Il lavoro educativo nei servizi complementari al tempo scuola: contraddizioni, vincoli e potenzialità

Alessia Tabacchi*

Riassunto

Il lavoro dell'educatore nei servizi educativi complementari al tempo scuola appare segnato dall'indeterminatezza e dalla necessità di ricollocare al centro il proprium educativo. Da un lato, l'incertezza di un servizio che si svolge negli interstizi di tempo non occupati dalla scuola; dall'altro lato, una figura professionale che ricerca un'inedita via di azione, mediando tra il mandato del servizio e richieste che provengono dal mondo della scuola e dalla famiglia. In questo, si rileva essenziale porre al centro il bambino e/o il ragazzo, offrendo occasioni di crescita, implementando le abilità relazionali e socio-affettive, garantendo il diritto allo studio e pari opportunità di esperienze educative. Il contributo mira a prendere in esame i vincoli, le contraddizioni e le potenzialità emergenti dalle narrazioni di un gruppo di educatori operanti all'interno di servizi complementari al tempo scuola nel territorio della provincia di Varese. Le questioni aperte orienteranno la riflessione verso proposte progettuali volte a rafforzare l'identità di tali servizi.

Parole-chiave: *Educatore; Doposcuola; Professionalità; Sistema Formativo Integrato; Azione educativa.*

Educational work into Childcare Facilities: contradictions, constraints and capability

Abstract

The educational work into Childcare Facilities appears marked by indeterminacy and the need to place the proprium educative in the center. On the one hand, the uncertainty of a service that takes place in the gaps of time not occupied by the school; on the other hand, a professional who seeks an unprecedented path of action, mediating between the mandate of the service and the requests coming from the school and the family. It is noteworthy to focus on the child, offering opportunities for growth, implementing relational and socio-affective skills, ensuring the right to study, and the equality of educational opportunity. The paper aims to examine

* Università Cattolica del Sacro Cuore (Italy).

Civitas educationis, a. XIII, n. 2, dicembre 2024 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222317953 • DOI: 10.7413/2281-9568112
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

the constraints, contradictions and capability emerging from the narratives of a group of educators working within Childcare Facilities, in the area of Varese. The open questions will lead the reflection towards project proposals to strengthen the identity of these facilities.

Keywords: *Educator; Childcare Facilities; Professionalism; Integrated Educational System; Educational action.*

1. Introduzione

Il lavoro dell'educatore nei servizi educativi complementari al tempo scuola appare segnato dall'indeterminatezza e dalla necessità di ricollocare al centro il *proprium* educativo (Cadei, 2017). Le figure educative si trovano a ricercare una propria via di azione, affrancandosi da un modello centrato primariamente sull'istruzione o sull'iper-specializzazione tecnica (Palmieri, 2018) o, di contro, sulla mera custodia, di là da una strutturazione educativa del tempo e dello spazio. Si tratta di pensare al ruolo educativo conciliando differenti prospettive, in dialogo con scuola, famiglia e servizi pubblici territoriali (Pati, 1990; 2019). Una sfida che da tempo interroga la riflessione pedagogica, in vista della delineazione di un sistema educativo integrato (Frabboni, 1986, 1989; Scurati, 1986).

In questa sede, si intende muovere da un progetto di ricerca *in fieri*, che vede coinvolto un gruppo di educatori operanti in servizi di 'doposcuola' nel territorio della provincia di Varese. Il contributo mira a prendere in esame i vincoli e le contraddizioni emergenti dalle narrazioni degli educatori, così come a cogliere elementi che aprano a inedite proposte progettuali in merito ai servizi educativi territoriali.

2. Servizi complementari al tempo scuola: storia e attualità

L'educazione è stata per molto tempo associata all'istituzione scolastica. Luogo di educazione formale, la scuola è "un riferimento importante per la professione educativa, che si struttura all'interno della medesima e si consolida attraverso il distacco dalla stessa" (Tabacchi, 2018: 12).

Questo definirsi dell'educazione in relazione all'istituzione scolastica è riscontrabile nel fatto che a lungo il ruolo educativo è stato attribuito a persone specializzate nell'insegnamento, quali il maestro o il precettore. L'interesse verso l'educazione extrascolastica inizia a farsi strada, in particolare, con il secondo dopoguerra, in virtù dei mutamenti strutturali, economici, culturali in atto nella società italiana (Pati, 1990) e delle trasformazioni intercorse a livello familiare (Pati, 2014), prime fra tutte il passaggio alla famiglia nucleare e l'ingresso della donna nel mondo del lavoro. Tali fenomeni hanno sollecitato una progressiva riorganizzazione del sistema scolastico e lo sviluppo di servizi educativi "dopo la scuola" (Laporta, 1964). Tuttavia, il

> primato attribuito alla scuola ha comportato […] la subordinazione di tutte le iniziative formative estranee al sistema scolastico o istituzionale, in quanto apparivano destinate a svolgere un ruolo 'ufficialmente' marginale o secondario (Zago, 2017: 9).

I movimenti socioculturali avviati dagli anni Sessanta del secolo scorso e la relativa messa in questione dell'istituzione scolastica hanno concorso alla delineazione di nuove proposte educative, "parallele (*doposcuola*) o concepite come alternative (*controscuola*)" (Santerini, 1998: 102). Si pensi alla diffusione di sperimentazioni "extra-scolastiche" all'interno di contesti informali: "quelli dell'associazionismo, dell'animazione socioculturale, delle istituzioni educativo-assistenziali e dei mezzi di comunicazione di massa" (Zago, 2017: 10). L'extrascuola ha così progressivamente assunto un ruolo complementare alla scuola, sollecitando la riflessione degli studiosi in ambito pedagogico, al fine di portare in emersione la valenza di tali contesti educativi. In particolare, Laporta affermava l'urgenza di "evitare una impostazione postscolastica o parascolastica, per darne una nettamente 'scolastica'" (Laporta, 1964: 125). Egli sosteneva, dunque, una visione di "doposcuola integrato nella giornata scolastica" (Ibid.: 124), dove la scuola era invitata a estendere le proprie "funzioni educative al tempo libero" (*Ibidem*), assumendosi la responsabilità di iniziative integrative antimeridiane. Si rendeva, pertanto, necessaria un'interconnessione fra istruire ed educare, nell'orizzonte di una "scuola-comunità" (Ibid.: 126). In questa prospettiva, le nuove generazioni ricevono sollecitazioni formative attraverso gli insegnamenti disciplinari, così come durante i momenti ricreativi, le attività integrative, la refezione, ecc. La "scuola-comunità" chiede di ripensare il dialogo fra scuola e territorio; l'organizzazione dei tempi e degli spazi; la relazione fra educatore ed educando e la relazione tra pari; la gestione del gruppo.

Le medesime considerazioni hanno portato a prospettare la costruzione di un sistema formativo integrato (Frabboni, 1986; 1989), al cui interno l'Ente locale veniva a rivestire un ruolo primario nel coordinamento dei servizi educativi e delle proposte per l'educazione dell'infanzia e l'adolescenza. Il processo di crescita e formazione di ciascun bambino e ragazzo dipendono dalle opportunità offerte dal sistema scolastico, laddove la scuola è intesa come "comunità" (Scurati, 1986: 191) e "perno di una rete educativa" (Scurati, 1986: 210) in dialogo con il territorio (Frabboni, 1986). In quest'ottica, alla scuola compete fare rete con altri soggetti educativi, in vista dell'avviamento di processi di corresponsabilità educativa. Scuola ed extrascuola, per Scurati, lungi dall'essere contesti contrapposti o giustapposti, devono essere intesi in una "continuità che lasci entrambi sussistere nella loro giustificazione storico istituzionale metodologica" (Parricchi, 2021: 175).

All'educazione delle giovani generazioni concorre un "quadrilatero" di "agenzie intenzionalmente formative (scuola, famiglia, enti locali, associazionismo)", chiamate a "stipulare tra loro un patto di ferro, una grande

alleanza pedagogica" (Frabboni & Pinto Minerva, 2002: 508). Sul piano culturale

> le agenzie del 'quadrilatero' sono invitate a ridisegnare il proprio modello pedagogico (educativo e culturale) per far sì che l'integrazione si affermi come la sommatoria di più luoghi dell'educazione, ciascuno con una propria 'dominanza' formativa (Ibid.: 509).

Da qui, l'urgenza di prestare attenzione

> all'intera rete delle occasioni formative presenti sul territorio, ma anche la sottolineatura di ruoli specifici e delle responsabilità che toccano alle agenzie con compiti intenzionalmente educativi – in primo luogo la scuola, la famiglia, l'ente locale – e della necessità di stretti rapporti di collaborazione tra queste (Corbi, 2010: 18).

Non si può trascurare come, in seguito, alcune leggi, tra cui la n. 285 del 28 agosto 1997, "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza", hanno incoraggiato il ripensamento dei servizi educativi in chiave preventiva e promozionale, avviando sperimentazioni volte a ricondurre al centro la partecipazione delle bambine e dei bambini[1]. La stessa Legge Quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali, n. 328 dell'8 novembre 2000, ha posto le basi per la progettazione di percorsi educativi concertati, avvalorando il protagonismo dei soggetti coinvolti. In tale direzione, si attestano anche i più recenti "Patti educativi di comunità", introdotti per promuovere e rafforzare "l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici" (Ministero dell'istruzione, 2020: 7), tra Istituzioni, Enti locali, realtà del Terzo settore.

Nonostante questi documenti puntino a garantire un sistema formativo integrato, nei fatti, risulta difficile superare la separazione fra scuola ed extrascuola e la conseguente discontinuità nelle proposte educative rivolte alle giovani generazioni.

In questa sede, preme indugiare su una particolare tipologia di servizio che, a nostro avviso, incarna in modo peculiare le tensioni fin qui presentate. Un servizio che è comunemente definito "per negazione complementare" (Massa, 1977) e che pare nascere proprio allo scopo di colmare degli interstizi di tempo, con l'obiettivo di favorire l'armonizzazione fra i tempi della famiglia e i tempi del lavoro. Il riferimento è ai servizi di pre- o post-scuola, doposcuola, servizi parascolastici, servizi integrativi, spazio compiti, ecc., diciture che rimandano a qualcosa che non è scuola e precede o segue l'offerta formativa scolastica.

1 Per fluidità del discorso, nel contributo si utilizzeranno i termini bambino/i, alunno/i per indicare bambine/i, ragazze/i, alunne/i.

In quanto servizi progettati specularmente all'istituzione scolastica, si adattano agli orari scolastici e, di frequente, ne condividono i medesimi spazi in differenti momenti della giornata. Inoltre, non di rado, paiono essere recettori di un mandato che proviene dalla scuola e/o dalla famiglia, rispetto alle incombenze che gli alunni sono chiamati a svolgere nel tempo libero.

> L'equivoco in realtà è in tutta una tradizione, la quale, assegnando i 'compiti per casa' dell'alunno, richiede un tempo per tali compiti e quasi sempre un'assistenza corrispondente. Il doposcuola è allora concepito dalle famiglie, sotto la spinta della scuola tradizionale, come il sostituto dell'assistenza scolastica famigliare o della ripetizione privata (Laporta, 1964: 125).

La valenza sociale ed educativa di questi servizi rischia, così, di essere ridotta al supporto nello svolgimento dei compiti e alla custodia dei bambini. Al riguardo, vengono in aiuto alcune pubblicazioni che, documentando le attività in atto, provano a ricostruire un nesso tra teoria e prassi e a riportare all'attenzione le finalità educative, aggregative ed emancipative delle stesse (Caritas Ambrosiana, 1993; De Bernardis, 2005; Cusenza *et al.*, 2018). In particolare, Masoni (2018) avvia una considerazione circa le denominazioni in uso, che vanno ad avallare immagini errate. La proposta è di ricorrere a perifrasi che congiungano la dimensione del luogo e del tempo. Luogo, inteso come spazio fisico ma anche vissuto, condiviso e costruito insieme; tempo, a richiamare come le attività educative si svolgano lungo l'arco della vita e offrano possibilità di crescita, perfezionamento umano e co-costruzione di occasioni.

Nella prospettiva del sistema formativo integrato, tali servizi dovrebbero essere pensati come realtà integranti l'offerta scolastica. Ciò, dal momento che, vedere un alunno in situazione e condividere contesti di quotidianità, quali per esempio la refezione, la ricreazione, il gioco libero, permetterebbe all'insegnante di conoscere a fondo il bambino e ricavare elementi utili da cui muovere per favorire il più ampio processo di apprendimento (Laporta, 1964). Al contempo, si renderebbe necessario prevedere inedite forme di gestione, che implicherebbero un ripensamento degli schemi di funzionamento dell'istituzione scolastica. Prime fra tutte la possibilità per gli alunni di auto-organizzarsi e di cooperare, conseguendo traguardi importanti nell'ambito dell'autonomia personale e della convivenza democratica.

Emergono quindi su più fronti, le potenzialità educative rivestite da tali servizi, pensati come luoghi di aggregazione, di socializzazione, di apprendimento dall'esperienza, di gioco e scoperta, di *peer education* o *cooperative learning*; mentre si attestano in secondo piano le richieste e i vincoli posti dalle istituzioni e le aspettative provenienti dalle famiglie. In questi termini, si capisce come 'il doposcuola' rappresenti "lo strumento educativo più complesso e variamente concepito fra quelli operanti nel tempo libero" (Ibid.: 131), in quanto riveste questo importante ruolo di 'mediazione' tra scuola e famiglia e tra plurime richieste e mandati.

In parallelo alla difficile comprensione della valenza educativa del servizio, si connette una mancata tutela legislativa dello "stato giuridico per gli educatori del tempo libero" (Ibid.: 173; cfr. Perillo, 2012), con conseguenze sul piano del riconoscimento professionale ma anche della funzione preventiva e promozionale dei servizi educativi per l'infanzia e l'adolescenza. Un lungo cammino, sostenuto dalle trasformazioni intercorse nei percorsi formativi professionali e universitari (Cadei *et al.,* 2022a), ha sospinto verso la delineazione delle basi per il riconoscimento giuridico delle figure dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista (Legge di Bilancio n. 205/2017, commi 594-601; cfr. Iori, 2018). È, inoltre, di recente approvazione la legge 15 aprile 2024, n. 55, recante *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi*. L'istituzione degli albi professionali per educatori e pedagogisti ha aperto la via a un pieno riconoscimento giuridico di tali figure e si auspica possa concorrere a corroborare la valenza del lavoro educativo, un lavoro che si dispiega nell'ordinario e si alimenta di profonda intenzionalità.

3. Narrare il lavoro educativo

Le premesse fin qui condotte, inducono a considerare come, all'interno di tali servizi educativi, l'educatore sia chiamato a porsi come professionista capace di stare in situazione, cogliere i bisogni che si presentano e sollecitare l'autonomia e la messa in campo di risorse personali e/o collettive. Nonostante vi sia una progettazione educativa di riferimento, la programmazione delle singole giornate si dipana a partire dal vissuto dei bambini e dalle incombenze che li vedono impegnati. L'imprevisto e il contingente assumono un ruolo rilevante (Cadei, 2017), implicando la capacità di intervenire in situazione e di definire un *setting* congruente con la concretezza della realtà dei bambini.

In questa sede, si intende prendere le mosse da un progetto di ricerca *in fieri*, avente l'obiettivo di sollecitare la riflessività degli educatori sulla propria pratica, a partire dall'osservazione dei propri gesti professionali e indugiando sulle azioni educative (Jorro, 2005; Alin, 2010; Cadei & Ramsamy-Pratt, 2018). Esaminare i gesti professionali diventa il mezzo mediante il quale portare in luce in che modo si educa e come l'azione dell'educatore concorre a perseguire la finalità educativa del servizio (Gamelli, 2005; 2012). Si dà così luogo a un processo di riflessività "*on action*" (Schön, 1983) che permette di accrescere consapevolezza circa l'agire educativo situato.

La ricerca ha coinvolto sedici educatori, operanti all'interno di dodici servizi educativi di doposcuola, del territorio nord-ovest della provincia di Varese. Si tratta di servizi comunali appaltati a una medesima cooperativa sociale, denominata "Eureka!", rivolti a bambine e bambini frequentanti

la scuola primaria[2]. Sotto l'aspetto metodologico, è da considerare come, in questa fase preliminare, il percorso di ricerca-formazione abbia interessato ciascun educatore in un'intervista di esplicitazione (Vermersch, 1994) che ha reso possibile avviare una riflessione avente a tema alcuni aspetti del progetto educativo del proprio servizio (finalità, obiettivi, metodologia, azioni specifiche), accanto a risorse ed elementi di criticità percepiti. Narrare il lavoro educativo suppone "una postura riflessiva sull'azione, un riferimento ai saperi e alla loro dimensione operante, una consapevolezza circa le tecniche in atto" (Cadei, 2017: 89) e, parimenti, consente agli interlocutori di accedere all'intenzionalità sottesa.

In linea con le finalità del presente contributo, il focus verrà posto non tanto sulla ricerca in corso e sulla metodologia della stessa (Tabacchi, 2023), quanto su alcuni elementi emergenti da una prima fase di indagine. Gli educatori, attraverso la narrazione, giungono a mettere in luce aspetti che rimandano a vincoli e potenzialità del servizio in cui operano, così come al riconoscimento sociale che deriva dal proprio lavoro. La complessità che è tipica dell'agire educativo pare passare in secondo piano e, talvolta, è intesa in modo semplicistico o riduttivo da parte di chi non è 'esperto' in tale ambito. Si attesta, pertanto, la necessità di accostarsi al lavoro educativo facendo sintesi fra teoria e prassi, riconducendo l'azione a un orizzonte di significato.

Queste considerazioni inducono a soffermarsi su quanto qualifica il lavoro educativo nei servizi complementari al tempo scuola, in particolare, sulle peculiarità educative e i fraintendimenti o le contraddizioni che possono inficiare la qualità degli stessi. Altresì, le medesime narrazioni portano a cogliere come nell'azione educativa si giochino finalità condivise ed esplicite, accanto a visioni implicite (Polany & Sen, 2009), aspettative e mandati ricevuti informalmente dalla realtà esterna al servizio, nel nostro caso, in particolare, dalla scuola e dalla famiglia. È su questo ultimo aspetto che indugeremo nella trattazione, poiché gli educatori attraverso il racconto ritornano in modo ricorsivo sui vincoli e sulle contraddizioni che si trovano a fronteggiare all'interno dei servizi educativi in cui operano.

4. Vincoli e contraddizioni dell'azione educativa nei servizi complementari al tempo scuola

I professionisti dell'educazione nella pratica si confrontano con vincoli istituzionali che condizionano l'agire educativo. Dalle narrazioni emerge, da un lato, la fatica di lavorare in spazi condivisi con la scuola e, dall'altro lato, la difficoltà di mediare fra le aspettative di scuola e famiglia e le esigenze dei bambini.

2 Il progetto di ricerca si inserisce in una attività di ricerca-formazione che ha visto impegnati alcuni educatori della Cooperativa sociale "Eureka!". La cooperativa ha sede legale a San Donato Milanese (MI) e ha una sede operativa anche in provincia di Varese.

In merito alla gestione condivisa degli spazi e ai limiti connessi con il non poterli strutturare o personalizzare sulle esigenze del servizio e dei bambini, più volte ritornano affermazioni che presentano la scuola come 'effettiva depositaria' delle scelte legate al setting. Sono i docenti a decidere l'allestimento delle aule e chi le frequenta al termine delle lezioni si trova nelle condizioni di 'adattarsi', 'accogliere o subire' un'organizzazione definita da altri.

> In realtà questa è l'aula, è la classe prima, e tecnicamente i banchi non possiamo spostarli da come sono stati messi[3].

Secondo me gli spazi fanno tanto. Probabilmente se lo spazio fosse maggiore ci si organizzerebbe in modo differente. Ecco com'è strutturata la giornata comunque rimarrebbe uguale, ma probabilmente le modalità sarebbero differenti.

> Io preferirei avere un contesto diverso, dove poter avere delle isole [di banchi].

> Poi anche gli spazi che non vanno bene. Quindi nel video si vede proprio un po' la confusione, quaderni, libri che volano, saltano, io che guardo, cioè cerco di controllare.

Una tale accezione degli spazi rimanda a una visione implicita di riferimento, dove i docenti sono 'legittimi' attori all'interno del contesto scolastico, le aule sono considerate 'proprietà' della scuola, mentre i servizi educativi risultano 'ospiti' all'interno dei medesimi luoghi e, come tali, non possono introdurre cambiamenti significativi. Emerge anche un'immagine di servizio educativo subordinato rispetto all'istituzione scolastica, con una considerazione di valore che attribuisce alla scuola un posto prioritario nell'esperienza formativa dei bambini.

Tali precomprensioni conducono a trascurare sia il valore dello spazio per le attività educative sia l'importanza di allestire gli ambienti *ad hoc*, allo scopo di agevolare apprendimenti e itinerari di perfezionamento personale.

Al contempo, fa riflettere il fatto che l'educatore tenda a non modificare il setting, neppure temporaneamente, considerando l'opzione di risistemare l'aula al termine dell'attività. Tra le possibili motivazioni si ravvede la percezione di un forte 'controllo' da parte delle istituzioni. Vi sono insegnanti che, presenti a scuola in orario pomeridiano, intervengono in modo direttivo per far notare le modifiche apportate agli spazi o riportano agli educatori che banchi o materiali vengono ritrovati al mattino seguente in modo differente da come lasciati. Talvolta, anche i collaboratori scolastici lamentano un riordino parziale o una carente pulizia degli spazi.

3 Nel testo si è scelto di riportare in carattere minore alcune citazioni che provengono dagli educatori intervistati.

> Per la questione delle pulizie, ogni volta è una lotta: 'i bagni sono sporchi' e 'il corridoio non lo pulite mai'. Ho capito, però se il comune ha detto alla signora delle pulizie di pulire il corridoio così e non 'con là', io, obiettivamente, che cosa c'entro?

Anche il Committente comunale risulta in difficoltà nella gestione di questo precario equilibrio nella condivisione degli spazi e negli accordi che ne garantiscono una corretta fruizione.

Inoltre, le figure educative sembrano poco determinate rispetto all'esigenza di pensare e organizzare lo spazio sulla base dei bisogni educativi e del mandato istituzionale. Ciò consolida la visione di servizio educativo 'ospite' della scuola e subordinato alle regole che al suo interno vigono. Altresì, concorre a veicolare uno scarso riconoscimento della figura educativa.

> Mandi giù, perché sai che comunque è sempre la situazione della scuola, [i docenti] ci vedono uno scalino più sotto, quindi ancora più bassi rispetto a loro. Quindi tante volte è più difficile, diciamo molto difficile. E i ragazzi notano questa cosa.

La medesima considerazione è percepibile anche nelle parole di un'educatrice che si sofferma su accordi intercorsi con l'insegnante di sostegno, in merito ad alcuni bambini che frequentano il servizio educativo.

> Ogni volta che termino l'attività, scrivo un messaggio all'insegnante di sostegno per dirle com'è andato il pomeriggio e come sono andati i compiti. […] Se io non le scrivo, è lei a scrivermi. Quindi probabilmente c'è anche una sorta di mia tutela nel dare questo tipo di attenzioni a determinati bambini. […] Ecco quindi probabilmente queste attenzioni le do a chiunque ne ha bisogno. Però poi alla fine sono sempre gli stessi. O perché è l'insegnante che mi chiede, piuttosto che è il genitore che chiede.

È interessante notare che tale prassi, che ha la parvenza di una buona pratica che può favorire una continuità nell'apprendimento dei bambini, si traduce in una 'forma di controllo', percepita e/o reale, dell'insegnante e/o dei genitori rispetto alle incombenze di studio degli alunni. Le richieste esplicite e/o implicite sospingono l'educatrice a prestare particolare attenzione ad alcuni bambini, per raccogliere gli elementi necessari a riportare all'insegnante o al genitore come si è svolto il momento dei compiti. La conseguenza è ben presente nel discorso dell'educatrice stessa:

> Ecco, quindi la sera, alle 7, quando torno a casa io so cosa ha fatto N. Non mi ricordo più cosa invece ha fatto R. Perché N. so che io devo scrivermelo e dirlo all'insegnante, ogni martedì e ogni venerdì. Invece se mi chiedi adesso i compiti del compagno di fianco non ce li ho più in mente.

Questi passaggi di consegne comportano un'ansia di prestazione, che ha ripercussioni anche sullo sguardo nei confronti dei bambini, sulla possibilità di garantire ascolto e aiuto a ciascuno, di là dalle aspettative di insegnanti o genitori.

La medesima considerazione la si nota in merito al valore attribuito ai compiti pomeridiani e al significato degli stessi. Se i compiti hanno la funzione di conferma o meno degli apprendimenti, che sollecitano il docente a valutare un'eventuale ripresa di alcuni argomenti, per meglio precisarli e favorire la comprensione degli alunni, allora anche l'errore acquista valore. Diversamente, le incombenze scolastiche concorrono a perseguire la *performance* e a considerare l'errore come aspetto da rifuggire.

> Oppure quel genitore che pretende che il compito sia fatto bene, sia giusto, preciso, fatto in ordine. Quando in realtà comunque ai genitori si dice sempre, guardate che il compito non deve essere corretto, ma deve essere decoroso e deve essere presentabile all'insegnante, poi che sia corretto o meno è l'insegnante a giudicarlo, ma è anche l'insegnante che deve vedere gli errori che fa per riprendere e rispiegare la lezione il giorno dopo. Quindi è un bene se il figlio sbaglia. Ecco, alcuni genitori fanno molta fatica a capire queste cose. […] Il giorno dopo però c'è chi si presenta con il compito perfetto, quindi probabilmente c'è lo zampino dietro del genitore a casa, che gliel'ha fatto rifare. Il compito doveva essere fatto bene. […] Quindi probabilmente dove so che ci sono queste situazioni, cerco magari di dare un'attenzione in più.

Di fronte a visioni educative differenti pare difficile motivare una posizione che si scontra con quanto ritenuto corretto dal genitore e/o dal docente e il rischio è che, di nuovo, l'educatore soccomba a tale logica, adoperandosi per corrispondere alle aspettative degli interlocutori.

> È frustrante quando ti dicono che il bambino è lì parcheggiato, che deve fare i compiti, cioè lui deve fare i compiti. 'Prima deve imparare a fare i compiti con noi', non è che deve fare […] Ci sono delle pretese. Il bambino deve imparare a gestire il suo materiale, a fare lui i compiti. Non è importante che li finisca fino alla fine, è importante che abbia capito, il nostro senso è che crescano, non che diventino delle macchinette come vogliamo noi. 'Bravo, hai fatto i compiti?' 'Bravo, hai studiato?' E lui dov'è? Lui dove lo mettiamo?

In questo ragionamento, ci si può interrogare su 'dove sta il bambino?'. Le aspettative del contesto e degli interlocutori adulti sembrano far passare in secondo piano le sue esigenze di crescita e l'opportunità di perseguire traguardi di sviluppo. Il servizio educativo, per sua natura, dovrebbe dare voce al bambino e offrire spazi di protagonismo e partecipazione.

> Quando io faccio una richiesta accolgo il perché, accolgo la conversazione e la valutazione. Un possibile scambio, cioè su questo aspetto penso che

> sia il punto in cui è un po' diverso, il lavoro [educativo] è questo qui. Poi, ovvio, è una sfumatura che i bambini tendono a far fatica a riconoscere. Però potrebbe essere anche questo un punto di scambio. Il lavoro educativo in un contesto di doposcuola ti permette di interagire in una maniera diversa con il bambino, permette di raccogliere anche il suo punto di vista, forse in una maniera un po' più completa rispetto a come avviene in un contesto classe.

Ancora, un differente pensiero sull'educazione si traduce in pratiche tra loro molto discordanti, con linguaggi altrettanto distanti tra gli interlocutori. Si percepisce un crescente divario di potere fra figure educative, genitori e insegnanti, con la conseguenza che gli educatori vivono con fatica il proprio mandato. Ci si può chiedere, però anche quanto queste situazioni non costituiscano un deterrente per non cambiare e per non investire appieno nel lavoro educativo, laddove sul piano della motivazione e del riconoscimento si rilevano non di rado situazioni di *burn out* o *disengagement* (Cadei *et al.*, 2023b). Risulta, pertanto, indispensabile ripensare al servizio in prospettiva integrata e sollecitare l'educatore a tessere possibili alleanze fra scuola e famiglia, in vista del benessere del bambino. Ciò dal momento che il servizio educativo è portatore di una grande potenzialità di mediazione, in quanto luogo di 'passaggio' del bambino tra scuola e famiglia.

> Per me è importantissimo: scuola, famiglia, servizio. Noi siamo proprio questo ponte di collegamento.

Tuttavia, l'educatore fungendo da 'ponte' fra scuola e famiglia può incorrere in alcuni rischi correlati. In quanto *front-office* di un servizio, può diventare il capro espiatorio di malcontenti o situazioni critiche, anche rispetto ad aspetti che non competono al proprio lavoro. Vi sono dimensioni organizzative e strutturali che dipendono dai vincoli posti dal Committente o dall'istituzione scolastica, ma che le famiglie sembrano riportare all'azione dell'educatore.

> Il doposcuola siamo noi. Il servizio se funziona ok, se non funziona è colpa nostra.

Nei servizi educativi, non di rado si agisce nel qui e ora, facendo fronte ai bisogni educativi del singolo all'interno del gruppo, in un ambiente che non sempre agevola l'accoglimento delle esigenze di un'utenza alquanto diversificata. Tale condizione, se non governata, inficia la possibilità di mettere in campo appieno la propria professionalità, cedendo all'impulsività e a prassi poco funzionali alla *mission* del servizio:

> E poi forse anche in un servizio così si vive nell'emergenza […] Nell'insofferenza anche un po' l'impulsività di qualcosa che però poi dici, sul piano etico recupero diversamente, perché non ci sta.

Per qualcuno, si incorre anche nel rischio di adottare stili e modelli educativi poco consoni alla realtà del servizio. Talvolta, sono stili posti in continuità con quanto perpetrato nel contesto scolastico e con quanto interiorizzato dai bambini.

> I bambini hanno interiorizzato uno stile molto rigido e di fronte a quello stile educativo rispondono, forse per paura, per rispetto delle regole. E noi stiamo provando un'altra via, ma è difficile.

Gli educatori colgono l'importanza di interrogarsi su come entrare in relazione e come gestire la propria funzione normativa, per affrontare comportamenti particolarmente problematici e contenere situazioni critiche. Assumere consapevolezza diviene un elemento determinante per non incorrere nel rischio di attuare, più o meno consapevolmente, modalità autoritarie di gestione della disciplina.

Un altro tema ricorrente nelle narrazioni è come, all'interno del servizio si renda necessario considerare il bambino, con la sua individualità, in un contesto che è gruppale. Anche su questo aspetto, nell'immaginario correlato alle incombenze scolastiche pomeridiane si coglie una visione di supporto individuale al bambino, che permetta di rilevare punti di forza e criticità nell'approccio all'argomento o alla materia di studio e offrire un adeguato sostegno per rafforzare gli apprendimenti. Il modello di riferimento è quello delle ripetizioni private o dell'intervento 1:1. Buona parte degli educatori racconta di sedersi accanto ai singoli bambini, nel caso in cui abbiano particolari difficoltà, per favorire lo svolgimento e il completamento dei compiti. Il non avere a disposizione un adeguato lasso di tempo fa mettere in questione l'educatore, che percepisce di non offrire il giusto sostegno a ognuno.

> Mi sembra sempre, anche se sono nel gruppo, di concentrarmi sul singolo e basta. Da una parte credo che sia giusto, come dicevo prima, che magari qualcuno ha più bisogno e quindi mi rivolgo solo al singolo. Però non so, magari dovrei dar retta un po' più a tutti i bambini anziché concentrarmi solo su uno.

Più raramente si coglie una progettualità che mira a sfruttare le potenzialità del contesto di gruppo e a favorire processi di apprendimento cooperativo o di *peer education*. Anche laddove vengono proposte occasionalmente, si finisce per scontrarsi con la ritrosia dei bambini che, non abituati a lavorare insieme o percependo una distonia rispetto ai messaggi veicolati in classe, ritengono controproducente lo scambio fra pari o non sanno come gestirlo in modo efficace.

> Mi sono impuntata che loro due dovevano lavorare assieme, perché quel bambino lì è un bambino che invece si perde molto via. Quindi ho detto lo faccio lavorare con quell'altro che è bravo, sono seduti vicini e quindi mi

> sono impuntata. E dopo inizia tutto questo teatrino. […] Infatti poi glielo spiego perché capisco che non hanno capito, quindi cerco di spiegarglielo in più modi. Ma senza successo.

Si rileva l'urgenza di dedicare del tempo per la costituzione del gruppo e per occuparsi della manutenzione dello stesso, ancor più in un servizio educativo che vede coinvolti gruppi eterogenei di bambini (differenti età, classi, scuole). Al riguardo, si intersecano questioni che affondano le radici nella storia dell'educazione: la gestione dell'autorità, il tema del potere, il rapporto educatore-educando, ma anche le potenzialità insite nel gruppo e nel clima che al suo interno si crea. Vengono alla mente figure quali Korczac, Makarenko o Neill, che del collettivo hanno saputo fare luoghi di autogoverno, convivenza democratica e crescita educativa (Scurati, 1991).

Inoltre, emerge una riflessione sullo stile educativo e sulla promozione dell'autonomia fra i bambini, in quanto alcune tipologie di intervento costituiscono forme di 'sostituzione' nei confronti dell'educando e non agevolano il protagonismo e l'assunzione di responsabilità nella gestione delle incombenze scolastiche e nell'organizzazione del tempo libero.

5. Potenzialità e proposte progettuali

Nel procedere del discorso, bene si comprende come i servizi complementari al tempo scuola rivestano un'importante funzione educativa, rispetto alla quale è indispensabile recuperare il *proprium* che li connota.

> L'educazione extrascolastica si definisce, finalmente, per identità: non è più il completamento, il diverso o il contrario di qualcosa, o una congerie di distinte collocazioni istituzionali, ma è lei anzitutto a porsi direttamente come un qualcosa. E cioè non è più educazione extrascolastica, ma è metodologia e organizzazione d'una prassi educante materialmente fondata (Massa, 1977: 13).

Secondo Massa questo *proprium* è insito nella metodologia di lavoro di tali servizi, una metodologia che è specifica e che "si distingue in positivo dall'educazione scolastica e famigliare" (*Ibidem*). È opportuno rintracciare quanto guida l'azione educativa e mantener fede a questo approccio, per sollecitare reali processi di crescita. Siffatta considerazione porta a rilevare come per l'educatore sia indispensabile mettere in questione il proprio agire, vigilare sulle forme di potere e di controllo eventualmente esercitate, promuovere modalità innovative di organizzazione del servizio. Il fine è l'avvaloramento delle potenzialità del contesto aggregativo e parimenti la tutela delle esigenze del singolo nel gruppo, percorrendo inediti itinerari.

In questo orizzonte, diviene quanto mai urgente una forte elaborazione del pensiero pedagogico che alimenta l'agire educativo e la ricerca di un linguaggio appropriato per condividere la *mission* e la finalità del servizio

con famiglie e istituzioni. Si tratta di narrare la consistenza e i significati sottesi all'azione educativa (Cadei, 2017), ma anche di rendere intellegibile l'orizzonte di riferimento che guida a livello teorico e metodologico l'équipe di lavoro. Portare in emersione lo spessore delle attività educative può rappresentare uno strumento efficace per corroborare una cultura dell'infanzia rispettosa del bambino e del suo valore. Dare nome ai saperi e all'intenzionalità che guidano l'azione, può concorrere a irrobustire la riflessione educativa e a legittimare posizioni volte a restituire centralità al bambino e ai suoi bisogni di crescita. Al contempo, ciò può favorire la comprensione del valore sociale del lavoro educativo e veicolare nuove rappresentazioni, di là da stereotipi o preconcetti diffusi. Non da ultimo, tale processo può favorire il riconoscimento della professionalità dell'educatore, contribuendo a contrastare richieste e/o aspettative distoniche rispetto al mandato educativo (Cadei *et al.*, 2022a).

Si rendono necessarie pratiche di accompagnamento del lavoro educativo. La sfida è quella "di permettere l'elaborazione di un pensiero singolare e situato. Significa offrire il tempo e lo spazio per pensare […] e fare emergere un pensiero per l'azione" (Cadei, 2017: 105). Il lavoro educativo, che si dipana in situazione, richiede di far fronte con flessibilità alle prove che si pongono nel quotidiano e di governare la complessità rifuggendo dall'assunzione di modelli precostituiti o interventi standardizzati. Questo implica una capacità di messa in questione del professionista e dell'équipe di lavoro, per accogliere quanto i bambini portano e delineare percorsi rispondenti ai loro bisogni, di là da richieste di tipo custodialistico, performative, prestazionali o finanche orientate a preservare il potere dell'adulto educatore o a contenere l'iniziativa dei bambini, limitando la messa in campo di processi creativi e trasformativi. L'esigenza di superare un modello "scuola centrico" (Zago, 2017: 10) chiede di rifondare un dialogo tra scuola-servizi-famiglia che, lungi dal prevedere una netta separazione fra le realtà, si diriga verso percorsi sinergici ed integrati. È, pertanto, prioritario avviare percorsi di coprogettazione tra gli attori coinvolti (Pati, 2019), in vista della delineazione di comuni progettualità e alleanze educative. Siffatte considerazioni rimandano all'esigenza di dirigersi verso il già citato sistema formativo integrato, al cui interno scuola e servizi educativi non si percepiscano come "giustapposti" o "contrapposti", bensì inseriti in un *continuum* educativo, che mira a tessere un'unità nella frammentarietà delle esperienze. Ciò implica il ripensare il sistema formativo nella direzione di una interdipendenza fra istituzioni e contesti educativi, a partire dalla costituzione di équipe multiprofessionali che avviino percorsi concertati e sinergici. La progettualità relativa ai servizi educativi deve pertanto collocarsi in un orizzonte comune, in cui siano chiari i compiti e le finalità di ciascun professionista ma, al contempo, siano condivisi finalità e obiettivi formativi, così come una postura relazionale ed educativa volta a incoraggiare percorsi di perfezionamento per le giovani generazioni. Si tratta di ridisegnare i luoghi dell'istruzione e dell'educazione, attraverso spazi allestiti per promuovere il dialogo, l'autonomia, la partecipazione, la cooperazione, la cittadinanza attiva.

Una considerazione conclusiva riporta alla questione della denominazione di tali servizi. Accanto alle forme più note: doposcuola, spazio compiti, post-scuola, si trovano anche riferimenti a ludoteca o parchi Robinson (Laporta, 1964), evocatori di uno sguardo sull'infanzia e sul bisogno di gioco, di esplorazione, di scoperta. Denominazioni che, tuttavia, hanno ceduto il passo ad accezioni che indugiano sul tempo che segue la scuola, agenzia educativa formale. La proposta, senza pretesa di esaustività, è di valutare una nuova terminologia per i servizi educativi che, metaforicamente, possa richiamarne le finalità: la promozione dell'autonomia, dell'auto-governo, della socializzazione, dell'alfabetizzazione emotiva e socio-relazionale. Una denominazione che rimetta al centro il bambino e riconduca al servizio educativo come un contesto in cui sperimentare competenze sociali e fare tirocinio di vita in comune, restituendo pieno valore all'educazione informale e all'apprendimento dall'esperienza. Non da ultimo, sulla scorta di riflessioni che vengono da lontano (*Ibidem*) i medesimi servizi hanno da essere considerati parte integrante dell'istituzione scolastica, preziosa risorsa formativa e opportunità per la promozione del diritto allo studio e all'educazione.

Bibliografia

Alin, C. (2010), *Le Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*, Paris: L'Harmattan.

Cadei, L. (2017), *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*, Brescia: La Scuola.

Cadei, L. & Ramsamy-Pratt, P. (2018), "Tra rifugiati e educatori: la cura dei gesti", in *Educazione Interculturale. Ricerche. Pratiche*, vol. 16, n. 2, pp. 85-97.

Cadei, L., Simeone, D. & Sità, C. (2022a), "Il mestiere d'educatore in Italia", in L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli & L. Abeni (a cura di), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Brescia: Scholé, pp. 23-42.

Cadei, L., Mortari, L., Simeone, D. & Sità, C. (2022b), "Il coinvolgimento professionale nel lavoro educativo", in L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli & L. Abeni (a cura di), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Brescia: Scholé, pp. 251-276.

Caritas Ambrosiana (1993), *Doposcuola tra sostegno e prevenzione*, Milano: Caritas Ambrosiana.

Corbi, E. (2010), "Dall'alfabetizzazione degli adulti all'articolazione del sistema formativo integrato", in E. Corbi, F.M. Sirignano, F. Celentano, M. Di Roberto, S. Lucchese, S. Maddalena, M. Taraschi & A.A. Torrano, *Spunti di riflessione sulle emergenze educative*, Lecce: Pensa MultiMedia.

Cusenza, D., Ferri, M. & Ronchi, G. (2018) (a cura di), *Meglio dopo, insieme. Un altro modo di fare doposcuola*, Milano: Centro Ambrosiano.

De Bernardis, A. (a cura di) (2005), *Educare altrove. L'opportunità educativa dei doposcuola*, Milano: FrancoAngeli.

Frabboni, F. (1986), "Scuola unitaria di base e sistema formativo integrato: problemi, prospettive, progetto", in E. Morgagni (a cura di), *Scuola più. Scuola,*

Enti locali, società, verso un sistema formativo integrato, Firenze: La Nuova Italia, pp. 22-30.

Frabboni, F. (a cura di) (1989), *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo: EIT.

Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2002), *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari: Laterza.

Gamelli, I. (2005), *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Roma: Meltemi.

Gamelli, I. (2012), "Parlare del corpo, parlare dal corpo. Una riflessione in forma di premessa", in I. Gamelli (a cura di), *Di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, Milano: FrancoAngeli, pp. 7-22.

Iori, V. (a cura di) (2018), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento: Erickson.

Jorro, A. (2005), "Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes", in *Mesure et Évaluation en Éducation,* vol. 27, n. 2, pp. 33-47.

Laporta, R. (1964), *Il tempo libero giovanile. 14° ricerca sulla scuola e la società italiana in trasformazione*, Bari: Laterza.

Legge 15 aprile 2024, n. 55, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi.*

Legge 27 dicembre 2017, n. 205, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.*

Legge 28 agosto 1997, n. 285, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza.*

Legge 8 novembre 2000, n. 328, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.*

Masoni, M.V. (2018), "Da un nuovo modo di guardare a un nuovo modo di agire", in D. Cusenza, M. Ferri & G. Ronchi (a cura di), *Meglio dopo, insieme. Un altro modo di fare doposcuola*, Milano: Centro Ambrosiano.

Massa, R. (1977), *L'educazione extrascolastica*, Firenze: La Nuova Italia.

Ministero dell'istruzione (2020), *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021*, 26 giugno 2020, https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429, consultato il 20 maggio 2024.

Palmieri, C. (2018), "'Né il cavaliere inesistente né il suo scudiero': il mondo dei servizi e la professionalità educativa", in V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento: Erickson, pp. 39-54.

Parricchi, M. (2021), "Tempi e spazi della vita e dell'educazione", in P. Calidoni, D. Felini & A. Bobbio (a cura di), *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*, Milano: FrancoAngeli.

Pati, L. (1990), *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*, Brescia: La Scuola.

Pati, L. (2019), *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia: Scholè Editrice Morcelliana.

Pati, L. (a cura di) (2014), *Pedagogia della famiglia*, Brescia: La Scuola.
Perillo, P. (2012), *Pensarsi educatori*, Napoli: Liguori.
Polany, M. & Sen, A. (2009), *The Tacit Dimension*, Chicago: University of Chicago Press.
Santerini, M. (1998), *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, Brescia: La Scuola.
Scurati, C. (1986), *Educazione extrascolastica*, Brescia: La Scuola.
Scurati, C. (1991), *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Milano: Vita e Pensiero.
Schön, D.A. (1983), *The reflective practitioner. How professionals think in action*, London: Basic Books.
Striano, M., Melacarne, C. & Oliverio, S. (2018), *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Brescia: Scholè.
Tabacchi, A. (2018), *L'educatore a domicilio. Tra riflessività e buone prassi*, Milano: EDUCatt.
Tabacchi, A. (2023), "Il valore della riflessività nel lavoro educativo, a partire dall'intreccio fra gesti e saperi professionali", in *Educational Reflective Practices*, vol. 8, n. 2, pp. 5-21.
Vermersch, P. (1994), *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris: ESF.
Zago, G. (2017), "Extrascuola e storiografia educative. Line di ricercar su un trentennio", in Id. (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, Milano: FrancoAngeli, pp. 9-14.