un quasi-progetto. Riflessioni critiche e questioni aperte
- 525 ALESSANDRA PRIORE | ANTONIA CUNTI
Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente | Relationship and emotions in the construction of teacher professionalism
- 541 ROSSELLA RAIMONDO
Esperienze di internamento di minori nel manicomio "Francesco Roncati" di Bologna | Minors' internment experiences at the "Francesco Roncati" asylum of Bologna
- 557 ANGELA MUSCHITIELLO
Il ruolo dell'educatore professionale socio-pedagogico nelle comunità residenziali per minori. Quali gli orientamenti metodologici? | The role of the socio-pedagogical professional educator in residential communities for minors. What are the methodological guidelines?
- 569 LUCA REFRIGERI
L'alfabetizzazione economica e finanziaria degli insegnanti della scuola italiana: una prima indagine sui futuri insegnanti della scuola primaria | The economic and financial literacy of Italian school teachers: a first survey of future primary school teachers
- 601 SILVIO PREMOLI
La ricerca pedagogica a supporto dell'innovazione nell'impresa sociale: le opportunità offerte dal credito di imposta per attività di ricerca e sviluppo | Pedagogical research for social enterprise: tax credit opportunities for research & development
- 617 FABIANA QUATRANO
L'altro: dalla logica dello scarto alla cultura dell'incontro | The other: from the logic of the gap to the culture of the encounter

Recensioni

- | | | |
|-----|-----------------|---------------------|
| 635 | MIRCA BENETTON | ANDREA BOBBIO |
| | ANNA BONDIOLI | ANDREA DESSARDO |
| | TOMMASO FRATINI | ANITA GRAMIGNA |
| | LUCA ODINI | DONATELLO SANTARONE |
| | CLAUDIA SPINA | |

Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità

New contexts of development of educational practice. The professional figure of the educator in community welfare

Vito Balzano

Research fellow of Education | Department of Educational Sciences, Psychology, Communication | University of Bari (Italy) | vito.balzano@uniba.it

abstract

The provision of education requires an educator who is first and foremost a recognized and recognizable professional, who is able to cope with the demands of an educational practice that is being given ever greater responsibility in today's fluid society, governed as it is by nebulous interests and passions. At the same time, new contexts for the development of educational practice, in particular among peer groups, require a new concept of community welfare, which is able to evolve in response to contributions from pedagogic research. This paper, therefore, aims to investigate possible scenarios in the role of the professional educator in the wake of the introduction of the 205/2017 law which sets out, from a legal perspective, the duties and protections of the educator. The possibility, indeed the necessity, of investigating new contexts for the development of educational relationships becomes a challenge that can no longer be postponed.

Keywords: educator, relationship, practice, work, institution

La pratica educativa necessita di un educatore che sia anzitutto un professionista, riconosciuto e riconoscibile, in grado di far fronte ai bisogni di un agire educativo che si fa sempre più responsabile in una società liquida, governata da interessi e passioni nebuloze. Al tempo stesso, i nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa, specie la relazione nel gruppo dei pari, richiedono una nuova idea di welfare di comunità, in grado di poter crescere con il contributo della ricerca pedagogica. Il presente saggio, quindi, mira ad indagare quali siano i possibili scenari della figura professionale dell'educatore all'indomani della promulgazione della legge 205/2017 che ne sancisce, da un punto di vista giurisprudenziale, doveri e tutele. La possibilità, oltre che la necessità, di indagare nuovi contesti di sviluppo delle relazioni educative diventa una sfida non più rinviabile.

Parole-chiave: educatore, relazione, pratica, lavoro, istituzione

1. L'educatore oggi: una nuova figura professionale

L'irriducibile pluralità delle esperienze educative, oggi più che in passato, rappresenta il più realistico punto di partenza per un'analisi nuova circa la figura professionale dell'educatore contemporaneo. Infatti, queste esperienze presentano diversi gradi di formalizzazione, intenzionalità, progettualità, consapevolezza, ma anche capacità adattiva e trasversalità nella pratica educativa; non solo caratteri positivi, però, lì dove spesso intenzioni e obiettivi si presentano tra loro conflittuali o antagonisti, determinando nei soggetti coinvolti una difficile quanto farraginoso ricerca di convivenza e equilibrio.

Il peso diverso delle esperienze educative, però, contribuisce in misura assai differente alla formazione dei soggetti, a seconda dell'importanza attribuita ad ogni azione che, spesso, è dichiarata dall'esperienza stessa. Quando una esperienza si può definire formativa? E quanto, in termini pedagogici, questa può essere ricompresa in termini quantificabili? Tanto la sfera familiare, quanto quella scolastica, ma anche nelle esperienze strutturate, la risposta pratica all'interrogativo rappresenta un punto di svolta nella ridefinizione della figura dell'educatore e nel suo possibile legame – o per meglio dire relazione – con le azioni di pratica educativa all'interno, nella moderna idea di welfare a carattere relazionale. Un tema complesso che, per molti aspetti, rappresenta un problema proprio della pedagogia, lì dove l'educazione e la relazione diventano i due elementi fondativi dello sviluppo moderno di politiche di benessere orientate sul rapporto interpersonale nel contesto di comunità.

Muovendo l'analisi delle esperienze tradizionali del mondo educativo, dai sistemi classici formali, non formali e informali, il senso del presente contributo mira a individuare possibili nuovi spazi all'interno dei tre macro contesti educativi per eccellenza: la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari. Le esperienze formali, in quanto azioni fortemente intenzionali e organizzate, si presentano come qualcosa di definito e recepito da coloro che sono i soggetti coinvolti, come appunto lo Stato, le Regioni, le scuole, i genitori, gli studenti, le imprese, gli insegnanti, ecc.; inoltre, l'essere regolamentate da regole ben precise comporta quell'aspetto di obbligatorietà che caratterizza le prime esperienze educative, quelle che si sviluppano senza una richiesta specifica diretta (si pensi al fanciullo in famiglia, o ai primi anni di scuola), e quindi senza alcuna possibilità di negoziare il percorso di inserimento e le modalità di permanenza, seppur orientate necessariamente al rilascio di un certificato/attestato riconosciuto come

titolo di studio specifico. Fuori dal comparto scuola, invece, vi sono le esperienze non formali, quelle che pur essendo dotate di intenzionalità, progetto e contratto, non prevedono il rilascio di un titolo di studio; anche in questo caso vi è una richiesta formativa che “è rappresentata dalla possibilità di apprendere conoscenze, abilità, competenze ecc. che riguardano i diversi contesti e dimensioni di vita del soggetto” (Tramma, 2016, p. 28). Infine, a chiudere il comparto tradizionale delle esperienze educative, vi sono le pratiche informali, quelle che, per dirla con Demetrio, sono “esperienze riguardanti l’insieme delle dimensioni apicali dell’esistenza: cioè le dimensioni operative, affettive, ludiche, luttuose” (Demetrio, 1995). In sostanza, si tratta di tutte quelle relazioni, non necessariamente o propriamente regolate da regole scritte, che si instaurano tra persone appartenenti alla stessa comunità e che si sviluppano all’interno della complessità della vita quotidiana e dell’esistenza dei soggetti. Sono esperienze che, in ogni caso, pur non essendo caratterizzate da alcun progetto risultano altamente educative. L’esempio per eccellenza è l’incontro con figure che, nel corso dell’incontro stesso o in seguito, in alcuni momenti di ricostruzione della propria storia formativa saranno riconosciute come mentori. E sono di carattere educativo informale anche alcuni eventi naturali, principalmente per le conseguenze che hanno sulla vita delle persone e delle comunità, come alcuni avvenimenti pubblici, oppure la disposizione di spazi pubblici e privati, cioè un’organizzazione degli spazi che educa chi li frequenta (Iori, 2000).

Esiste, inoltre, ed è bene quanto meno citarla, una precisa distinzione tra azione educative intenzionali e azioni educative non dichiaratamente intenzionali. Nel primo caso, infatti, vi è una chiara identificazione del produttore e del consumatore, ovvero un’azione nella quale si registra, sempre e comunque, la presenza di un soggetto – persona – che ha lo scopo di educare l’altro, a prescindere dal grado di formalizzazione dell’esperienza e dall’essere l’azione educativa pedagogicamente progettata, programmata e realizzata. Nella seconda tesi, diversamente, l’azione educativa tende a modificare o inaugurare atteggiamenti, comportamenti, abitudini, opinioni nei destinatari senza che tutto ciò sia stato direttamente esplicitato.

L’idea di riqualificare un’azione educativa, una esperienza, secondo quanto fin qui analizzato rappresenta la vera sfida, la nuova sfida, per ridefinire la figura professionale dell’educatore in quanto attore formato e qualificato, in grado di fronteggiare le diverse sfide della contemporaneità ma, soprattutto, di sfidare in pratica le problematiche educative che la

modernità presenta; non solo, quindi, un educatore pronto alle sfide racchiuse nei luoghi principali dell'educazione, come la famiglia e la scuola, ma anche un professionista in grado di fare pratica educativa in contesti complessi e nuovi, tracciando una nuova mappa delle esperienze educative che considera l'insieme delle esperienze collettive la traccia reale dell'esistenza e il riferimento principale per sviluppare e progettare nuovi percorsi educativi. I luoghi e i tempi dell'educazione si presentano come contesti differenziati, "ciascuno dei quali riveste un ruolo specifico e una originale funzione", e dall'uno all'altro di questi contesti varia il grado di intenzionalità e formalizzazione (Frabboni, Pinto Minerva, 1999, p. 64). Il carattere ermeneutico delle esperienze educative diventa elemento necessario e possibile per riformulare percorsi formativi utili a fronteggiare la crescente crisi dei maggiori contesti e luoghi: famiglia, scuola e gruppo dei pari. A questi si aggiungono, poi, anche delle variabili che mutano spesso l'interpretazione dell'esperienza educativa stessa, come ad esempio il rapporto con i mezzi di comunicazione di massa, spesso etichettati come diseducativi, ma che in realtà rappresentano una variabile imprescindibile per riformulare una nuova idea di educatore. Dalla radio alla televisione, giungendo fino ad internet e all'avvento e diffusione dei social network, il mondo dell'educazione oggi deve necessariamente guardare con maggior attenzione all'evoluzione dei modelli propinati dai nuovi sistemi di comunicazione, lì dove il legame tra educazione e comunicazione sta diventando sempre più fitto e complesso. La standardizzazione dei comportamenti diffusi, derivanti da un certo utilizzo della pubblicità in televisione, come ricorda Cambi (1995, p. 527), depaupera o sostituisce l'intelligenza verbale concettuale, logica, con notevoli rischi per la cultura e l'identità psichica dei soggetti, regolando mode, consumi, modelli di comportamento attraverso la visione reiterata e il godimento immediato che essa produce.

Il lavoro, altra variabile da porre sotto la lente d'ingrandimento, diventa educativo perché è educativa la cultura dell'organizzazione nella quale i soggetti, a diverso titolo, operano, una cultura che spesso dichiara e persegue i propri intenti educativi esplicitando e premiando le caratteristiche del lavoratore ideale, quello dedito all'idea di lavoro buono esplicitata a più riprese da Rossi (2014, p. 108): "il lavoro buono è preziosa esperienza di soggettivazione, in quanto liberante e realizzativa, creativizzante e valorativa. È vicenda di coinvolgimento, provocazione e pratica delle diverse componenti della personalità", e si differenzia da quello cattivo quando si materializza come "evento di frustrazione, discriminazio-

ne, emarginazione” (*Ibid*). Un processo di costruzione identitaria che è, quindi, reso più accessibile e facile nel caso in cui il soggetto svolga un’attività lavorativa congruente con le aspettative personali; un percorso progettuale teso a favorire, tra gli altri, soprattutto il primato delle persone: quando la persona non è posta nella condizione di rendersi protagonista di esperienze professionali tramite le quali guadagnare autostima, originalità, creatività, coerenza, continuità, può andare incontro a processi destrutturanti che non facilitano il conseguimento di risultati positivi in fatto di individuazione e signoria di sé, di formazione di un autentico sentimento del proprio io e che non favoriscono la piena espressione fisica, cognitiva ed emotiva di sé (*Ibid*, p. 115). Un modello, pedagogicamente ispirato, che non periferizza le persone ed enfatizza i mezzi, che non considera le persone come strumenti o sostegni per l’aumento del profitto. Un percorso solido e definito che possa essere arma utile a fronteggiare la frammentarietà del mondo contemporaneo, ancora permeato dalle caratteristiche di una società liquida – di cui ha parlato Bauman a più riprese – che racconta le difficoltà nelle relazioni interpersonali che si sviluppano, in maniera sempre maggiore, come “relazioni liquide” (Elia, 2014, p. 14).

Ripensare la figura dell’educatore professionale, anche alla luce delle recenti affermazioni in campo giurisprudenziale, con la “legge Iori” (Legge 205 del 27-12-2017)¹, che disciplina le professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista, con l’idea di poter ridefinire compiti e mansioni del professionista, rapportando i modelli tradizionali alle numerose e nuove sollecitazioni del mondo contemporaneo, e soprattutto una visione ultramoderna esclusiva dell’educatore nell’evoluzione tecnologica e mediatica.

2. Dal modello tradizionale di benessere al welfare di comunità

Il concetto di Welfare State, sempre più attuale nelle ricerche moderne, anche nelle scienze dell’educazione, appartiene a una cultura sociale e politica che muove i suoi passi da molto lontano. Il termine welfare – be-

1 Per un maggior approfondimento si veda Legge 205 del 27-12-2017, consultabile all’indirizzo <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg> (ultima consultazione 12-08-2018).

nessere – è stato coniato in Gran Bretagna, dopo la Prima Guerra Mondiale, per descrivere il tipo di Stato ricostruito dal governo laburista che si impegnò ad aiutare le fasce di popolazione più in difficoltà. Ovviamente, com'è facile immaginare, l'evoluzione del termine e dei suoi usi ne ha portato una ridefinizione allargata del concetto, aprendo ad esempio in Italia a un significato più ampio di welfare in politica, quale settore che si occupa delle fasce più deboli, dei disabili, e più in generale di tutto ciò che ha socialmente bisogno d'aiuto e sostegno.

In tempi più moderni, il termine, così denso di significati e prospettive, è entrato a far parte del linguaggio comune della politica, tanto da essere utilizzato per definire un Ministero, che si occupa di tutto quello che riguarda il sociale, con un'attenzione particolare, ma non esclusivo, all'assistenza per coloro che si trovano in situazioni di difficoltà. Nel tempo, però, il solo studio sociale e politico del termine e delle sue evoluzioni, ha prodotto una profonda crisi, specialmente nell'aspetto pratico. In molti hanno sostenuto, a ragione, l'importanza del contributo di altre discipline nella strutturazione e programmazione di una politica di welfare in grado diopperire alle lacune dello Stato sociale della Repubblica.

Esiste una forte interdipendenza tra il pensiero pedagogico e quello politico, non già come semplice rapporto tra le due discipline univocamente intese bensì come definizione di quel legame che, inevitabilmente, viene a crearsi tra l'aspetto educativo e l'aspetto politico. La crisi del Welfare State² ripropone in maniera precisa il rapporto tra pedagogia e politica, evidenziando come in ogni epoca storica questo si sia caratterizzato per un momento di riflessione, proprio della pedagogia, intrecciato con la dimensione politica che, diversamente, ha caratterizzato il piano sociale, dando all'educazione quel tassello mancante, ovvero quell'incapacità di situarsi in un preciso progetto (Balzano, 2017, p. 50).

L'esperienza della Stato Sociale si è evoluta nel tempo toccando diverse sfere della pratica, tanto in campo politico quanto in quello educativo; la welfare community è una delle esperienze più significative in campo educativo e rappresenta quel contenitore all'interno del quale si sono sviluppati dapprima un sistema di stampo relazionale e, successivamente, un primo embrione di welfare di comunità, evoluto successivamente in quel concetto più ampio che oggi conosciamo. La persona, filo rosso che lega

2 Tema ampiamente dibattuto all'interno del LIII Convegno di Scholè, *L'educazione nella crisi del Welfare State*, La Scuola, Brescia 2015.

le moderne evoluzioni dei sistemi di benessere, muove da un passato non troppo recente, che affonda le proprie radici nei tradizionali sistemi di welfare: quello residuale – altrimenti detto liberale –, nel quale i diritti sociali derivano dalla dimostrazione dello stato di bisogno. Il sistema, sviluppato principalmente in paesi quali Australia, Nuova Zelanda, Canada, Gran Bretagna e Stati Uniti, è fondato sulla precedenza ai poveri meritevoli, e i servizi pubblici non vengono forniti indistintamente a tutti, ma solamente a chi è povero di risorse. Tale regime riflette una teoria politica secondo cui è utile ridurre al minimo l'impegno dello Stato, individualizzando i rischi sociali, col risultato di un forte dualismo tra cittadini non bisognosi e cittadini assistiti. Il secondo sistema di welfare tradizionale è rappresentato da quello particolaristico – altrimenti definito conservatore-corporativo –, nel quale i diritti e le tutele dipendono dalla professione esercitata. Le prestazioni del welfare sono legate al possesso di determinati requisiti, in primo luogo l'esercitare un lavoro, e lo Stato, attraverso leggi speciali, prevede l'istituto delle assicurazioni sociali obbligatorie per i lavoratori nello stato di bisogno. Questo è il modello tipico degli Stati dell'Europa continentale e meridionale, tra cui l'Italia stessa. Il terzo modello è quello universalistico – regime socialdemocratico –, dove i diritti derivano dalla cittadinanza. Vi sono, quindi, dei servizi che vengono offerti a tutti i cittadini dello Stato senza nessuna differenza. Tale modello promuove l'uguaglianza di status passando così dal concetto di assicurazione sociale a quello di sicurezza sociale, fornendo un Welfare che si propone di garantire a tutta la popolazione degli standard di vita qualitativamente più elevati. È tipico degli Stati dell'Europa del nord, e di tutte le realtà economiche fortemente virtuose. A completamento del quadro riguardante i regimi internazionali di welfare, lo studioso Ferrera, che aveva parlato di un quarto sistema sud-europeo, con la sua connotazione di tipo geografico e non politica come per gli altri, aggiunge anche un modello riferito alla quinta «Europa sociale», composta da tutti i paesi dell'ex blocco comunista che sono entrati a far parte dell'Unione Europea nel 2004. I nuovi membri si trovano ad affrontare ora una duplice sfida che riguarda la costruzione o il consolidamento di una stabile economia di mercato e, al contempo, di un maturo sistema democratico, declinato anche in termini di uno stabile sistema di welfare.

Il sistema di welfare relazionale tradizionale, fondato su rapporti interpersonali sempre più forti, ha posto le basi per l'evoluzione della moderna idea di welfare di comunità, lì dove lo spazio educativo, il luogo dove si sviluppa il progetto educativo, diventa terreno fertile per com-

prendere e interpretare, in chiave pedagogica, i moderni rapporti caratterizzanti la società liquida (Bauman, 2000). Il cosiddetto *targeting* è divenuto, nell'ultimo decennio, un elemento chiave nell'elaborazione delle politiche sociali e ha attraversato, con differente intensità, tutti i modelli precedentemente esposti. Fanno eccezione i welfare scandinavi che, in virtù di una robusta impalcatura di tipo universalistico storicamente consolidata, riescono a esserne quasi completamente immuni. Essi, di fatto, limitano la presenza di fenomeni di selettività solo in termini di declinazioni comunitarie, tendenti a consolidare il benessere dell'intera popolazione secondo la radicata cultura della 'casa di tutti' e non solo dei bisognosi.

Restringendo il campo di analisi del welfare di comunità, utilizzando l'esperienza storica dei diversi approcci, da quello societario al welfare mix, o il secondo welfare, quello plurale radicale e, infine, quello generativo, ci troviamo a dover affrontare un campo sicuramente ricco di esperienze ma, specialmente in campo educativo, si tratta di approcci che aprono comunque all'esterno, con tutti i rischi del caso. L'apertura del welfare a soggetti esterni al perimetro pubblico e provenienti dalla sfera del mercato, delle associazioni intermedie e della famiglia, comporta necessariamente il ripensamento dell'intero rapporto, della relazione, che intercorre tra gli attori specializzati, gli educatori, e tutti gli altri interpreti (genitori, insegnanti, ecc.). Le esperienze di welfare di comunità, infatti, risultano essere molto eterogenee e oscillano dalla semplice aggregazione della domanda a vere e proprie forme di mutuo aiuto, fino a forme di collaborazione attiva. Quello che vi è alla base di questo approccio è che facendo leva sulle risorse delle famiglie e delle comunità, e mettendole in dialogo tra loro, si produca qualcosa più della somma dei singoli addendi. Tutto ruota, perciò, intorno a beni relazionali, cioè a cose che hanno un valore che consiste, sostanzialmente, nell'essere in grado di modificare la relazione tra i soggetti coinvolti, dando vita a forme interpersonali basate sulla fiducia, sulla reciprocità, e sulla condivisione di responsabilità. Le pratiche di welfare di comunità, inoltre, turbano l'intero impianto caratterizzando differenti elementi di rapporto tra i fruitori delle politiche sociali, i decisori politici e i fornitori di servizi; al crescere della domanda di processi democratici nella costruzione di un nuovo sistema di welfare inclusivo che muova dal basso si giunge alla necessità impellente di avviare un processo di co-produzione attraverso la partecipazione dei cittadini nella costruzione di servizi di pubblica utilità. Nasce così l'idea di beni di comunità, collaterale al welfare di comunità, che divengono parte inte-

grante ed essenziale per lo sviluppo della nuova idea di benessere, essendo la logica del welfare definita proprio nell'offrire supporto a condizioni di fragilità individuale attraverso una mediazione collettiva (Gherardi, Magatti, 2014).

3. Una nuova idea di pratica educativa

Dalle premesse di un welfare relazionale, incardinato nei costrutti propri della pedagogia sociale, secondo cui «tutti i soggetti del privato sociale collaborano e coordinano i propri sforzi per la costruzione di nuove legature, di nuove trame tra gli attori coinvolti» (Balzano, 2017, p. 108), nasce una idea di comunità nuova e altra rispetto alla visione classica ma che, da questa stessa, recupera un punto di partenza fondamentale: siamo di fronte a un agire pratico, intenzionale e, non di meno, responsabile, che presuppone un donarsi non solo in chiave materiale ma, soprattutto, da un punto di vista etico. Partecipare attivamente alla comunità di appartenenza, quindi, secondo una pratica che presuppone un agire responsabile dotato di senso (d'Arcais, 1987).

Nella società contemporanea, però, la domanda educativa in seno alla pratica relazionale verte, in premessa, proprio sulla possibilità, in verità urgente, di comprendere quale tipo di rapporto possa insistere tra una evoluzione culturale e sociale della persona e, di contro, lo sviluppo autentico del soggetto stesso quando è impegnato in rapporti d'amore e di amicizia, autentici, liberi, profondi. Il saper dare e il saper ricevere, in questa sede, si inseguono nell'umano di ogni soggetto in termini d'amore o di amicizia. È la mancanza di disponibilità del singolo a ricreare delle situazioni differenti nei rapporti tra soggetti: sembra, infatti, che la modernità, con la sua carica di razionalità e certezza, allontani la persona dalla ricerca dell'incontro e del legame, carichi d'affettività, soggettività, incertezza. L'uomo ha difficoltà a volersi bene, ancor prima del voler bene ad altri: rischia di non riuscire a sprofondare dentro sé stesso, sfondando invece il proprio fondamento. Il nodo è la relazione interpersonale che, per dirla con Bertolini (2015, p. 247), «è una delle prospettive sulle quali si fonda l'atto educativo: la persona dell'educatore è uno strumento pedagogico (vivere con, fare con), il rapporto è continuativo, la quotidianità è usata in modo consapevole e programmato».

La pratica dell'incontro, quindi, ovvero un rapporto educativo che guardi a due persone nella loro umanità: solo così educare diventa un da-

re e un ricevere nel medesimo tempo, perché educare è incontrare l'altro, qualsiasi altro, conoscerlo e rispettarlo, stimolandolo a dare forma autentica alla sua umanità. Non si può educare estraniandosi umanamente dall'incontro: nel rapporto educativo si è almeno in due, ognuno con il proprio esserci e con il proprio essere-così. Chi educa dona una parte di sé, e chi si presta a favore d'altro si dona non solo materialmente ma anche, e soprattutto, moralmente, in una dimensione di solidarietà e di riconoscimento delle differenze come principio di uguaglianza. Questa fitta relazione genera un luogo, un contesto, utile allo sviluppo di successive e altre relazioni; quella comunità, in sostanza, che è lo spazio adatto dove far crescere le diverse età dell'umano (Volpicella, 2015), fronteggiando le sfide che le evoluzioni del mondo contemporaneo propone.

Nelle concrete relazioni educative, perciò, il valore e il senso sono definiti nell'orizzonte culturale proprio della comunità storica alla quale apparteniamo; la ricognizione empirica, con l'ausilio delle indagini psicosociali, ci aiuta a farne un primo inventario, minimamente adeguato. L'esperienza dello scacco e il dubbio esistenziale fanno emergere nella sua essenzialità il problema pedagogico: l'ideale etico di umanità trasmesso come un valore e cespiti di senso per l'esistenza, negli schemi culturali in cui si è concretato (Bellingreri, 2007).

In sostanza, tale questione intorno alla verità dell'impegno e della pratica educativa è il momento genetico della pedagogia razionale, perché assumerla in tutta la sua portata significa scegliere di percorrere la via della realtà e della ragione, e quindi intraprendere un itinerario di ricerca che problematizzi la nostra precomprensione, mettendone in questione le idee fondanti; per ricominciare di nuovo tutto da zero, cercando di vedere come stanno le cose e, con la forza dell'argomentazione, dire perché non possono stare altrimenti. Una riflessione epistemologica, dunque, sulla struttura specifica e sul significato proprio della pedagogia, come sapere intorno all'educazione, pertanto insieme teorico e pratico, deve tenere uniti il problema della realtà dell'educazione e quello della forma di razionalità adeguata. Lo scopo, in questa sede, è di costruire, nel senso di rendere pienamente decifrabile, il modo di procedere della pedagogia, nel vedere e intendere l'oggetto proprio e adeguato che essa ha come scienza pratica e, allo stesso tempo, progettuale.

La progettualità, infatti, rappresenta la dimensione più vicina al senso di pratica educativa, perché si fa linguaggio di traduzione dell'azione dell'educatore. L'educazione ha sempre un nesso – dal quale difficilmente si può trascendere – con le domande sul valore e sul senso, in quanto per

la sua specificità si pone con la pretesa di essere opera e/o azione di umanizzazione di un soggetto umano: nasce sempre come proposta di un certo ideale etico di umanità, anche quando si volessero proporre delle mete all'azione di un soggetto, che escludessero per principio l'esistenza di ideali ragionevolmente sostenibili di umanità. La pedagogia, di conseguenza, dovrà assumere, per comprendere la realtà dell'educazione, tali questioni sui valori e sul senso per l'esistenza umana; e la riflessione sul suo specifico codice epistemologico dovrà giustificare la struttura propria di una scienza umanisticamente intesa. Da qui la traduzione in pratica delle teorie educative, non già come terreno fertile di nuove teorie, ma come humus di verifica, di validazione, della dottrina in azione.

Quest'ultimo passaggio, probabilmente, esprime bene l'essenza stessa della scienza moderna, legando il tema della pratica a quello della modernità. Questa, deve affermarsi, come ha stimato la scienza fisico-matematica, quale forma adeguata di sapere teoretico; la tecnica, va considerata come forma adeguata di sapere pratico, concludendo che la tecnica potrà essere compresa come tecnologia. Questa riduzione ha portato, in primo luogo, a una certa inettitudine nel pensare l'universo delle azioni umane, nel suo significato propriamente umano, che ha un costante riferimento alla sfera dei valori, delle qualità e in generale del senso; in secondo luogo, la ragion pratica, perdendo la propria specifica dimensione veritativa, ha smarrito il nesso con la ragione poetica: obliando l'universo simbolico che permette di pensare con immaginazione creativa i fini della tecnica, oltre l'orizzonte di pensiero della semplice ragione strumentale (Acone, 2004).

La pratica educativa, però, deve provare a strutturarsi attraverso un percorso di sintesi tra le numerose stimolazioni della società contemporanea, barcamenandosi tra un presente sempre più frammentato, una realtà parcellizzata, che mina non solo i rapporti sociali, ma anche le dinamiche interpersonali all'interno dei principali contesti educativi, come la famiglia, ma anche nelle macro-aree come la comunità di appartenenza. Il problema deriva dalla difficoltà, specie in ambito familiare, di raccontarsi e narrarsi, e questo provoca una distorsione nella costruzione identitaria dei nuovi cittadini che andranno a far parte della comunità nella quale si svilupperanno relazioni e pratiche educative. Bruner, per esempio, assegna un ruolo fondamentale al pensiero narrativo per la sua funzione di attribuzione e costruzione di un ordine significativo al mondo e alle esperienze: noi organizziamo la nostra esperienza e i ricordi principalmente sotto forma di narrazione (Elia, 2017, p. 92). L'educare a rac-

contare e a raccontarsi, mettendo in atto le modalità dell'ascolto empatico, così come raccontato da Ricoeur, rappresenta una condizione privilegiata da offrire ad ogni persona, per potersi conoscere e comprendere; l'esistenzialismo relazionale di cui parla l'Autore, afferma, infatti, che la persona non può sussistere isolatamente e indipendentemente dall'altro. L'altro da sé diventa il termine di riferimento fondamentale per consentire alla persona stessa di esistere come tale. L'altro costituisce il mezzo di confronto, il luogo entro il quale permettere ad ognuno di scoprirsi, di conoscersi e di agire. In questa sede, quindi, la famiglia costituisce un contesto educativo e relazionale indispensabile per la trasmissione delle eredità e la formazione delle identità. Essere parte di una storia familiare conferisce la sicurezza di non essere soli, di avere dei riferimenti, certamente da elaborare con atteggiamento critico e da rinnovare, ma comunque incoraggianti. Questa, inoltre, rappresenta il luogo di massima espressione della singolarità ma, anche, il contesto di sviluppo più adatto della personalità relazionale, quell'elemento indispensabile per entrare in rapporto con gli altri all'interno della comunità. Modelli relazionali genitoriali volti alla condivisione e alla complicità, modelli educativi volti a fornire esempi pratici, a stimolare l'analisi critica, a contenere le difficoltà, a differenziare le soggettività e a condividere le esperienze, stili comunicativi centrati sulla trasparenza e sulla condivisione tarati e rivolti alla capacità di comprensione dei figli, dinamiche relazionali centrate sul dialogo empatico, sulla ricerca dell'affetto, hanno rappresentato elementi caratterizzanti le pratiche buone che hanno favorito l'evoluzione positiva di queste famiglie e che hanno reso possibile un cambiamento trasformativo (Ivi, p. 100).

Nonostante si possa guardare alla famiglia come all'unità di base della società, non possono essere ignorati o sottovalutati problemi, affanni, crisi, fatiche, erosioni che in modo non poche volte marcato investono il vissuto domestico, la vita di coppia, le comunicazioni intergenerazionali, l'adempimento del compito educativo. Non sono pochi coloro che si battono perché sia riconferita centralità alla famiglia educatrice e autoeducatrice convinti che, pur tra negazioni e affermazioni, svilimenti e rivalutazioni, essa rappresenta la risorsa strategica per la crescita umana integrale. Il convincimento che la famiglia ipermoderna (Rossi, 2015, p. 119), anche nelle condizioni attuali, sia realtà dotata di singolari e insostituibili funzioni, sia titolare di notevoli possibilità circa la maturazione umana e spirituale dei suoi componenti sollecita ad auspicarne la nascita, la promozione, la difesa e il sostegno, affinché sia sempre capace di eser-

citare i suoi diritti e di assolvere i suoi doveri, in special modo quelli educativi, abbia coscienza della sua funzione nella società, prenda consapevolezza della sua dignità e delle sue potenzialità, dei suoi compiti e dei suoi impegni, dei suoi diritti e dei suoi doveri, delle sue risorse e delle sue ricchezze e le metta a disposizione della società, si renda conto della propria possibilità, capacità e responsabilità evolutiva.

Una nuova idea di pratica educativa, perciò, è il risultato più auspicabile, e quello che la pedagogia prova da tempo a costruire, declinandola all'interno di un modello di welfare di comunità, in forte ascesa nella società contemporanea, che delinea una diversa definizione di azione da compiere: azione che deve essere compiuta ma anche azione inevitabile che, se non viene posta come oggetto di attenzione non per questo non viene compiuta (Elia, 2015, p. 69). Una pratica educativa che sarà, certamente, pratica di dignità poiché fondata sul rispetto, dovuto alla persona non in quanto specie umana avente una particolare dignità tra le altre specie, ma per la titolarità della persona a dare pienezza ai propri atti personali. L'idea stessa di comunità, divenuta centrale nell'evoluzione delle politiche sociali e di welfare, sta a indicare lo spazio delle relazioni tra i diversi attori sociali che sono chiamati a esercitare la responsabilità collettiva di costruire il sistema locale di cura e promozione del benessere sociale. Al timone della comunità, di ogni buona comunità, ci sono gli educatori, nella nuova veste professionale, responsabili di guidare secondo le dinamiche partecipative e relazionali della pedagogia, la pratica educativa di costruzione identitaria del cittadino responsabile all'interno della frammentarietà del presente.

Riferimenti bibliografici

- Acone G. (2004). Le antinomie della ragione pedagogica oggi. In F. Cambi, L. Santelli-Beccegato, *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico* (pp. 139-158) Torino: Utet.
- Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Bauman Z. (2000). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bellingreri A. (2007). *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi F. (1995). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Laterza.

- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Elia G. (2014). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Elia G. (2015). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia G. (2017). Narrare le fragilità familiari. *La Famiglia*, 51/261: 91-100.
- Flores d'Arcais G. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1999). *Fondamenti di Pedagogia e Didattica*. Bari: Laterza.
- Galliani L. (2015). *L'agire valutativo, Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Gardella O. (2016). *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*. Milano: FrancoAngeli.
- Gherardi M., Magatti L. (2014). *Una nuova prosperità. Quattro vie per una crescita integrale*. Milano: Feltrinelli.
- Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E. (2010). *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso per il lavoro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Legge 205 del 27-12-2017, consultabile all'indirizzo <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg> (ultima consultazione 12-08-2018).
- LIII Convegno di Scholè (2015). *L'educazione nella crisi del Welfare State*. Brescia: La Scuola.
- Rossi B. (2014). Il lavoro. In G. Elia, *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 108-119). Milano: FrancoAngeli.
- Rossi B. (2017). Dalla famiglia alle famiglie. Formare genitori competenti. *La Famiglia*, 51/261: 117-123.
- Tramma S. (2016). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Volpicella A. M. (2015). *Ri-pensare le vecchie*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.