

## Accompagnare all'abitare. Competenze pedagogiche e interventi educativi a contrasto della marginalità adulta

### Educating for housing. Pedagogical competencies and informal settings to tackle adult social exclusion

Chiara Biasin

Full Professor, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova (Italy), chiara.biasin@unipd.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Biasin, C. (2022). Educating for housing. Pedagogical competencies and informal settings to tackle adult social exclusion. *Pedagogia oggi*, 20(2), 27-33. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-03>

**Copyright:** © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

#### Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561  
<https://doi10.7346/PO-022022-03>

#### ABSTRACT

This article aims to explore the current social and educational needs of marginalized adults and the professional competencies educators must have to construct and manage education in informal contexts, such as housing. The article highlights the importance of learning that can be achieved in informal settings. The Housing First model will be examined as a model of person-centered intervention. Data from a survey among professionals discuss the crucial role of the educator in accompanying vulnerable adults to housing.

L'articolo esplora i nuovi bisogni socioeducativi e le competenze professionali richieste all'educatore nella costruzione e gestione di interventi in contesti informali quale quello abitativo. Viene discusso il modello Housing First quale approccio centrato sulla persona vulnerabile in riferimento al suo contesto abitativo. Vengono proposti anche i dati di una ricerca tra professionisti che si occupano di accompagnamento all'abitare, mettendo in luce il ruolo cruciale dell'educatore.

**Keywords:** educator, marginalized adults, pedagogical competencies, housing, adult homelessness

**Parole chiave:** educatore, marginalità adulta, competenze educative, abitare

Received: August 31, 2022  
Accepted: October 24, 2022  
Published: December 20, 2022

**Corresponding Author:**  
Chiara Biasin, chiara.biasin@unipd.it

## Premessa

Il tema dell'abitare è qui presentato quale spazio pedagogico di apprendimento informale nell'educazione degli adulti. Tra gli interventi a contrasto della marginalità abitativa viene analizzato il modello Housing First, in cui sono rintracciabili forme di accompagnamento educativo all'abitare rivolte ad adulti vulnerabili.

Obiettivo è la riflessione pedagogica sull'abitare con la pertinente esigenza di esplorare le competenze dell'educatore richieste nella costruzione e gestione di interventi di accompagnamento educativo in contesti abitativi. Le domande di ricerca cui si vuole rispondere sono: si può parlare di educazione e apprendimento anche in contesti informali come quelli che riguardano l'abitare? Quali sono i punti chiave dell'accompagnamento educativo all'abitare, in particolare nel modello Housing First? Quali sono le competenze richieste all'educatore per operare tali forme di accompagnamento?

La letteratura sul tema verrà messa in dialogo con un'indagine qualitativa rivolta a figure professionali con mansioni educative che operano in progetti di accompagnamento abitativo rivolti a adulti in condizioni di marginalità.

## 1. Vulnerabilità adulta e vulnerabilità abitativa

La vulnerabilità adulta rappresenta una questione chiave per la riflessione pedagogica e per le pratiche educative (Cornacchia, Tramma, 2019) anche alla luce degli ambiti di intervento che il PNRR individua come cruciali per l'integrazione dei servizi sociali, educativi e culturali rivolti alla marginalità.

Fin dall'etimologia del termine, che evoca una ferita o una rottura, la vulnerabilità fa riferimento a una doppia dimensione costitutiva: una situazione di posizionamento debole dell'individuo all'interno di quadri di riferimento come il mercato del lavoro o la compagine sociale; una condizione di fragilità attinente al soggetto stesso (Biasin, 2021). La vulnerabilità adulta può essere intesa su diversi piani: sociale, in stretta relazione con esperienze di disagio e situazioni di marginalità vissute; soggettivo, che fa riferimento a una condizione di minorità che può riguardare momenti e età del corso di vita; ontologico, per cui l'esistenza della vulnerabilità prescinde da situazioni della persona in quanto tratto specificamente connesso alla condizione umana.

Tale prospettiva sottolinea un cambiamento nel paradigma dell'adulto contemporaneo che passa da una visione di soggetto qualificato da una magistralità caratterizzata da tratti di solidità, sicurezza, equilibrio a un orientamento che lo vede in continua evoluzione e formazione, aperto pure alla fragilità come rischio sperimentabile in ogni momento della vita (Mariani, 2014). La marginalità adulta pertiene dunque alla dimensione della riflessione pedagogica e non può non ricevere risposte adeguate attraverso azioni educative dedicate ad adulti in 'situazioni limite' quali povertà, malattia, assenza di fissa dimora. Per marginalità si intende "una condizione materiale ed immateriale nella quale il soggetto vive una sofferenza causata sia dal mancato riconoscimento del proprio disagio, sia dalla non considerazione dello stesso da parte del contesto relazionale di riferimento" (Gnocchi, 2008, p. 142). In essa coesistono due forme di vulnerabilità: socio-relazionale, ovvero una difficoltà nello strutturare e mantenere relazioni significative; abitativa, ovvero una fragilità legata al disagio inteso come assenza di un ambiente di vita funzionale.

Nel caso degli adulti vulnerabili, è evidente come la dimensione educativa assuma un carattere prevalente in quanto la relazione con finalità migliorative e di sviluppo possibile rappresenta l'elemento fondante di una progettualità aperta e positiva. Ciò riguarda soprattutto le persone senza fissa dimora che hanno difficoltà a strutturare e mantenere relazioni significative e appaiono bisognose di un aiuto nella decodifica di quanto il contesto sociale e culturale chiede loro per potersi sentire pienamente cittadini o evitare l'impoverimento di capacità e risorse (Meo, 2000).

Lungi dal giudicare aprioristicamente la persona dal suo spazio abitativo, si può ricordare che "la casa può creare un problema o può risolverlo, può rendere sopportabile una situazione intollerabile, può contribuire a rendere piacevole e serena la nostra esistenza o gravarla fino al punto da rimanerne schiacciati" (Castelli Gattinara, 1981, p. 9). Per questo, l'abitare viene utilizzato quale indicatore per decifrare il grado di vulnerabilità delle persone che vivono una condizione di marginalità al fine di promuovere azioni di prevenzione e intervento adeguate.

Le linee di indirizzo italiane fanno riferimento alla classificazione europea sulla grave esclusione abitativa

e la condizione di persona senza dimora (ETHOS), che considera come elemento oggettivo maggiormente rilevante la disponibilità e il tipo di alloggio. Tale classificazione parte dal presupposto che, per definire una condizione di piena abitabilità, debbano essere soddisfatti alcuni criteri relativi a tre aree: fisica (uno spazio abitativo adeguato sul quale una persona e la sua famiglia possano esercitare un diritto di esclusività); sociale (la possibilità di mantenere in quello spazio relazioni soddisfacenti e riservate); giuridica (avere un titolo legale riconosciuto che ne permetta il pieno godimento).

Tali aree individuano quattro categorie di grave vulnerabilità abitativa: persone senza tetto; prive di una casa; in condizioni di insicurezza abitativa; in condizioni abitative inadeguate. Ciò fa emergere quanto sia indispensabile far spazio ad uno sguardo pedagogico sull'abitare quale contesto di apprendimento di tipo informale in cui attivare interventi intenzionalmente educativi costruiti in situazione, attraverso metodologie rispettose della persona e che mirino ad obiettivi di autonomia e capacitazione degli adulti vulnerabili. Le nuove politiche abitative e di contrasto alla marginalità adulta devono pertanto creare le basi per la costruzione di interventi intenzionalmente educativi e sempre meno assistenziali, capaci di generare cambiamento nei diversi spazi in cui si affrontano le problematiche della vulnerabilità adulta (Battilocchi, 2014).

## 2. Abitare come forma di apprendimento informale e quotidiano

Con Bidou (2012) possiamo fare riferimento a tre significati principali dell'idea dell'abitare, così da meglio identificarne la dimensione pedagogica.

Abitare come *risiedere* si riferisce al fatto che l'individuo ha un domicilio, un territorio come ambito di espressione e di azione; in quanto residente, la persona o il gruppo sviluppano pratiche dello spazio investite di valori, significati, riconoscimento. Abitare come *dimorare* presuppone una sorta di ancoraggio fisico, temporale e psicologico per cui l'individuo è capace di appropriarsi di un luogo, sapendo gestirne i differenti aspetti sociali, tecnici, economici, simbolici al di là dello spazio occupato per viverci, secondo modalità materiali e ideali (uso degli spazi, routines, senso di comunità, memoria, appartenenza, rappresentazioni). Infine, abitare come *essere-al-mondo* si richiama alla dimensione planetaria e a quella esistenziale perché riguarda le molteplici interazioni (formative, trasformative, deformanti) che si giocano tra l'individuo e il suo ambiente.

L'abitare è infatti un *saper stare* in un luogo che fornisce un supporto identitario. Oltre allo spazio materiale vissuto, esso riguarda il senso dell'interazione in un territorio per definire un senso di appartenenza o per condividere significati di esistenza. Piuttosto che una prospettiva oggettivista di spazio da occupare, si tratta qui di un'interpretazione costruzionista che presuppone una relazione significativa e intenzionale del soggetto – in quanto abitante – rispetto a quadri territoriali, determinata da sistemi sociali e valori personali.

Nella nota riflessione heideggeriana, l'abitare non costituisce solamente un aspetto pragmatico nella vita umana, ma è invece una dimensione che spiega l'essenza umana come *aver cura di sé e delle cose*, ovvero di tutto ciò che rende *dimora* un posto qualsiasi (Pesare, 2006). Il soggetto è concepito come una singolarità localizzata di un Essere universale che, in quanto corpo e coscienza, si esprime in un *là*, un mondo di significatività. Per il filosofo, l'abitare evidenzia i legami ontologici e le funzioni epistemologiche dell'abitante come *essere-là che è al mondo*, nella sua relazione con gli altri, nella messa in prossimità/a distanza dal mondo. L'abitare ha dunque a che fare con le dimensioni esistenziali, politiche, antropologiche e pedagogiche della definizione di sé del soggetto con i luoghi di vita, di lavoro, di relazione.

L'abitare diviene pertanto centrale nel processo educativo informale, diffuso e continuo tipico della contemporaneità, dove l'apprendimento è divenuto il criterio orientatore (Tramma, 2009) anche in nuovi scenari e territori che non fanno dell'educare la loro missione precipua, ma che richiedono di trovare un senso attraverso implicazioni formative nella vita degli individui. Esso può essere codificato come il contesto in cui è possibile determinare e osservare differenti occasioni educative informali rivolte all'adulto (anche in situazione di marginalità) in quanto area di esperienze spontanee non dichiaratamente intenzionali che forniscono opportunità di riflessione formativa. L'abitare è un'esperienza cruciale perché genera competenze tacite e informali, sollecita la capacità di apprendere da sé e dall'esperienza (Reggio, 2010) attivando da essa una conoscenza per il futuro, per ricostruire e condividere con gli altri il (proprio) mondo dalla pro-

spettiva situata in un territorio (anche virtuale) dell'*essere-là che è al mondo*. Lo spazio abitativo non è solo mero contenitore bensì è il “terzo educatore” (Malaguzzi, 2010), in quanto svolge un’azione paidetica che si iscrive in una progettualità educativa che può far emergere capacitazioni personali, competenze collettive e processi di (ri)significazione a tutto vantaggio delle persone abitanti.

### 3. Il modello Housing First

Il riferimento al modello Housing First (HF) è particolarmente utile per mostrare la valenza educativa dell’accompagnare all’abitare. HF parte dalla convinzione che la casa sia un diritto umano, come previsto dall’art.25 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo; esso identifica la casa con il luogo stabile, sicuro e confortevole per avviare e portare a compimento ogni percorso di inclusione sociale mediante interventi di accompagnamento formativo per un impatto positivo sia sul benessere psico-fisico delle persone senza dimora sia sul loro percorso di reinserimento nella società (con evidenti ricadute per la spesa sociale e sanitaria).

Ribaltando il tradizionale approccio fondato su un percorso a tappe successive, nel quale l’alloggio rischia di rappresentare l’incerto punto di arrivo di un percorso ad ostacoli per le persone vulnerabili, HF utilizza l’abitare come punto di partenza in quanto “luogo simbolico in cui prende forma il diritto a vivere veramente saltando le logiche di percorsi a scale che soddisfano indicatori estranei all’umano crescere e fallire” (Cortese, 2016, p.12).

Due pilastri del modello fanno riferimento alla dimensione individuale e ambientale. Innanzitutto si riconosce la capacità intrinseca dell’individuo di riacquisire uno stato di benessere psico-fisico pur in presenza di gravi condizioni di vulnerabilità sociale. Ciò rispecchia una visione pedagogica dell’approccio educativo al tema del disagio adulto che sposta il focus da interventi da basati sul problema a interventi centrati sulle capacità delle persone. La disponibilità di un alloggio, il supporto psicosociale e formativo alla persona per ridefinire il suo ruolo e l’integrazione sociale rappresentano l’impalcatura relazionale e comunitaria imprescindibile per dare efficacia alla stabilità abitativa.

HF nasce a New York nel 1992 quando il suo fondatore Sam Tsemberis avvia il programma *Pathways to Housing*, per offrire accesso immediato in appartamenti indipendenti a persone senza dimora con problemi di salute mentale, con esperienze di lunghe permanenze nei dormitori o a rischio *homelessness*, supportate in maniera continuativa da un team di operatori socio-sanitari.

HF si diffonde al di fuori del suo contesto di origine anche in Europa, in forme diverse che non possono considerarsi capaci di replicare totalmente il modello newyorkese (Pleace, Bretherton, 2013). Tuttavia, l’evidenza empirica ha dimostrato che la filosofia originaria può essere efficacemente applicata al di là delle differenze legate al contesto sociale di riferimento, al profilo dei beneficiari, ai tipi di welfare ed alla cultura organizzativa dei servizi sociali. Otto principi chiave, sviluppati sulle idee di Tsemberis (2010), ne costituiscono l’impostazione: casa come diritto umano; autodeterminazione nelle scelte da parte degli utenti che scelgono come essere supportati; separazione della casa dai servizi terapeutici; orientamento al recupero come percorso di empowerment e ricerca del benessere; riduzione del danno di base con assistenza della persona nel consumo delle sostanze non appena si dimostri pronta; impegno attivo senza costrizioni attraverso modalità assertive e non aggressive; pianificazione di cure e sostegno orientati alla persona e ai suoi bisogni; supporto flessibile rispetto alle necessità specifiche dell’utente.

Il percorso abitativo è personalizzato, calato sulle caratteristiche del beneficiario il quale viene accompagnato nell’apprendimento di abilità, nel riconoscimento di diritti e di capacità di scelta, nel raggiungimento di obiettivi non imposti ma progettualmente e progressivamente emersi nel rispetto della centralità della persona.

La presenza di figure educative di accompagnamento nel percorso di cambiamento è fondamentale. La relazione attenua le connotazioni istituzionali più formali del rapporto asimmetrico e passa a una configurazione basata sul partenariato e la collaborazione cooperativa (Biasin, 2010); l’attenzione è posta sul processo di crescita e consapevolezza del soggetto che viene supportato a portare a maturazione le sue potenzialità e la sua autonomia; vengono messi in evidenza gli elementi della condivisione, della legittimazione dell’altro, facendo emergere i nodi pedagogici dell’emancipazione e della crescita.

Il modello HF sembra dunque possedere caratteristiche tali da essere definito come un approccio dallo

sguardo pedagogico che, in una prospettiva multidimensionale, si orienta verso una progettualità aperta e costruita sulla persona, vista come portatrice di risorse e come risultato dei processi biografico-formativi che possono essere risignificati attraverso un accompagnamento educativo dedicato.

Due costrutti declinati sul piano educativo appaiono particolarmente coerenti con HF: l'empowerment e il *Capability Approach* (Cortese, 2016, p. 155). In quanto processo sociale multidimensionale, l'empowerment è inquadrato attraverso tre elementi cruciali per instaurare la relazione educatore-educando e attivare strategie operative efficaci: il controllo inteso come una credenza positiva sulle capacità personali; la consapevolezza critica per rispondere al contesto sociale circostante, per eliminare gli ostacoli al cambiamento; la partecipazione come componente comportamentale che riguarda l'insieme delle strategie per raggiungere un cambiamento sociale. Anche il *Capability Approach* appare pertinente per il riferimento alle capacitazioni, intese come reali opportunità che permettono a un individuo di raggiungere il benessere individuale e collettivo. Due capacitazioni sono utili a comprendere i principi che ispirano HF. La prima è la *Ragion Pratica*, che concerne la possibilità per la persona di progettare la propria vita e di scegliere i funzionamenti rilevanti da mettere in atto in base alle personali capacità. Strumenti concreti all'interno dei programmi HF sono il poter di scegliere di cosa nutrirsi e provvedere al fabbisogno alimentare. La seconda è l'*Appartenenza*, intesa come la possibilità per la persona di essere rispettata come essere sociale. Riferendosi ad HF, si tratta del sostegno alla dignità delle persone senza dimora, favorendo in queste ultime un senso di potere e agency sulla propria esistenza.

#### 4. Una ricerca sull'accompagnare all'abitare

Con l'obiettivo di indagare in senso pedagogico il concetto di abitare, si è deciso di confrontare i dati provenienti dalla letteratura di settore con le esperienze raccolte tra gli addetti ai lavori che operano con mansioni educative all'interno di progetti di accompagnamento all'abitare.

È stato realizzato uno strumento semi-strutturato anonimo, con prevalenza di domande a risposta aperta; il questionario somministrato online è stato costruito a partire dalle domande di ricerca espresse nei paragrafi precedenti, individuando questioni su cui sono state poi create 24 domande, raggruppate in tre sezioni relative a: caratteristiche dell'accompagnamento abitativo e la familiarità con il modello HF; ruolo dell'educatore e competenze richieste dai progetti abitativi rivolti a persone senza dimora; bisogni abitativi formativi della persona vulnerabile.

Un pre-test è stato effettuato per testare chiarezza o eventuali criticità e giungere alla stesura definitiva dello strumento. Sono stati intervistati 10 professionisti operanti presso la città di Padova; la percentuale di coloro che sono in possesso di un titolo di educatore è limitata (2 su 10), con una prevalenza di formazione in area psicologica (4), nel servizio sociale (2). Ogni rispondente risulta impegnato simultaneamente in diverse tipologie di servizi abitativi (HF, Housing Led, Alloggi Ater, servizi di accoglienza). Il 40% dichiara di avere un'esperienza inferiore ai 5 anni, mentre il 50% vanta nel lavoro con la marginalità adulta un'esperienza che va da 10 a più di 20 anni.

Il materiale raccolto è stato analizzato attraverso l'approccio qualitativo dell'analisi tematica, individuando un numero limitato di temi attraverso la codificazione dei dati testuali relativi alle risposte dei partecipanti. Codici e temi sono stati poi revisionati nel processo di analisi e collegati alle domande di ricerca.

#### 5. Risultati e discussione

Attraverso il processo di generazione di codici e di brevi descrizioni sono stati identificati e collegati tra loro tre temi principali emersi dalle risposte ed associati anche agli studi di settore.

Il primo tema è quello *dell'abitare quale spazio pedagogico e contesto di apprendimento informale*. I partecipanti ritengono l'esperienza dell'abitare un contesto in cui la persona vulnerabile può sviluppare tale apprendimento. Una prima distinzione è quella che intercorre tra educazione spontanea ed educazione intenzionale. Nella prima l'adulto vulnerabile è il protagonista della propria educazione attraverso quello che è stato codificato come un saper fare. La persona impara a gestire la propria abitazione, "a conoscere le regole della convivenza e saperle rispettare, gestire una casa dalle pulizie ai pagamenti delle bollette, fare

la spesa e cucinare”. La dimensione educativa intenzionale sembra riguardare il saper essere come il frutto di un lavoro dichiaratamente esplicito da parte delle figure educative, attraverso esperienze relazionali e comunicative con l’adulto vulnerabile. L’accompagnamento all’abitare da parte dell’educatore deve puntare sul far emergere la fiducia e l’acquisizione di “nuovi metodi di comportamento efficaci per il cambiamento” nel beneficiario, con lo scopo di far “riacquisire uno spazio privato, un luogo solo suo”. Altri aspetti educativi informali nel contesto abitativo sembrano raggruppabili nel codice dell’autodeterminazione e dell’autonomia per cui l’individuo può “riprendere in mano una parte della propria vita” e gestire in autonomia “le difficoltà, i ruoli e i servizi a cui può rivolgersi per specifiche questioni”. Altro codice è quello della consapevolezza dell’adulto vulnerabile circa i “propri limiti, di ciò che non conosce, ma anche delle proprie capacità di saper organizzare i propri spazi, il proprio tempo” dato che le persone vulnerabili “hanno già molte abilità, che magari sono da tempo nascoste. L’aver a che fare con una persona che segue il percorso crea un rapporto di fiducia che può risvegliare queste capacità”. Infine si rileva anche il codice della socializzazione quale possibile ed auspicabile aspetto da costruire all’interno del contesto abitativo. La casa è vista come un “luogo sicuro e privato in cui cominciare un percorso di inclusione sociale”, in cui prendersi cura non soltanto di sé, ma anche dei legami affettivi con familiari e amici.

Il secondo tema messo in luce riguarda le *competenze dell’educatore in progetti di accompagnamento abitativo rivolti alla marginalità adulta*. Oltre a competenze progettuali e valutative, di osservazione e analisi delle situazioni del disagio, vi sono quelle codificate come tecnico-amministrative. Queste ultime riguardano gli aspetti pratici e burocratici legati all’abitazione (allaccio utenze, contratti forniture, organizzazione di trasloco), ma anche il supporto alle pratiche sanitarie e al mantenimento di un raccordo con i servizi territoriali di riferimento della persona. A queste si aggiungono la predisposizione al lavoro di rete e l’incontro con l’équipe quale strumento di collegamento con le altre figure professionali che seguono il percorso delle persone vulnerabili inserite nei progetti di accompagnamento all’abitare, sapendo rispettare “ruoli, passaggi e ambiti di competenza”. Tra le competenze socio-relazionali e comunicative vengono indicate le capacità di creare legami di fiducia e di saper promuovere un dialogo attivo con i beneficiari mediante la costruzione di un rapporto di accompagnamento propositivo piuttosto che impositivo. Viene evidenziato il “saper agire con un’intenzionalità educativa”, soprattutto “nel rinforzo positivo e nella critica costruttiva”, ma anche nella “gestione delle interazioni con i beneficiari” attraverso competenze di mediazione. Sono ritenuti cruciali l’ascolto attivo, la comprensione e l’analisi del vissuto delle persone vulnerabili, la predisposizione ad accogliere l’altro, l’utilizzo di un atteggiamento empatico e la “capacità di non dare giudizi e di valorizzare le persone, non porsi a livello dell’operatore che istruisce”. Non ultima è indicata anche la competenza del “supporto flessibile”, ovvero il mettersi a disposizione da parte dell’educatore per tutto il tempo necessario per rispondere alle necessità specifiche del beneficiario: dall’accompagnamento sul territorio (uffici pubblici, ambito sanitario, luoghi di interesse), alla presenza settimanale all’interno dell’abitazione concordando i momenti di incontro e di scambio.

Rispetto al terzo tema elicitato, *l’accompagnamento abitativo quale strumento educativo volto a contrastare la marginalità adulta*, le risposte sono state raggruppate in tre principali codici. Il primo è la costruzione di una relazione intenzionalmente educativa che legittima la presenza di una figura pedagogica nell’accompagnamento abitativo, definita “utile al funzionamento del percorso stesso e al miglioramento del benessere della persona, specie nelle situazioni in cui la casa provoca solitudine o comunque emozioni negative”. Superando la logica assistenziale, la relazione educativa si basa sulla fiducia e sul rispetto, non sull’uso di punizioni o costrizioni, per permettere ai beneficiari di “sbagliare e di imparare dagli errori o di lavorarci insieme all’educatore”. Infatti, “l’educatore è una figura che supporta e aiuta ma non si sostituisce bensì è presente per valorizzare e supportare la persona”. Altro codice emerso riguarda la centralità della persona che racchiude al suo interno un ventaglio di elementi che mettono in evidenza come i progetti di accompagnamento all’abitare dovrebbero avere un orientamento specificamente volto alla personalizzazione degli interventi attraverso “attività di riconquista delle capacità e competenze domestiche, della cura di sé e degli spazi, attività di gestione dell’alloggio e del denaro, di rispetto delle scadenze”. Porre la persona al centro per renderla protagonista, permettendole di “prendersi il proprio tempo” e spazio, è un elemento chiave quanto la “valorizzazione delle persone anziché la loro medicalizzazione” o l’assistenza (come indicato nei principi HF). Infine, vi è il codice dell’empowerment, definito come “elaborazione del concetto di benessere e di crescita personale” per riconoscere i beneficiari vulnerabili quali “persone realmente capaci di autodeterminare il proprio cambiamento”.

## Conclusione

Questo contributo ha riguardato l'abitare e l'accompagnamento abitativo intesi come contesto di educazione informale e strumento per l'educazione degli adulti.

Muovendo dai presupposti del modello HF, appare imprescindibile sia considerare la centralità educativa della persona vulnerabile sia l'uso di approcci che forniscano uno sguardo pedagogicamente fondante (*empowerment e capabilities*) e supportante nell'attivare sicurezze, capacità o promuovere socialità nei beneficiari.

Dalla letteratura e dal questionario appare irrinunciabile la presenza dell'educatore quale professionista caratterizzato da precise competenze pedagogiche (tra cui l'intenzionalità educativa) e formato all'accompagnamento abitativo delle persone vulnerabili. Ciò appare tanto più cogente se si considerano le attuali politiche abitative e sociali, dove le mansioni e le azioni educative vengono spesso affidate ad altre figure di professionisti. Infine, lo sviluppo di politiche abitative non assistenziali risulta quanto mai collegato al diritto di apprendimento per tutto l'arco della vita, in cui i processi di lifelong learning svolgono un ruolo determinante nel contrasto educativo alla vulnerabilità adulta.

## Riferimenti bibliografici

- Battilocchi G. L. (2014). *Il senso dell'abitare: Il lavoro socioeducativo con le persone senza dimora*. Milano: ISU-EDU-Catt.
- Biasin, C. (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasin, C. (2021). Adulti senza lavoro e vulnerabilità: tra precarietà professionale e potenzialità formativa. In S. Polenghi et alii, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali* (pp. 316-323). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bidou J.E. (2012). Habiter: l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement *Éducation relative à l'environnement*, 10. In <http://journals.openedition.org/ere/999> (ultima consultazione: 22/07/2022).
- Castelli Gattinara G. (ed.) (1981). *Antropologia della casa. Struttura dell'abitato e rapporti sociali*. Lanciano: Carabba.
- Cornacchia M., Tramma S. (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.
- Cortese C. (2016). *Scenari e pratiche dell'Housing First: Una nuova via dell'accoglienza per la grave emarginazione adulta in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Gnocchi R. (2008). *Pedagogia del disagio adulto: dialogo interdisciplinare e accompagnamento educativo*. Milano: Unicopli.
- Malaguzzi L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Junior.
- Mariani A.M. (2014). *Diventare adulti*. Milano: Unicopli.
- Meo A. (2000). *Vite in bilico. Sociologia della reazione a eventi spiazzanti*. Napoli: Liguori.
- Pesare M. (2006). La sicurezza dei luoghi. Abitare come aver-cura. *Quaderno di comunicazione* (6): 83-97.
- Pleace N., Bretherton J. (2013) The Case for Housing First in the European Union: A Critical Evaluation of Concerns about Effectiveness. *European Journal of Homelessness*, 7(2): 21-41
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tsemberis S. (2010), Housing First: The Pathways Model to End Homelessness for People with Mental Illness and Addiction. *European Journal of Homelessness*, 5(2): 235-240.