

La professional vision degli educatori: Problemi, pratiche ed implicazioni (inter)professionali

Marzia Saglietti

Published: 26 agosto 2020

The Professional Vision of Social Educators: Problems, Practices and (Inter)Professional Implications

Social educators' professional vision has been rarely "viewed" as a social organized way of seeing and understanding pedagogical events. Drawing on several episodes coming from consultancies in the socio-educational field (involving children's homes and socio-educational centers for children and vulnerable families), in this article I analyze many problematic issues connected with the lack of awareness pertaining social educators' professional vision: what I call the adoption of "medical epistemologies", the (double) adoption of other professional visions, the educators' epistemic rigidity constraining themselves as "executors of other sights", with various practical implications in terms of interprofessional relationships and communication. This material constitutes an arena of discussion pertaining epistemological, theoretical and methodological implications, and can be useful for a more mature and aware pedagogical observation. In the conclusions, I propose the adoption of a biunivocal and participative approach to the observation phase, a recursive relationship with educational plans and activities and an informed choice over epistemological, theoretical-methodological references and the adoption of a knowledgeable theory of change. These steps can prove to be useful instruments in order to understand social educators' professional vision(s).

La professional vision degli educatori è stata raramente "guardata" come modo socialmente organizzato di vedere e comprendere gli eventi educativi. Utilizzando alcuni episodi occorsi in servizi residenziali e semi-residenziali per bambini e famiglie, nel presente contributo sono analizzate alcune questioni problematiche legate ad una mancata consapevolezza di professional vision degli educatori: l'adozione di epistemologie "mediche", il rischio di (doppia) delega ad altre professional vision, la rigidità epistemica che li costringe ad essere esecutori di "vista altrui", con implicazioni nelle relazioni interprofessionali e di rete. Tale materiale permetterà la discussione di alcune implicazioni di carattere epistemologico, teorico e metodologico che possono risultare utili per una più matura e consapevole funzione osservativa degli educatori. Nelle conclusioni, questo contributo propone l'adozione di un approccio biunivoco e condiviso all'osservazione, una relazione ricorsiva con la progettazione educativa e la scelta di chiari riferimenti epistemologici, teorico-metodologici e di teoria del cambiamento possono rivelarsi utili strumenti verso la consapevolezza di una (o più) professional vision(s) degli educatori.

Keywords: Professional Vision; Social Educators; Daily and Residential Care for Children; Observing in Education; Epistemology of Observation.

Marzia Saglietti: Università di Bologna (Italy)

✉ marzia.saglietti@unibo.it

Marzia Saglietti, dottore di ricerca in Psicologia dell'Interazione, della Comunicazione e della Socializzazione, è attualmente professore a contratto presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M Bertin" dell'Università di Bologna. Si occupa di ricerca, formazione e consulenza per il settore socioeducativo, con un focus sulle interazioni educative nelle comunità per minori ("Organizzare le case-famiglia. Strumenti e pratiche nelle comunità per minori", Carocci, 2012; "Lavorare con i minori stranieri non accompagnati", con Raffaele Bracalenti, Franco Angeli, 2011).

Un giorno le scimmie dello zoo decisero di fare un viaggio di istruzione.

Cammina, cammina, si fermarono e una domandò:

Cosa si vede?

- La gabbia del leone, la vasca delle foche e la casa della giraffa.

- Com'è grande il mondo, com'è istruttivo viaggiare.

Ripresero il cammino e si fermarono soltanto a mezzogiorno.

- Cosa si vede adesso?

- La casa della giraffa, la vasca delle foche e la gabbia del leone.

- Com'è strano il mondo e come è istruttivo viaggiare.

Si rimisero in marcia e si fermarono solo al tramonto del sole.

- Che c'è da vedere?

- La gabbia del leone, la casa della giraffa e la vasca delle foche.

- Com'è noioso il mondo: si vedono sempre le stesse cose.

E viaggiare non serve proprio a niente.

Per forza: viaggiavano, viaggiavano, ma non erano uscite dalla gabbia e non facevano che girare in tondo come i cavalli di una giostra.

(Gianni Rodari, *Le scimmie in viaggio*)

Da che lo sguardo è stato interrogato come funzione sociale sono numerose le domande che la letteratura si è posta: come osservare per comprendere l'esotico, il nuovo, lo sconosciuto? Qual è lo sguardo di chi viaggia? Come fare per "vedere" altri mondi, capire culture lontane? In maniera alquanto idiosincratice, è assai meno scontato interrogare lo sguardo¹ per chi fa del viaggio una metafora professionale piuttosto ricorrente, ossia per tutte quelle professioni che hanno a che fare con l'educazione, campo da sempre attraversato da immagini di viaggi, crescita e cammini (ne fanno eccezione i recenti contributi di Premoli, 2012; Premoli e Prandin, 2019; Tuggia, 2016), con il rischio di vedere sempre le stesse cose, girando "in tondo come i cavalli di una giostra" (Rodari, 1962/1993, p. 275).

A partire da tali premesse, l'obiettivo di questo contributo è, dunque, quello di interrogare l'osservazione degli educatori nei termini di professional vision (Goodwin, 1994, 2003) come modo socialmente organizzato di vedere e comprendere gli eventi della vita quotidiana, utilizzando come materiale di riflessione alcuni episodi occorsi nel campo dei servizi socioeducativi, ed in particolare nei servizi residenziali e semi-residenziali per bambini e famiglie.

L'articolo è organizzato come segue. Dopo un iniziale approfondimento del costrutto di professional vision e una trattazione dell'osservazione educativa nella manualistica per educatori, sono illustrati alcuni episodi paradigmatici emersi da ricerche, consulenze e formazioni nell'ambito dei servizi residenziali e semi-residenziali per bambini fuori famiglia e famiglie vulnerabili. Tale materiale fornirà lo spunto per la discussione di implicazioni epistemologiche, teoriche e metodologiche che si considerano utili per una più matura e consapevole professional vision degli educatori.

1. Il costrutto di professional vision

Nella cornice di studi etnometodologici delle professioni, il costrutto di professional vision fa riferimento al lavoro di Charles Goodwin (1994, 2003) che a lungo ha approfondito come "si vede" nei contesti professionali. I suoi studi sulla professional vision di avvocati e magistrati nei processi giudiziari, negli scavi di un gruppo di archeologi, fino all'analisi di come un gruppo di scienziati vede diversamente i colori² hanno mostrato come le diverse comunità professionali costruiscono e categorizzano l'oggetto del proprio lavoro, arrivando a "vedere" e a "far vedere" in modi diversi lo stesso fenomeno. Nel farlo, utilizzano specifici artefatti e discorsi, la professional vision, appunto, che è un modo "socialmente organizzato di vedere e di comprendere gli eventi che rispondono agli specifici interessi di un particolare gruppo sociale" (Goodwin, 2003, p. 17).

1. In linea con l'approccio fenomenologico allo "sguardo pedagogico" (Bertolini e Caronia, 2015; Borgna, 2019), vedere è qui inteso come l'insieme delle modalità pratiche con cui gli educatori osservano la realtà socio-educativa e relazionale.
2. Per una raccolta di tali studi, cfr. Goodwin (2003).

Secondo Goodwin, “vedere” è parte di un complesso sistema percettivo, cognitivo e sociale – in larga parte tacito – in grado di plasmare gli eventi in modo da poterli rendere analizzabili e pensabili, creando oggetti di conoscenza e modi di rappresentare i fenomeni altamente specifici: teorie, lessici specifici, griglie osservative, modalità relazionali, ecc. L’osservazione è, dunque, considerata: a) un prodotto gruppale, sociale e culturale che, in quanto tale, è suscettibile di interpretazioni diverse a seconda dello scenario sociale e professionale; b) un prodotto e discorso professionale a sé stante che rinnova e ricorsivamente costruisce l’apporto di una data professione; c) un elemento situato e distribuito (Zucchermaglio et al., 2014) in ambienti, artefatti, discorsi e attori (materiali e immateriali); d) il frutto di un percorso di socializzazione professionale, che rinsalda e rinegozia una versione di realtà sociale e professionale di una specifica comunità di pratiche (Lave e Wenger, 1991). La professional vision incorpora dunque l’emersione di un oggetto di conoscenza dallo sfondo della realtà sociale per mezzo dell’interazione fra l’ambito di indagine e un insieme di pratiche discorsive ed artefactuali che lo mettono in salienza.

In ambito educativo, le ricerche sulla professional vision si sono concentrate su come gli insegnanti, ed in particolare i neo-docenti universitari, “leggono” le interazioni in classe (van Es e Sherin, 2002; Sherin, 2007; Stürmer et al., 2016; Stürmer e Seidel, 2017). In questo contesto, la professional vision – distaccandosi in una certa misura dal paradigma originario di Goodwin – è diventato un “indicatore della capacità degli insegnanti di applicare la loro conoscenza sulle componenti di un effettivo processo di insegnamento nelle autentiche situazioni d’aula” (Stürmer et al., 2016, p. 469, traduzione dell’autore). Gli studi distinguono due processi specifici compiuti dagli insegnanti: a) *noticing* che permette di cogliere eventi rilevanti nelle interazioni in classe e b) *knowledge-based reasoning*, attività cognitiva che descrive il processo di insegnamento, basato sulle teorie implicite che gli insegnanti hanno rispetto ai processi di apprendimento (descrizione, spiegazione e predizione degli eventi in classe).

Tali ricerche hanno però lasciato scoperto un altro ambito di contesti educativi: quelli tipicamente abitati dagli educatori che operano nei servizi per bambini e famiglie cosiddette vulnerabili (Serbati e Milani, 2013). Cercando di colmare tale lacuna, il presente contributo ha quindi l’obiettivo di rispondere ad alcuni interrogativi relative alle pratiche di osservazione degli educatori. Quali sono gli elementi che caratterizzano la professional vision degli educatori? Quali sono i problemi connessi alla mancanza di consapevolezza degli educatori di avere una specifica professional vision? Quale rapporto con la professional vision dei colleghi del campo (psicologi, assistenti sociali, animatori, operatori sanitari, ecc.)? Quali implicazioni di lavoro interprofessionale ci sono nel confronto fra diversi sistemi di professional vision? Quali soluzioni possibili per la costruzione di una professional vision educativa? Tali interrogativi costituiscono lo scenario entro cui si muove il presente articolo, con lo scopo più ampio di contribuire al dibattito epistemologico sull’osservazione degli educatori, con particolare riferimento a coloro i quali operano nel campo di servizi per bambini e famiglie. Per fare questo, occorre prima attraversare l’osservazione attraverso la letteratura educativa di riferimento.

2. L’osservazione come competenza educativa e metodologica nei servizi socio-educativi per bambini e famiglie

Da Dewey (1965) in poi l’osservazione è stata considerata una competenza cruciale degli educatori – accanto a quelle di progettazione, verifica, valutazione e documentazione (Cambi et al., 2013).³ L’osservazione è considerata un’attività utile per la documentazione perché “consente un’approfondita conoscenza del bambino e della sua individualità e che facilita anche il lavoro di documentazione della sua storia personale” (Cambi et al., 2013, p. 28). Da un punto di vista funzionale, Demetrio (1990) categorizza l’osservazione dell’educatore a seconda del suo scopo. Secondo l’autore, si osserva per: a) *definire l’altro* – ovvero costruire sguardi diagnostici in risposta ad un bisogno di categorizzazione istituzionale; b) *riconoscere l’altro* attraverso uno sguardo focalizzato al cambiamento; c) *riconoscersi nel rapporto con l’altro* e focalizzare maggiormente gli interventi educativi (cfr. Oggionni, 2019). Prada (2004) emancipa l’osservazione da una visione strettamente funzionalista e ne rivendica la centralità per la costruzione della relazione educativa:

3. Eppure non tutti i manuali inseriscono l’osservazione fra le competenze fondamentali dell’azione educativa (cfr. Tramma, 2003; Cardini e Molteni, 2003).

Tutto (...) a partire da come viene “visto dagli occhi” degli educatori. E’ il loro punto di vista che prima di tutto ha bisogno di essere approfondito: lenti sbagliate non è vero che non fanno vedere, soltanto distorcono; prendersi cura di una persona, una cura educativa, significa attivarsi in questo processo in cui gli sguardi, i punti di vista, le prospettive sono messe in questione da questo chinarsi sulla persona avendone cura (p. 29).

Seppur da diverse angolazioni e con alcuni necessari distinguo, le prospettive strength-based approach (Premoli, 2012) e l’attenzione alla resilienza all’interno dell’approccio bio-ecologico allo sviluppo umano (Milani e Ius, 2010; Serbati e Milani, 2013) hanno permesso un ulteriore affinamento delle griglie osservative degli educatori, proponendo una visione multi-focale centrata sulle risorse e sui fattori protettivi delle situazioni familiari, anche di quelle considerate come particolarmente vulnerabili. In un’accezione costruttivista e sistemica, la realtà osservata non è mai un prodotto neutro di un solo sguardo, ma emerge “dalla relazione fra chi osserva, le lenti che utilizza e il sistema che fa emergere rispetto allo sfondo” (Telfener, 2011, p. 68). Se ne deduce che quanto osservato dipende fortemente dalle griglie epistemologiche con cui ci si accosta alla realtà. Ricorsivamente, quanto realizzato nell’intervento dipende in larga misura dalle griglie osservative ed interpretative – le quali a loro volta hanno un diretto rapporto con le premesse epistemologiche di chi osserva, i suoi sistemi di cognizione e di sense-making – più che dalle tecniche impiegate.

Nello specificare il profilo dell’educatore, Oggioni (2019, p. 114) rivendica la centralità di uno sguardo sistemico degli educatori che “permette di osservare la complessità delle dinamiche educative e di gestirle, stando all’interno del sistema di condizioni e vincoli che definiscono i compiti ed i margini dell’intervento dell’educatore”. Tale intervento sistemico passa dunque – e necessariamente – da una negoziazione sulla definizione di diversi aspetti. In primis, di sé come professionista (Chi sono io in relazione all’osservazione? qual è il dato specifico della mia osservazione?), poi della relazione educativa (per quali ragioni siamo in relazione? per quali ragioni sto osservando?); infine, della definizione reciproca della situazione osservata (in quale situazione siamo? quali ragioni per osservarla?).

Per dare conto di questa complessità, secondo Fruggeri (2002) è imprescindibile l’adozione di una prospettiva binoculare che prenda in considerazione un livello strategico – connesso agli scopi ed obiettivi professionali, tenendo conto di un’analisi del contesto, delle dinamiche che hanno portato l’utente a formulare una domanda, della capacità di pensare e conoscere gli interventi – e una dimensione relazionale, all’interno della quale si può osservare quale significato assumono gli interventi per l’Altro e per il suo mondo relazionale. “C’è poi un terzo livello batesoniano (livello della consapevolezza) che implica la consapevolezza che questi due livelli sono arbitrariamente selezionati dall’osservatore e che la realtà non è ontologicamente così suddivisa ma potrebbe venir descritta in altri possibili modi” (Telfener, 2011, p. 30). L’adozione di una prospettiva strategica e relazionale passa dunque dalla necessità di essere consapevoli delle implicazioni della propria professional vision.

3. Pratiche ed artefatti di osservazione educativa: i rischi di una postura non consapevole

Le pratiche e gli artefatti utilizzati per osservare possono essere particolarmente rivelatori della specifica professional vision adottata. Gli artefatti (Zucchermaglio, 2003; Zucchermaglio et al., 2014) permettono di comprendere come un gruppo professionale costruisce il dato epistemologico e lo tratta, mostrando le diverse premesse implicite legate all’osservazione e alla documentazione. I diari, i progetti educativi e le relazioni (per elencarne i principali) raccontano infatti le premesse epistemologiche, le modalità di approccio alla situazione educativa, gli interventi degli educatori, lo spazio per la riflessività e il cambiamento, e così via. Allo stesso tempo, sono proprio gli artefatti a rivelare in molti casi l’adozione di una postura osservativa non consapevole.

3.1. Auto-referenzialità e reificazione dell’osservazione

Nel caso degli abbinamenti relativi al singolo bambino con una struttura residenziale o semi-residenziale, conoscere qual è la professional vision degli educatori può essere vitale. Se, infatti, non è

chiara la visione professionale degli educatori di quel centro o comunità, come si può comprendere se tale contesto sia adatto a quello specifico bambino? (cfr. Estratto 1).

Estratto 1 – Da dove si capisce che siete voi? (Diario della consulenza, 2017)

Vengo chiamata per una consulenza metodologica da un gruppo di esperte professioniste nell'accoglienza di nuclei di mamme e bambini. Educatrici e coordinatrice chiedono di proporre delle linee di revisione del loro progetto educativo, sentito come ridondante e faticoso da compilare. Esordisco chiedendo loro da dove si capisce il loro specifico approccio. Nessuno mi risponde. Ci vorranno altre domande ed una lettura maggiormente approfondita per capire che, sì, in diversi passaggi si capisce che si tratta di loro, della loro modalità specifica di guardare ciò che accade in comunità.

L'estratto 1 illustra la capacità degli artefatti di interrogare il dato per scontato: in questo caso, dalla lettura del progetto educativo individualizzato emerge la difficoltà di un gruppo di educatrici di riconoscersi (o legittimarsi?) una specifica professional vision. Tale episodio permette di riflettere su alcuni aspetti taciti "iscritti" negli artefatti educativi. Anzitutto, in questo caso l'incapacità delle educatrici di rispondere alla domanda della consulente – Dove si capisce in questa scrittura che siete proprio voi? – permette di costruire l'ipotesi di una visione professionale inconsapevole. Essa, a sua volta, può diventare anche una modalità di essere "invisibili", una fatica di trovare le parole per costruire il proprio discorso professionale – quell'insieme di lessico, modalità di relazionarsi e allo stesso tempo di rappresentarsi come gruppo professionale –, con risvolti inevitabili nella relazione educativa. Un educatore che non sa quello che vede inevitabilmente corre il rischio di contribuire alla costruzione di una relazione educativa inficiata, probabilmente indefinita, oppure basata sulla pretesa positivista di "fotografare" l'esistente. In questo caso, si può arrivare a "valutare senza nemmeno rendersene conto o di farlo senza nemmeno sapere di farlo", (Premoli e Prandin, 2019, p. 71, traduzione dell'autore), con il rischio di prendere incaute decisioni senza nemmeno riconoscere di averlo fatto. Similmente, le scritture sui diari giornalieri possono essere particolarmente utili nel comprendere su quali aspetti siano centrate le osservazioni quotidiane (cfr. Estratto 2).

Estratto 2 – "Oggi tutto ok" – (Dalle osservazioni etnografiche, 2012)

In una ricerca su alcune comunità per minori (Saglietti, 2012), mi era permesso di accedere ai diari di bordo delle strutture nei giorni in cui ero presente. In un caso, il diario di bordo che gli educatori utilizzavano aveva come scopo quello di tenere traccia della giornata e di dare le consegne ai colleghi del turno successivo. Spesso mi capitava di leggere espressioni come: "Oggi tutto ok", "Oggi tutto tranquillo", "Niente di rilevante", che mi interrogavano profondamente. Come e in quale misura l'educatore arrivava a scrivere questo, laddove io invece vedevo tantissimi mondi, spunti, interessanti conversazioni, intuizioni, offerti sia dai ragazzi sia dagli educatori stessi?

L'analisi degli artefatti permette di comprendere se e come gli educatori corrono il rischio di costruire sistemi osservativi non solo poco riflessivi e consapevoli, ma anche, come nel caso dell'estratto 2, particolarmente auto-riferiti. La scelta di scrivere « tutto ok » sul diario di bordo privilegia, infatti, un tipo di osservazione che si basa sulla gestione (e fatica) dell'operatore – dovuta probabilmente a diversi fattori, tra cui la doppia funzione dello strumento che allo stesso tempo chiedeva all'educatore una documentazione sulla giornata e il passaggio delle consegne ai colleghi del turno successivo – e non sugli obiettivi dei progetti educativi dei ragazzi. In questo senso, le modalità di compilazione del diario può essere particolarmente interessante per comprendere non solo che cosa "vedono" i colleghi, ma anche come sono socializzati ad essere educatori in quel contesto specifico. Allo stesso tempo, infatti, l'analisi dei diari permette di comprendere come "le parole usate da chi scrive hanno delle influenze anche sugli sguardi degli altri operatori" (Micco e Sarti, 2019, p. 594). La professional vision rappresenta, infatti, uno strumento di socializzazione dello sguardo, con risvolti sulle modalità di auto-rappresentarsi di quella comunità di

pratiche. In maniera piuttosto paradossale, poi, è spesso nella cosiddetta “fase di osservazione”⁴ che si capisce se un’equipe è consapevole della propria professional vision (Cfr. Estratto 3).

Estratto 3 – Nella fase di osservazione che cosa si osserva? (Dal diario di consulenza, 2019)

Durante un incontro di supervisione metodologica, chiedo ad un gruppo di educatori di una comunità residenziale in che cosa consista esattamente la fase dell’osservazione iniziale di un bambino e su quali presupposti si basi. Mi trovo di fronte un’equipe confusa che mi riferisce che l’osservazione è a tutto tondo ed è orientata dalla relazione di invio dell’assistente sociale di riferimento.

Ciò che spesso si nasconde in queste fittizie e reificate fasi di osservazione (cfr. Estratto 2, sv. a tal proposito Tuggia, 2016) è una certa fatica nel riconoscere la specificità della propria professional vision: uno sguardo tutto sbilanciato sul bambino o sulla sua famiglia che non prende in considerazione il contesto dell’osservazione, l’interazione con chi osserva, il momento osservato, ecc. (cfr. Estratto 3). In questo caso, la pretesa degli educatori è quella di essere “osservatori-fotografi” che posizionano il proprio sguardo come se fosse scevro da ogni pre-giudizio od influenzamento. Come ben sanno i fotografi, ogni posizione assunta dallo sguardo “rappresenta una teoria relativa a ciò che è pertinente all’interno di una scena, (...) con conseguenze enormi su ciò che potrà essere visto in seguito” (Goodwin, 2003, p. 20). Quando si finge uno sguardo neutro si è spesso in presenza di uno sguardo epistemologicamente distorto. A tal punto, tanto varrebbe non osservare o direttamente abolire la fase di osservazione perchè “non è possibile non avere un’epistemologia. Chi lo sostiene ha solo una cattiva epistemologia” (Telfener, 2011, p. 8).

3.2. La delega ad altre professional vision

La lettura degli artefatti può, inoltre, rivelare un altro rischio legato alla mancanza di consapevolezza sul proprio sguardo: la delega degli educatori ad altre professional vision (cfr. Estratto 4).

Estratto 4 – La delega al collega psicologo (Dal diario di consulenza, 2012)

Alcuni anni fa, all’interno di un lavoro di consulenza in un’organizzazione che gestisce alcuni centri di socializzazione per adolescenti, un’equipe di coordinatori mi chiese una consulenza centrata sul loro nuovo PEI. Si trattava di un progetto educativo con relativa checklist osservativa centrata sui criteri dell’ICD.⁵ L’artefatto, particolarmente articolato (aveva al suo interno numerosi corollari di monitoraggio e valutazione) mi apparve da subito di chiaro stampo cognitivo-comportamentale. Tale lavoro era opera di Lucio,⁶ uno dei coordinatori che, in linea con il suo background di psicoterapeuta cognitivo-comportamentale, aveva ideato lo strumento. La sperimentazione del PEI in alcuni centri rese però evidente una generale difficoltà dei colleghi ad applicarlo. Essi si trovavano a dipendere per la compilazione, analisi e disseminazione da Lucio.

L’Estratto 4 può essere letto come un esempio di delega degli educatori ad un’altra professional vision. In questo caso, la delega è doppia poiché non solo la professional vision adottata dagli educatori è quella di un’altra professione, ma anche perché gli educatori hanno delegato alla collega psicologa i

4. Con il termine “fase di osservazione” si intende quel periodo variabile dal mese ai sei mesi successivi all’inserimento del bambino o della famiglia all’interno dei servizi socioeducativi che è prodromica alla formulazione del progetto educativo.

5. La Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati (ICD) è la classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, stilata dall’Organizzazione mondiale della sanità, pubblicata nella sua versione più recente nel giugno del 2018 (ICD11). Essa rappresenta uno standard di classificazione per gli studi statistici ed epidemiologici di chiaro impianto medico/epidemiologico, adottata anche da psichiatri e psicologi, che possono preferirla rispetto all’impianto del più conosciuto DSM (Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali) dell’APA (American Psychiatric Association) o del recente PDM ad orientamento psicoanalitico.

6. Tutti i nomi presenti nell’articolo sono presentati sotto forma di pseudonimi. Qualsiasi riferimento che possa far risalire all’identità delle persone coinvolte o all’organizzazione di riferimento è stata opportunamente cambiata per garantire l’anonimato di tutti i soggetti coinvolti.

processi di ideazione, negoziazione, analisi e sperimentazione dello strumento, ponendo le basi per una chiara dipendenza da lei. La doppia delega – che in molti servizi pone le basi per la dipendenza dal supervisore, dal coordinatore o da enti esterni – è fenomeno piuttosto pernicioso perché priva gli educatori di un orientamento interpretativo autonomo, facendoli spesso rimanere in una sorta di stand-by in attesa del riscontro – “messianico”, direbbe Bion – della figura dalla quale “epistemologicamente” dipendono (cfr. Estratto 4). Entrando nel merito del paradigma di riferimento dello strumento (cfr. Estratto 4), in questo caso gli educatori scelgono di accostarsi al modello di “educatore-medico” (Tuggia, 2016) che, nella pretesa di mantenere un’irrealistica distanza dall’oggetto di osservazione, formula diagnosi per costruire interventi di cura e riparazione. La realtà relazionale è qui intesa come qualcosa che esiste già “là fuori” e che l’educatore deve solamente andare a svelare, senza risultrarne in alcun modo implicato. Tale atteggiamento difensivo può finanche tradursi nell’adesione ad una fuorviante postura professionale, che in realtà rappresenta “un pretesto per la negazione giustificatoria di ogni coinvolgimento personale nella relazione (...) e per l’ipostatizzazione del distacco affettivo a criterio metodologico di intervento” (Taurino e Bastianoni, 2012, p. 142). In questo modo, rincorrendo il mito della performance (Tomè, 2017), l’educatore osserva per diagnosticare il più velocemente possibile per capire come e dove “riparare” quanto andato storto, secondo un fuorviante “modello ortopedico” delle professioni di aiuto (Carli, Panizza, 1999) che rinnova collusioni⁷ omeostatiche.

3.3. “Rigidità epistemica”

Un altro pericolo legato alla mancanza di consapevolezza rispetto alla propria professional vision è quanto si propone di chiamare in questa sede sotto il nome di “rigidità epistemica”, la postura in cui gli educatori osservano in quanto “meri raccoglitori” di dati o “esecutori di vista altrui”, schiacciandoli unicamente sulla dimensione del fare (Tuggia, 2016) e contribuendo a costruire una concezione rigidamente esecutiva dell’osservazione. In un gioco di specchi e di responsabilità condivise, tale squilibrio può essere anche favorito da un mandato sociale problematico, che può affidare agli educatori osservazioni cosiddette paradossali (cfr. Estratto 5).

Estratto 5 – Osservazione paradossale dall’ “ultima spiaggia” (Dal diario etnografico, 2016)

All’interno di una ricerca che ha coinvolto quattro comunità di accoglienza mamma-bambino sparse nel territorio nazionale, con un gruppo di educatrici abbiamo avuto modo di riflettere tra le altre cose su quale fosse il mandato istituzionale della loro osservazione. In quasi tutti i decreti del Tribunale per i Minorenni che mi hanno mostrato compariva come compito delle comunità di accoglienza – dunque degli educatori che vi lavoravano – quello di “fornire elementi per una valutazione delle capacità genitoriali della madre”. Quello che non è scritto (quasi) da nessuna parte – ma che gli educatori mi riferiscono nel corso delle interviste etnografiche – è che se quella mamma non riesce a costruire un orizzonte relazionale di benessere, molto probabilmente sarà separata dal figlio. Ne consegue che le comunità mamma-bambino acriticamente pensate siano diventate negli anni l’ultima spiaggia prima dell’allontanamento del bambino. Che tipo di osservazione è, dunque, possibile da questa posizione?

Ciò che l’Estratto 5 vuole evidenziare è che la professional vision dipende non solo dalla singola équipe educativa, dalla sua organizzazione con i suoi rapporti di potere e forza interni (come nel caso dell’Estratto 4), ma anche dal mandato istituzionale. Se, come dichiarato dagli educatori (cfr. Estratto 5), l’obiettivo dell’osservazione è di fatto interpretato come quello di comprendere se quella mamma e quel bambino devono essere separati, come si possono costruire processi di osservazione partecipati e condivisibili? Quali criteri di osservazione sono pensabili – e comunicabili⁸ – in una situazione da altri categorizzata come già gravemente compromessa? Quale spazio di negoziazione sulle finalità dei

7. Per una definizione esaustiva di collusione nei servizi residenziali per minori e famiglie, cfr. Taurino e Bastianoni (2012).

8. Sulla comunicabilità e dicibilità dei termini utilizzati, cfr. Serbati e Milani (2013), che esortano a “parlare solo le parole che possiamo dire con i diretti interessati, anche se questi sono presenti. Se non le possiamo dire in loro presenza vuol dire che non contengono una sufficiente dose di rispetto e attenzione” (p. 28). Per le stesse ragioni, occorre utilizzare anche criteri di osservazione che possano essere dicibili con i diretti interessati, per costruire processi e progetti realmente partecipati.

processi di osservazione può essere proposto? Non è, infatti, agevole cambiare la cornice dell'attività osservativa, negoziando un nuovo ruolo della comunità mamma-bambino e del mandato di osservazione degli educatori. Eppure, qualsiasi contesto o mandato che non consenta agli educatori di essere flessibili nell'osservazione può implicare una svalutazione del loro ruolo osservativo *tout court*, con ricadute nella negoziazione dei risultati delle osservazioni in sedi interprofessionali. In questa misura, gli educatori rischiano di partecipare allo svuotamento di senso non solo della loro osservazione ma anche della loro funzione di agenti di cambiamento, rimanendo "ciecamente" rigidi ed incapaci di sviluppare connessioni ed ipotesi.

Viceversa, si apre la possibilità di costruire per gli educatori e per i propri interlocutori uno spazio di negoziazione "germinativo" (Tomè, 2017) che "costringe" tutti i professionisti a dichiarare quali siano i presupposti delle loro osservazioni. In questo modo, rendendo mutualmente intellegibili le premesse implicite delle visioni e azioni professionali, si può passare da visioni professionali organizzate sul "power over" (Dunbrill, 2006) – ovvero situazioni in cui c'è un rapporto gerarchico fra visioni professionali, dove quella del giudice vale di più di quella dello psicologo, quella dello psicologo vale di più di quella dell'assistente sociale, e così via – ad un "power with", una collaborazione basata sulla comunicabilità ed intellegibilità delle premesse che fondano le diverse visioni (inter)professionali.

4. Verso consapevoli professional vision degli educatori

Oltre che un valore relativo ai processi di osservazione del mondo, la professional vision di un gruppo professionale è destinata a "costituire il discorso stesso della professione" (Goodwin, 2003, p. 17), a partire dalle sue rappresentazioni materiali fino a giustificarne l'azione, a legittimarne la valenza, il costo e a costruire nuove o rinnovate relazioni interprofessionali ed inter-organizzative. "Vedere" è, infatti, molto di più che "solo" vedere: è rendere visibili (e discutibili) le lenti con cui guardiamo il mondo, è un'attività relazionale – dunque, biunivoca –, che incarna una teoria epistemologica e del cambiamento sociale, dipendendo dalla dimensione progettuale, e non viceversa.

4.1. L'osservazione come processo biunivoco

Come l'apprendimento (cfr. Ochs e Schieffelin, 2011), l'osservazione è necessariamente un processo biunivoco di negoziazione dei punti di vista dove non sono solo i professionisti ad osservare (cfr. Estratto 6).

Estratto 6 – Chi osserva chi? (Dagli appunti del convegno, 2016)

In occasione del convegno conclusivo di un percorso di ascolto collettivo, una care leaver prende la parola per raccontare un episodio che a suo dire non è partecipativo. "Per esempio", dice, "quando vado dallo psicologo, difficilmente lui mi guarda negli occhi. E' sempre piegato a scrivere su quel quaderno. Se anche posso capire perché – non vuole perdersi nulla – a me non va bene. Non penso che questo possa dirsi partecipazione".

Se nel caso dell'Estratto 6 ad essere "sotto osservazione" è l'operato di uno psicologo, l'intervento della ragazza può sollecitare diverse considerazioni che possono valere anche per gli educatori. Anzitutto, "fare" partecipazione⁹ e osservare sono processi strettamente connessi: le modalità di ascolto del punto di vista dell'altro non possono prescindere dalle forme, dagli strumenti e dalle posture dell'osservazione. In secondo luogo, occorre essere consapevoli che l'osservazione necessariamente impatta nel contesto relazionale. La stessa situazione, a seconda dei diversi modelli e metodi di visione professionale, verrà non solo osservata diversamente, ma diversamente si articolerà, secondo un principio dell'isomorfismo fra le nostre teorie e tecniche di intervento e le situazioni in cui le applichiamo. La forza biunivoca del processo di osservazione risiede, quindi, nella possibilità di costruire spazi di negoziazione non solo con i colleghi, ma anche con le persone con e per cui gli educatori lavorano. In questi termini, l'osservazione può essere considerata essa stessa uno strumento educativo e uno specifico modo di abitare la relazione,

9. Per un'analisi dei costrutti di partecipazione, cfr. Belotti (2017) e Saglietti (2016, 2020).

che rende esigibile il diritto all'ascolto e alla partecipazione dei bambini (e delle famiglie) ai loro progetti di vita.

4.2. Progettualità ed osservazione: un processo ricorsivo

Dotarsi di un metodo pedagogico fondato (Bertolini e Caronia, 2015) significa anche costruire una relazione fra progettualità e osservazione in cui la seconda sia a servizio della prima che, per quanto parziale, resta l'orientatore delle modalità in cui vediamo. È il progetto, dunque, nella sua doppia accezione di Progetto Quadro degli interventi e progetto educativo del bambino o/e della sua famiglia¹⁰ – che orienta l'osservazione, e non viceversa. Alla luce del progetto, occorre dunque chiarire quali contesti osservare (Micco e Sarti, 2019), che cosa osservare, con quali modalità (griglie, ipotesi interpretative, finalità), a servizio di quali obiettivi e in riferimento a quali risultati attesi. I servizi educativi sono, invece, perlopiù abituati a prescindere qualsiasi intervento in attesa dei risultati della cosiddetta fase di osservazione (cfr. Estratto 3, supra). Invertire tale polarità – prima osservo, poi progetto – nel suo opposto – prima progetto, poi osservo, elaboro e ri-progetto, seguendo una circolarità ricorsiva – è un processo che può richiedere nuovi strumenti o nuove modalità di usare gli strumenti abituali in una circolarità processuale necessaria e flessibile (cfr. Figura 1).

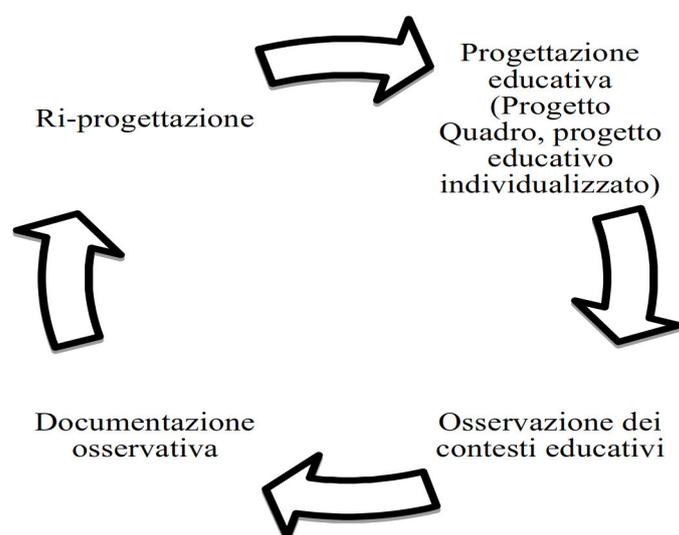


Fig. 1: Relazione circolare e ricorsiva fra progettazione, osservazione, documentazione e ri-progettazione.

Un esempio di tale processualità è stato recentemente sperimentato dall'équipe educativa di un centro diurno che ha deciso di orientare l'osservazione a servizio di una nuova impostazione teorico-metodologica (cfr. Estratto 7).

10. Cfr. Serbati e Milani (2013).

Estratto 7 – L'osservazione a servizio del progetto educativo di un centro diurno (Dal diario di consulenza, 2015)

Dopo aver costruito un progetto del servizio centrato sulle intelligenze multiple di Gardner (2015) e sul costruito di partecipazione come diritto e forma (cfr. Saglietti, 2016; Belotti, 2017), l'équipe educativa di un centro diurno si è a lungo interrogata su quali pratiche di osservazione si rendevano necessarie all'interno di tale contesto. Dopo un tempo di riflessione, gli educatori decisero di costruire schede di osservazione che, rispondendo al lavoro sulle specifiche intelligenze multiple e a seconda degli obiettivi dei singoli PEI, si concentrassero su tre ambiti di osservazione per volta, verificati ogni settimana. Ad esempio, nel caso di Marco, 11 anni, l'obiettivo dell'intervento degli educatori era di lavorare sull'intelligenza intra-personale ed in particolare sul contenimento dell'ansia – coinvolta, a detta della psicologa che lo seguiva – nella sua enuresi diurna frequente. Accanto agli interventi di contenimento dell'ansia che gli educatori portavano avanti in collaborazione con gli altri servizi, l'osservazione in quel caso era direzionata ad ambiti specifici, come, ad esempio, le reazioni del ragazzo ai passaggi di attività e momenti all'interno del centro. In quel caso, l'osservazione degli educatori come strumento a servizio del progetto permetteva di focalizzare lo sguardo su specifici ambiti. Nell'équipe settimanale, gli educatori si trovavano a discutere non solo sui dati osservativi, ma anche sulla pertinenza delle domande, sottoponendo continuamente il loro sguardo ad una precisa analisi.

Partire dal progetto – chiaramente sostenuto da un preciso approccio teorico di riferimento – permette all'équipe educativa di dotarsi di una teoria della tecnica coerente e continuamente interrogata (cfr. Estratto 7). In tal misura, ci si legittima a cambiare diversi presupposti: non solo il mandato e le modalità osservative, ma anche il rapporto tra osservazione ed intervento, e fra progetto e sguardo. Inoltre, lo sguardo stesso diventa argomento di discussione e continua formazione e confronto fra colleghi, con ricadute anche in termini di percezione identitaria. Tale cambiamento ha permesso infatti a quell'équipe educativa di chiarirsi meglio la propria azione e di definire il campo di azione, con ricadute anche in termini interprofessionali e inter-organizzativi.

Una professional vision consapevole diventa, infatti, non solo “visibile”, ma anche maggiormente “ascoltabile”, perché consapevole: a) a livello epistemologico – attraverso la dichiarazione delle premesse con cui si costruisce la realtà –; b) a livello teorico – rendendo intellegibili, dunque anche contestabili, le lenti con cui si osserva –; c) metodologico – perché fondato su un legame coerente fra osservazione, intervento e (ri)progettazione degli interventi educativi. Tale processo non corre il rischio di svilire l'unicità biografica dei ragazzi accolti, ma al contrario permette di valorizzarne una visione inscritta dentro lenti e azioni educative chiare e, dunque, più comunicabili ai bambini e alle famiglie. In questo modo, si elimina dalla relazione l'ambiguità sugli oggetti osservati, sulle “cose che si scrivono sul quaderno”, rendendo tutti gli attori coinvolti consapevoli di che cosa si guarda, come si guarda, per quali finalità e con quali strumenti. La professional vision così intesa permette agli educatori un'altra possibilità: quella di percepirsi e farsi percepire come membri di un gruppo professionale che osserva utilizzando le stesse lenti di osservazione, seppur con stili diversi connessi all'unicità di ogni educatore e di ogni relazione educativa. Se ne consegue che condividere ed esplicitare la propria professional vision di gruppo permette di superare il “fascino educativo individualizzato” (Belotti, 2012) – l'irrealizzabile pretesa degli operatori di potersi relazionare in un contesto 1:1, svilendo invece la componente sempre grupppale di qualsiasi processo educativo – purtroppo ancora molto in uso da parte di educatori epistemologicamente poco consapevoli.

4.3. Osservazione e teoria del cambiamento

Se, dunque, accettiamo di superare una visione reificata dell'osservazione, ne dedurremo che osservare è necessariamente mettersi in cammino, cambiare punto di vista e permettersi di scoprire nuove parti di sé e degli altri seguendo un'immagine che accosta l'educatore al geografo (Tuggia, 2016) o, meglio, all'etnografo, colui che, attraverso una postura necessariamente goffa (Sclavi, 2012), prova a porre le giuste domande per permettere ad altri di esprimere il loro punto di vista sul mondo. Per poter portare a

termine tale impegno, all'équipe educativa è, dunque, richiesta l'adozione di una consapevole teoria del cambiamento che contribuisca a spiegare se e come possono occorrere cambiamenti anche nei contesti maggiormente vulnerabili. Quali sono, dunque, le nostre teorie del cambiamento? E che cosa dobbiamo "vedere" per dirci che è occorso un cambiamento?

In questi termini, siamo dunque invitati a pensare l'osservazione come *processo*. In quanto tale e proprio perché finalizzata a comprendere i cambiamenti, l'osservazione è un processo *di cambiamento*, perché, a seconda dei diversi momenti, scopi, evoluzione del servizio e delle persone che accoglie, essa stessa cambia. Possono cambiare gli strumenti di osservazione, gli interrogativi, i modi d'utilizzo, le finalità, ecc. Per tale ragione, può non essere né automatico né immediato costruire un'osservazione che risponda una volta per tutte all'esigenza dell'équipe educativa, dell'organizzazione e delle culture di riferimento.

5. Conclusioni ed implicazioni pratiche

Utilizzando il costrutto di professional vision di Goodwin (1994) per discutere sulle epistemologie e sulle pratiche di osservazione degli educatori, in questo articolo ho cercato una via originale per provare a colmare il gap dell'assenza di una letteratura espressamente dedicata. Partendo dall'analisi di alcuni episodi occorsi nei diversi contesti in cui lavoro come ricercatrice e consulente, ho scelto di porre la questione partendo da alcuni interrogativi. Nel ripercorrerli, mi rendo conto di non aver risposto al primo: Quali sono gli elementi che caratterizzano la professional vision degli educatori?

Non me ne sono dimenticata, anzi: più mi addentravo nella discussione, più mi rendevo conto che non si possa parlare di paradigmi univoci. Eppure, aver messo sotto la lente di ingrandimento il complesso sistema di pratiche, discorsi ed artefatti che vanno sotto il nome di professional vision, mi ha permesso di chiarire che senza il terzo livello batesoniano di consapevolezza sulle proprie teorie di riferimento non ci possono essere nemmeno i livelli strategici e relazionali applicabili di fronte agli scenari complessi (Fruggeri, 2002; Telfener, 2011) in cui gli educatori operano. Detto in altri termini: se un educatore non è consapevole di come osserva o dichiara di non avere parametri osservativi, vuol dire che siamo in presenza di un approccio epistemologicamente distorto, strategicamente ingenuo e relazionalmente problematico, con ampie ricadute, come ho mostrato, in termini di intervento (inter)professionale.

I rischi di auto-referenzialità, di delega ad altre professional vision e di "rigidità epistemica" hanno, infatti, ricadute rilevanti nell'ambito dell'universo di relazioni degli educatori, in primis con i bambini e le loro famiglie. In maniera isomorfa, un educatore la cui vista risulti subalterna a quella dello psicologo o dell'assistente sociale implicitamente educherà quel bambino e la sua famiglia a vedere gli sguardi secondo una prospettiva gerarchica. Fare i ciechi, non assumendosi la responsabilità del proprio sguardo, impatta inoltre sulla possibilità di ascoltare ed essere ascoltati, dunque, di agire. Ripensare i rapporti fra sguardo ed ascolto, fra sguardo e racconto, fra il visto e il non detto sono operazioni dirimenti da cui partire per una rinnovata consapevolezza professionale *tout court*.

Per supportare questi processi, agli educatori e alle loro organizzazioni è richiesto di alternare all'intervento educativo specifici momenti di riflessione e di sosta. "Il permanere in essa sospendendo l'azione è esso stesso movimento, giacché permette di vivere l'esperienza, di non rifuggirne, di non evitarla. In molti casi stare senza agire risulta più impegnativo del prendere iniziative" (Reggio, 2010, p. 87). Affinché sia possibile un apprendimento significativo e duraturo sulle proprie epistemologie osservative, occorre dunque prendere parte ad un necessario processo ricorsivo di de-costruzione e ri-costruzione di quell'insieme di credenze, valori e teorie implicite di azione (Fruggeri, 1997) che costituiscono l'identità professionale ed organizzativa. Recuperare la vista secondo i tre livelli di lettura della complessità precedentemente analizzati (livello strategico, relazionale e di consapevolezza) è, infatti, un'operazione complessa di per sé che richiede dedicate azioni organizzative, formative e di supervisione.

In termini organizzativi, le azioni di re-visione dello sguardo possono senza dubbio partire dall'interrogare ogni équipe educativa rispetto alle proprie pratiche osservative. Così facendo, si può non solo criticamente indagare i presupposti e le premesse implicite dei processi osservativi, ma anche costruire e scegliere quale osservazione per quale organizzazione o servizio. In tal senso, si potrà rispondere alla domanda "da dove si vede che siamo noi ad aver osservato?", recuperando un senso di auto-efficacia osservativa, di consapevolezza identitaria e di relazionalità consapevole. Se, infatti, vedere "meglio" significa ascoltare altrettanto bene, si apriranno nuovi spazi di relazione ed ascolto per "farsi aiutare nella comprensione del-

la situazione familiare” (Tuggia e Zanon, 2017, p. 36) dai protagonisti stessi dell'intervento, costruendo rinnovate alleanze epistemiche.

In termini formativi, lavorare in modo sistematico sull'osservazione educativa permette di monitorare e rivedere le proprie modalità e strumenti di osservazione, inquadrando i fenomeni di cui ci si occupa nell'orizzonte del più ampio dibattito internazionale. Se, poi, vedere “meglio” significa anche raccontare (e raccontarsi) meglio, si potranno sviluppare nuovi modi di dire le cose, nuovi lessici e modalità di elaborare le semantiche relazionali, documentando il proprio percorso osservativo.

In momenti di passaggio può, inoltre, essere particolarmente utile – se non proprio vitale – essere supportati da una supervisione alle pratiche di osservazione, all'interno della quale gli educatori possano allenarsi a “vedere la loro osservazione” per sviluppare una professional vision coerente con le teorie e le pratiche nonché consapevole delle cornici interpretative in gioco (Sclavi, 2000). E di come – eventualmente – cambiarle.

Riferimenti bibliografici

- Belotti V. (2012), Ragazze e ragazzi nei contesti di cura. Crescere tra pari e partecipare nei contesti di cura. In E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *“Che vivano liberi e felici...”*. Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York. Roma: Carocci (pp. 35-253).
- Belotti V. (2017), Ascolto e partecipazione dei bambini nei rapporti intergenerazionali. In E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *“Ho fiducia in loro”*. Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni. Roma: Carocci (pp. 209-219).
- Bertolini, P., Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Borgna, E. (2019). Ha ancora senso la fenomenologia? Considerazioni di uno psichiatra. *Encyclopaideia*, 23(55), i-iv. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10082>
- Brandani, W., Zuffinetti, P. (a cura di) (2004). *Le competenze dell'educatore professionale*. Roma: Carocci.
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C., Muzi, M. (2013). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Cardini, M., Molteni, L. (2003). *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1965). *Esperienza ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dunbrill, G. C. (2006). Parental experience of child protection intervention: a qualitative study. *Child Abuse and Neglect*, 30, 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.08.012>

- Fruggeri, L. (1997). *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Roma: Carocci.
- Fruggeri, L. (2002). Different level of analysis in the supervisory process. In D. Campbell, B. Mason (a cura di), *Perspectives on supervision*. London: Karnac Books (pp. 1-20).
- Gardner, H. (2015). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erikson.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96, 606-633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Goodwin, C. (2003). *Il senso del vedere*. Roma: Meltemi.
- Micco, I., Sarti, S. (2018). La specificità dello sguardo educativo: Una bussola per l'educatore in campo. *Orientamenti Pedagogici*, 65(2), 371-383.
- Milani, P., Ius, M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ochs, E., Schieffelin, B. (2011). The Theory of Language Socialization. In A. Duranti, E. Ochs, B. Schieffelin (a cura di), *The Handbook of Language Socialization*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell (pp. 1-22). <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch1>
- Oggoni, F. (2014/2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Premoli, S. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*. Milano: Franco Angeli.
- Premoli, S., Prandin, A. (2019). "Were you a monster today?" Making assessments with families: Thoughts and practices. *Encyclopaideia*, 23(55), 67-79. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10112>
- Raineri, M. L. (2001). Lavoro d'équipe e lavoro di rete nel welfare mix: Differenti stili di interazione e di coordinamento. *Sociologia e politiche sociali*, 3, 69-80.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Saglietti, M. (2012). *Organizzare le case famiglia. Strumenti e pratiche nelle comunità per minori*. Roma: Carocci.
- Saglietti, M. (2016). I ragazzi crescono partecipando. Il quotidiano co-evolversi di educatori e ragazzi costruendo comunità per minori. *Animazione Sociale*, 302(6), 90-98.
- Saglietti, M. (2020, in stampa). I professionisti crescono partecipando. Resistenze e pensiero nel lavoro con ragazzi in accoglienza. *Animazione Sociale*.
- Scavi, M. (2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldam, R. Pea, B. Barron & J. Derry (eds.), *Video research in the learning science*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum (pp. 383-395).
- Stürmer, K., Seidel, T., Holzberg, D. (2016). Intra-individual differences in developing professional vision: preservice teachers' change in the course of an innovative teacher education program. *Instructional Science*, 44(3), 293-309. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9373-1>
- Stürmer, K., Seidel, T. (2017). A standardized approach for measuring teachers' professional vision: The Observer Research Tool. In E. O. Shack, M. H. Fisher, J. A. Wilhelm (eds.), *Teacher noticing*:

- Bridging and broadening perspectives, contexts and frameworks*. Cham, CH: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46753-5_21
- Taurino, A., Bastianoni, P. (2012). La cura e il sostegno degli operatori di comunità: il modello della formazione-supervisione degli operatori. *Minorigiustizia*, 3, 141-149.
- Telfener, U. (2011). *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tomé, M. (2017). Servizio minori e famiglie, precarietà del contesto e moltiplicazione dei bisogni. Rischi e movimenti protettivi. *Minorigiustizia*, 2, 72-79.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto: senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tuggia, M. (2016). L'educatore come geografo dell'umano. L'"osservazione educativa" nel lavoro dei servizi educativi con bambini e famiglie fragili. *Animazione Sociale*, 78(1), 77-85.
- Tuggia, M., Zanon, O. (2017). La partecipazione della famiglia al proprio percorso di accompagnamento: quali competenze per i professionisti dei servizi?. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 25-39.
- Van Es, E., Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- Zuccheromaglio, C. (2003). Gruppi ed interazioni sociali. In G. Mantovani (2003). *Manuale di Psicologia Sociale*. Firenze: Giunti (pp. 147-160).
- Zuccheromaglio, C., Alby, F., Fatigante, M., Saglietti, M. (2014). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.