

# Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità

## *Become and be social educators in socio-educational services of contemporaneity*

**Sergio Tramma**

Associato di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Milano-Bicocca

abstract

*This essay aims at analyzing some of the multiple aspects that make the social educator (with a pedagogical profile) one of the most controversial, multifarious and unstable professional figures appeared in the educational landscape, broadly in the field of professions which intentionally aim at increasing the well-being, or at least reducing the malaise, of people as individual and collective. The focus is on the effects of some changes of contemporaneity on the educational training and processes leading to acquire, maintain and develop skills and knowledge.*

**Keywords:** *educational professionalism, social educator's professional skills and competences, contemporaneity and educational transformative changes*

Oggetto di questo contributo è l'analisi di alcuni dei molteplici aspetti del divenire e dell'essere di una delle figure più controverse, multiformi e instabili che siano apparsenello scenario educativo e, in generale, nel panorama delle professioni che producono azioni intenzionalmente finalizzate ad aumentare il benessere (quanto meno a ridurre il malessere) dell'insieme dei soggetti individuali e collettivi. Il riferimento è all'educatrice/educatore professionale (EP) d'area pedagogica, e a come incidono alcune trasformazioni della contemporaneità sul percorso formativo per diventare tale, nonché ai processi di mantenimento e sviluppo delle competenze e dei saperi necessari a renderlo e a mantenerlo effettivamente tale.

**Parole chiave:** lavoro educativo, competenze educatore professionale, contemporaneità e trasformazioni educative

# Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità

---

## 1. Educare (professionalmente) nella contemporaneità

È doveroso iniziare tale contributo esplicitando che al momento della sua scrittura (agosto 2017) la legge *Disciplina delle professioni di educatore e pedagogo* (legge Iori) è ancora tra “color che son sospesi”: dopo essere stata approvata dalla Camera dei Deputati è ferma alla VII commissione del Senato in attesa della discussione e della votazione dei numerosi emendamenti che potrebbero, e non poco, modificare il testo approvato dalla Camera. Non sono dunque chiari i tempi e gli esiti della tanto agognata legge ma, indipendentemente da ciò e dalle modifiche che potranno esservi apportate, tale legge (sintesi politico-legislativa degli ultimi decenni di pratiche educative professionali e di conseguenti teorizzazioni) può sicuramente essere considerata una svolta importante per i servizi socio-educativi e per le persone che vi operano, poiché realizza la necessaria definizione e stabilizzazione della figura, e lo fa anche attraverso l’individuazione delle competenze che la caratterizzano e della formazione necessaria ad acquisirle e a preservarle. Come precedentemente accennato, la proposta di legge costituisce un punto di non ritorno della riflessione pedagogica attorno alla figura delle educatrici e degli educatori socio-pedagogici (EP) e ciò anche se, malauguratamente non si fosse già, o non dovesse, trasformarsi in legge in vigore. La proposta di legge non ha avuto un cammino facile, nel corso del dibattito parlamentare ed extraparlamentare che l’ha interessata ha incontrato molte opposizioni, in particolare da parte delle professioni contigue che hanno un ordine professionale o delle professioni educative che hanno, al momento, una apparente maggiore solidità e forza contrattuale (educatori socio-sanitari), ed è stata/è interessata anche da spinte tese a privilegiare una componente del lavoro educativo a scapito delle altre. Le resistenze da parte delle altre professioni, degli psicologi in particolare, non devono stupire, e questo poiché il lavoro educativo è stato tradizionalmente terreno di scorriere e sbocco occupazionale per chichessia; così come non deve stupire l’opposizione delle professioni educative a carattere socio-sanitario che rivendicano l’esclusività di intervento in

settori a marcata presenza sanitaria (dalla salute mentale alla disabilità) ma non per questo esenti dall'essere affrontabili anche pedagogicamente<sup>1</sup>. La proposta di legge costituisce anche una ricostruzione, affermazione e palesamento di identità solida dell'educatore professionale rispetto alle altre figure (insegnanti, medici, psicologi, assistenti sociali ecc.) che popolano alcuni dei principali luoghi dell'educare, ma anche un tentativo di convinzione rispetto all'essenzialità della figura. La legge, inoltre, costituisce un salto di qualità rispetto alla definizione concettuale del lavoro educativo e delle prassi che lo materializzano, favorendone l'uscita dalla clandestinità e la possibilità per gli operatori d'area pedagogica di non essere più definiti solo per "esclusione", come accade, per esempio, con quella fuorviante definizione di "operatori dell'extrascolastico".

La figura e la formazione delle educatrici e degli educatori professionali socio-pedagogici attraversano, e sono attraversate, dalle trasformazioni che interessano l'educare nella società contemporanea, questo tanto a livello *macro* (le nuove forme di produzione capitalistica e le dinamiche dei connessi movimenti finanziari, la mondializzazione, i processi migratori, gli equilibri politico-strategici regionali ecc.), quanto a livello *intermedio* (le trasformazioni degli assetti economici, sociali e culturali dei territori; le politiche dei servizi sociali ed educativi) e *micro* (i servizi e i contesti relazionali entro cui il lavoro educativo si materializza). Alcune delle (contraddittorie) trasformazioni che, più di altre, hanno interessato e interessano il lavoro educativo nella contemporaneità sono: a) individualizzazione dei corsi di vita, quale elemento caratterizzante l'insieme dell'esistenza dei soggetti individuali e collettivi, in particolare per quanto riguarda le dimensioni professionali, culturali e formative, da cui consegue l'autonomia obbligatoria ed eterodiretta dei soggetti nei confronti dei processi di costruzione delle proprie storie (Beck, 2008; Sennett, 2004); b) parziale ri-

1 Interessante notare come un testo riconducibile all'Associazione Nazionale Educatori Professionali, partendo dalla famosa dichiarazione ONU che invita a non considerare la salute come mera condizione di assenza di malattia, bensì uno stato di completo benessere fisico, psichico e sociale, ne derivi che "la definizione di un profilo professionale sanitario passa inizialmente attraverso l'individuazione dei problemi prioritari di salute della popolazione di riferimento, vale a dire della popolazione per la quale si va a definire le competenze di una professione". A tale considerazione segue un elenco dei "Problemi prioritari socio-sanitari della popolazione di riferimento" che, oltre a comprendere alcuni aspetti tradizionalmente riconducibili al campo sanitario, vanno dalla criminalità minorile alla difficoltà di integrazione degli immigrati, dai problemi legati alla separazione tra coniugi al traffico di essere umani e allo sfruttamento della prostituzione (Giuliodoro, Scarpa, 2010, pp. 39-45).

conoscimento e legittimazione delle “diversità” e, nello stesso tempo, aumento delle diseguaglianze (Bauman, 2003), in particolare: cronicizzazione delle antiche situazioni di marginalità e formazione di un’area grigia di soggetti collocata tra il livello minimo di benessere individualmente e socialmente accettabile e il malessere conclamato (Tramma, 2015), soggetti cioè caratterizzati da una condizione di (cosiddetta) “fragilità”; c) aumento delle possibilità di produzione e consumo di conoscenza e di comunicazione e, nello stesso tempo, disparità di potere attorno alla produzione e al governo del sistema delle conoscenze, con il conseguente incremento della povertà relativa e assoluta di informazioni, cioè il divario tra quelle necessarie e quelle in possesso, o possedibili, individualmente.

Negli ultimi decenni si è assistito a una riformulazione quantitativa e qualitativa dell’insieme dei contesti relazionali entro i quali avviene l’educare, una riformulazione avvenuta a scapito delle esperienze formali e ufficiali e a vantaggio di quelle informali, non dichiaratamente intenzionali e non intenzionali. Basterebbe pensare al peso che hanno assunto i mezzi di comunicazione di massa, prima nella forma della televisione e poi nelle possibilità comunicative connesse ai nuovi media, e, inoltre, alle trasformazioni (produttive, etniche, aggregative) che hanno interessato qualsiasi territorio, oltre che nelle loro dimensioni economiche e urbanistiche, anche in quanto ambienti educativi ad alto tasso di complessità. In questa dinamica, l’educazione scolastica è interessata da un processo di indebolimento che mina ancor di più la possibilità di raggiungere i propri obiettivi istituzionali, quelli ruotanti cioè attorno al moderno “leggere, scrivere e far di conto”. Infatti, molte delle alfabetizzazioni (saperi e competenze di base), oltre che nella scuola, si realizzano in altri ambiti (per esempio l’alfabetizzazione e la post-alfabetizzazione informatica e l’uso delle tecnologie). L’istituzione scolastica mostra limiti sempre maggiori anche rispetto alla capacità di formare il “buon cittadino”, soprattutto perché registra le difficoltà dovute alla mancanza di un’idea “egemone” di buon cittadino, quanto meno un’idea sufficientemente solida e condivisa in ampi settori sociali, in grado di costituire un solido orizzonte di riferimento strategico e tattico per i processi di socializzazione che nella scuola avvengono. Nello stesso tempo, alla scuola è richiesto di “gettare il cuore oltre l’ostacolo” e compensare l’insieme delle educazioni sociali mancate o insufficienti: da quella alla legalità a quella alla (non ben chiara, appunto) cittadinanza, da quella alimentare a quella che dovrebbe evitare il (altrettanto non ben chiaro, ma di gran moda) bullismo virtuale e/o di prossimità. Tutto ciò indica quanto l’area di attività educative comunemente (e riduttivamente) definita extrascolastica assuma un’importanza fondamentale poiché si rivela sempre più dimensione nella quale matura e viene acquisita un’ampia

gamma di apprendimenti virtuosi o non virtuosi che siano. Ed è anche in quest'area che agisce, o dovrebbe agire, l'EP, cioè in quell'educazione quotidiana e diffusa costituita da un reticolo di esperienze apprenditive nel quale poco o punto possono agire le organizzazioni, come la scuola, che tendono a delimitare, organizzare e governare parti di vita dei soggetti individuali e collettivi.

Una qualsiasi riflessione attorno alle caratteristiche e alla formazione della figura professionale non può prescindere da un accenno specifico alle vicende che hanno interessato e interessano il *welfare state* (Saraceno, 2013; Ferrario, 2014; Girotti, 2013). Non può non farlo, oltre che per le conseguenze quantitative e qualitative che la crisi del sistema di garanzie pubbliche ha avuto e ha nel lavoro educativo, anche per un altro aspetto: il lavoro educativo professionale, per come si è configurato negli ultimi decenni, è dipeso direttamente dalle sorti del Welfare State (WS). Il riferimento è al Welfare State (WS) conosciuto negli anni che hanno preceduto gli attuali, cioè quel Welfare State (WS), quanto meno nelle intenzioni, tendenzialmente universalistico, attento all'insieme delle dimensioni dell'esistenza, in grado di svolgere, quanto meno di teorizzare di svolgere, effettive funzioni di tutela nei confronti dei soggetti deboli: senza tutto ciò il lavoro educativo che conosciamo, nell'attualità o nella memoria, non avrebbe avuto senso, oltre che consistenza.

La fase di (relativa) espansione del Welfare State (WS) ha, tra l'altro, contribuito al superamento delle idee e delle prassi che collocavano l'educare intenzionale prevalentemente, se non esclusivamente, in ambito scolastico, cioè ha contribuito al superamento (parziale) di una concezione puerocentrica e scuolacentrica dell'educare, così come ha contribuito, per esempio, a superare un'idea di educazione degli adulti confinata sul piano della formazione per il, o nel, lavoro. Nel corso dei decenni che vanno dagli anni Settanta in avanti si struttura un "socio-educativo" dove confluiscono o si creano una serie di filoni di intervento: da quelli rivolti ai territori culturalmente o educativamente deprivati (che diventano per la prima volta oggetto di attenzione educativa pubblica) a quelli rivolti alle problematiche connesse con i processi di crescita dei soggetti, dalle azioni rivolte ai disabili che, per la prima volta, sono visti come soggetti educabili, alle azioni in ambito psichiatrico che, per la prima volta, vedono un arricchimento delle epistemologie di riferimento nell'ambito della salute mentale. È la progressiva estensione del lavoro educativo verso esperienze prima affidate esclusivamente al "non lavoro" (la famiglia), oppure ad altri lavori (in particolare assistenziale e psichiatrico) se non a niente e a nessuno.

Nel corso del tempo si è posta, quindi, con sempre maggiore chiarezza e urgenza, la necessità di definire progressivamente un'area di intervento

educativo professionale che non è scolastica, ma con la scuola ha rapporti importanti; che non è sociale in senso stretto, ma con il lavoro sociale interagisce elettivamente. Non si è posta dunque soltanto la necessità di definire un'area, un'area di intervento educativo, ma anche una figura che non è il riaggiustamento di quella dell'insegnante (è l'insegnante a essere un educatore specializzato, anche se non sempre è consapevole di essere tale) e non è la riformulazione dell'assistente sociale (è l'assistente sociale a essere una figura, di fatto, educativa, anche se non sempre è consapevole di essere tale). Tutto ciò si è posto poiché, come scrive Paolo Orefice (2017, p. 24): "l'educazione è uno dei diritti fondamentali degli esseri umani al pari [...] della salute, del lavoro, della libertà di pensiero" ma tale diritto «non si esaurisce nel diritto all'educazione formale [...] e, dunque, non è solo diritto allo studio scolastico e professionale di base», è un diritto che "si completa con il diritto all'educazione non formale nel corso della vita di ogni cittadino [...] come risposta pedagogica a tutti gli altri bisogni educativi quotidiani che l'istruzione non tratta".

La crisi del Welfare State (WS) (o la sua presunta evoluzione che si realizzerebbe grazie a una serie di soggetti che andrebbero da forme comunitaristiche locali all'associazionismo diffuso, dal privato sociale al privato privato più o meno socialmente responsabile) non ha come conseguenze solo una riduzione degli interventi, o la persistenza, se non il peggioramento, delle condizioni lavorative di chi opera in campo educativo (precarietà e compensi sotto la soglia di qualsiasi decenza), ma modifica anche il quadro generale dell'identità e delle finalità del lavoro educativo.

## 2. Ambiti e competenze

Partendo dal profilo, dagli ambiti di attività professionale e dalle competenze dell'EP, così come descritte dalla "legge Iori", possono (forse) essere individuate delle aree peculiari di azione professionale, pur dai contenuti e dai confini incerti, che in qualche modo indicano quali sono stati, quali sono, e quali potrebbero essere i principali filoni di intervento diretto per la figura professionale in questione, e di intervento indiretto per la figura del pedagogo. Sono delle aree professionali che si presentano come dei soluti che, stante la quantità di domande sociali, esperienze, saperi di riferimento e tradizioni presenti, si trasformano in precipitati ai quali è possibile dare un, pur approssimativo e provvisorio, nome. In particolare, si tratta:

- *dell'educativa territoriale*, con particolare attenzione alla dimensione interculturale e ai processi trasformativi attivati, o potenziati, dai pro-

cessi migratori. È l'area di intervento tradizionalmente associata alla predisposizione, in particolare nelle aree urbane problematiche, di occasioni aggregative, culturali, formative rivolte all'insieme della popolazione, o a settori particolari di essa, con intenti promozionali o preventivi. Un'area non riconducibile allo "sviluppo di comunità", poiché l'educativa territoriale è una "filosofia" dei modi di essere del territorio e delle esperienze educative in esso comprese, più che una metodologia d'intervento, pur comprendendo intenti di promozione di dimensioni collettive e di forme di "cura del territorio";

- *dell'educazione degli adulti e degli anziani*, da considerarsi un'unica area d'intervento a ragione del venire progressivamente meno di confini certificabili e indicatori di passaggio tra queste età della vita. Una distinzione in tal senso perde qualsiasi significato, infatti, anche perché è del tutto in crisi la classica (fordista) tripartizione della vita in età del pre-lavoro o della formazione, del lavoro e del post-lavoro o del pensionamento. Esistono tra età adulta ed età anziana tante discontinuità quante continuità, soprattutto non è concepibile un lavoro educativo rivolto ai nessi tra adulti e lavoro che possa rivendicare l'esclusiva o la priorità dell'educazione rivolta agli adulti, affidando tout court ad altre aree gli interventi relativi alle forme di disagio conclamato. E questo a ragione del fatto che esistono, in età adulta, dei bisogni formativi che non sono collocabili nell'area del disagio "puro" ma costituiscono comunque delle caratteristiche più o meno problematiche dei corsi di vita "normali": dal raggiungimento della soglia di abilità necessaria a decodificare e utilizzare i nuovi media alla funzione genitoriale, dalla capacità di prendersi cura degli ascendenti alla possibilità di essere coinvolti in iniziative collettive e partecipative;
- *del disagio conclamato* (anche l'infanzia con problemi), cioè dell'intervento nei confronti di quelle fasi e/o condizioni dell'esistenza (salute mentale, carcere, senza dimora, disoccupazione) caratterizzate da un livello di malessere accentuato e composito che supera la soglia di accettabilità individuale e/o sociale, e che può avere come concausa deprivazioni educative della storia di vita dei soggetti interessati o dei gruppi sociali o familiari di appartenenza. Una condizione di disagio conclamato che può essere affrontato con interventi educativi in interazione (possibilmente non subalterna) con le altre aree disciplinari operative interessate ai soggetti caratterizzate da disagio conclamato) finalizzati a recuperare o a compensare l'educazione (non) ricevuta dai soggetti nel corso della loro vita;
- *dell'infanzia "no problem"*, riconducibile a esperienze educative strutturate, nelle quali lo spazio-tempo educativo è delimitato dalla triangolo-

lazione tra: l'età dei partecipanti, gli obiettivi derivanti da un compito sociale univoco (favorire la crescita individuale intrecciandola con sufficienti livelli di pre-socializzazione collettiva), un mandato familiare esplicito e intenzionale e, volendo, anche da una tradizione pedagogica con forti tratti di identità e distinzione.

Quali competenze? La parola competenze appartiene alla categoria dei termini "all'incirca", cioè di quei termini molto utilizzati (come sociale, territorio, inclusione ecc.) ma dal significato non sempre del tutto chiaro e condiviso. In questa sede con competenze s'intende, prosaicamente, la capacità di affrontare operativamente i compiti che l'attività professionale pone, cioè tutto quello che la figura professionale dovrebbe saper fare quando la sua azione è richiesta; dove il saper fare, volendo, può essere distinto dal sapere, consistendo nell'assemblaggio applicativo intelligente e nel governo ad hoc, in un tempo e in un luogo, dei saperi necessari alla bisogna.

Le competenze della figura professionale subiscono la stessa sorte della definizione della figura e della sua formazione, attivano cioè la ricerca di un equilibrato mixaggio tra quelle trasversali e quelle specifiche (Tramma, 2008); una ricerca che, nel caso della figura in questione, si pone in termini complessi poiché alla definizione e alla pratica delle competenze hanno concorso, e ancora concorrono, i "saper fare" propri, oltre che delle figure educative non professionali familiari e vocazionali, delle altre figure professionali (Palmieri, 2000). Non solo la figura dell'insegnante delle scuole "di ogni ordine e grado" – come la spiccata tradizione umanistica dell'educare potrebbe invitare a pensare – ma anche di quelle che agiscono in ambito sociale, assistenziale, sanitario ecc. Si pensi, per esempio, ai colloqui tra assistente sociale e utente, alla predisposizione dei progetti di intervento individuale e territoriale di qualsivoglia tipo, alle campagne preventive di educazione sanitaria o ai "consigli" elargiti dal medico di base ai propri pazienti. Si tratta quindi di competenze aspecifiche e generali in stretta connessione con quelle tecnico-operative specifiche, ma più di tutte alla madre di tutte le competenze: la capacità di analizzare, progettare e gestire l'esperienza educativa.

In particolare, alcune delle competenze generali sono individuabili in:

- competenze *storico-sociali*: il lavoro educativo non può ricercare e individuare il senso della propria azione, gli obiettivi e le modalità operative restando confinato all'interno del proprio limitato contesto professionale. È auspicabile che gli operatori e le operatrici siano in grado di posizionare il loro lavoro, e anche loro stessi, oltre la stretta dimensione



professionale all'interno del tempo storico (economico, sociale, culturale) nel quale operano e vivono, e ciò anche perché i processi generali (finanziarizzazione dell'economia, mondializzazione, processi migratori, individualizzazione dei corsi di vita) hanno delle ricadute nei concreti e minuti contesti operativi, i quali non possono essere analizzati e affrontati solo in termini squisitamente tecnici e, apparentemente, neutrali. Si tratta quindi della capacità di leggere i luoghi e le azioni professionali nel più ampio contesto storico-sociale, connettere il micro con il macro, per evitare il rischio dell'asfissia da micro, così come, del resto, sarebbe opportuno ridurre il rischio dell'iper-ossigenazione da macro.

- competenze *pedagogico-politiche*: il lavoro educativo è immediatamente politico, si colloca all'interno di un contesto sociale che è sempre e comunque denso di agire politico, e si colloca tentando una mediazione tra quelli che potrebbero essere ossimoricamente definiti dei principi parzialmente e provvisoriamente universali (il “fine” dell'educazione) con i molteplici vincoli del mandato sociale (educare qui e ora). Il nesso tra politica e lavoro educativo può essere esplicito e diretto, oppure implicito e indiretto, e in entrambi i casi deve essere analizzato e “gestito”. In questo senso, quella pedagogico-politica diventa una competenza necessaria se si vuole conoscere e analizzare, oltre che il quadro politico generale, anche lo scenario intermedio nel quale il lavoro educativo è inserito: le forme e le dinamiche del governo della città, le politiche dei servizi sociali ed educativi agenti nei contesti territoriali, la rielaborazione pedagogica del mandato politico e la rielaborazione politica del mandato pedagogico.
- competenze *relazionali*: la capacità di attivare, sviluppare, consolidare e governare relazioni educative asimmetriche in quanto a consapevolezza e responsabilità. Non si tratta quindi solo di competenze “empatiche” e d'ascolto dell'altro, ma anche capacità analitiche e di governo del complesso della relazione. Inoltre, tali competenze non sono inerenti solo alla relazione 1:1 di primo livello (che 1:1 non è mai poiché, sempre e comunque, l'esperienza educativa vede il coinvolgimento di una molteplicità di attori) ma riguardano anche il piccolo gruppo (in situazioni sia strutturate, come potrebbe essere l'asilo nido, sia aperte come quelle riconducibili a prassi o logiche di educativa di strada) e i soggetti istituzionali e organizzati.
- competenze *progettuali*, intese come capacità di pensare e attuare progetti di intervento, cioè di organizzare verso un obiettivo opportuno, giustificato, credibile ed effettivamente valutabile le risorse e gli strumenti a disposizione. È una competenza apparentemente solo “tecni-

ca”, cioè mettere in ordine una serie di passaggi standard (dall’analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati) riscontrabili in qualsiasi situazione operativa, ma che in realtà è competenza squisitamente pedagogica anche per la necessità che la progettazione diventi un’occasione di apprendimento e di crescita per tutti i soggetti coinvolti. Attualmente, inoltre, le competenze progettuali sono tra quelle che più risentono degli inviti alla misurazione e alla quantificazione, in particolare, degli obiettivi e delle risorse, alla algoritmizzazione (anche) dell’educare, cioè inviti a una postura che non coglie la complessità della progettazione e, tanto onnipotentemente quanto riduttivamente, ritiene che il tutto sia controllabile attraverso approcci di tipo ingegneristico. Infine, la progettazione è quella tra le componenti pedagogiche del lavoro educativo che più risente della riduzione al piano economico: il rischio è che la progettazione per antonomasia, e le competenze prevalenti da apprendere ed attivare, finiscano con il coincidere con la capacità di rispondere ai “bandi” per i finanziamenti.

- competenze *auto ed etero riflessive*, cioè capacità di affrontare alcune domande costitutive del fare educazione professionale (in una logica di tendenziale ricerca di risposte e non/non solo di contemplazione della “domanda-che-genera-altre-domande”) che si distinguono da quelle progettuali perché riguardano la propria collocazione nel lavoro educativo: “cosa ci faccio qui?”, “quali sono i miei obiettivi?”, “si conciliano con quegli degli altri attori presenti?”, “come sono cambiate le mie motivazioni e aspettative?”, “riesco a tenere sotto il livello di guardia l’oblatività”?; “riesco sufficientemente a pensarmi anche come lavoratore/lavoratrice”?

### 3. Generale e particolare

Gli ambiti d’intervento e le competenze richieste alla figura professionale rendono inevitabile pensare a una contraddizione in termini, cioè a una figura che sia contemporaneamente generalista e specializzata, con competenze tanto trasversali quante specifiche. Di conseguenza, si pone la questione del dosaggio tra una formazione specifica e esaustiva e una generale e trasversale, evitando, da una parte, il rischio della iperspecializzazione, che incardina asfitticamente a un’utenza o a una dimensione dell’esistenza, dall’altro, il rischio del genericismo e del pressapochismo. Cioè una figura che, come recita la proposta di legge: «è un professionista che svolge funzioni intellettuali con propria autonomia scientifica e responsabilità deontologica, con l’uso di strumenti conoscitivi specifici di tipo teorico e

metodologico, per la progettazione, programmazione, intervento e valutazione e supervisione, indirizzati alla persona e ai gruppi, in vasti contesti educativi e formativi, per tutto il corso della vita, nonché con attività didattica di ricerca e di sperimentazione» (art. 2.2).

La logica della specializzazione ha le sue ragioni, ciò è indubitabile: la necessità di avere sufficienti conoscenze e competenze concernenti le particolarità degli utenti, e in questo ogni destinatario potrebbe, e a ragione, rivendicare delle particolarità che necessitano di operatori adeguatamente specializzati: bisogna essere sufficientemente specializzati per lavorare con l'infanzia quanto con la vecchiaia, con gli adolescenti, con i detenuti e nelle zone urbane a rischio. Tutto ciò rischia di sfociare in un iper-specialismo che determinerebbe il frazionamento, anzi la polverizzazione della professione in tante unità indivisibili quanti sono non solo i gruppi destinatari, bensì gli individui o i problemi che li caratterizzano, essendo le storie individuali non riconducibili tout court alle storie del gruppo (dei gruppi) di appartenenza.

La questione “specializzazione vs generalismo” è parzialmente superabile, oltre che con la consapevolezza della sua irrisolvibilità, quindi con la necessità di una serena convivenza, soprattutto riconducendo la figura professionale alla sua essenza, così come è emersa dalle pratiche sociali dell'educare dagli anni Settanta a oggi, quella dell'EP è una figura che può, e deve, essere in grado di intervenire competentemente tanto con i minori quanto con gli anziani, tanto con la marginalità quanto con la “normalità”, e può fare ciò se è ricondotta alla sua identità pedagogico-educativo, quindi alla sua capacità di analizzare, disvelare, progettare, modificare, organizzare l'esperienza educativa nella quale essa è inserita. Una figura che ha come compito, in qualsiasi contesto e con qualsivoglia destinatario operi, quello di favorire l'acquisizione di apprendimenti in grado di recuperare, stabilizzare, aumentare l'autonomia del soggetto all'interno di un processo di socializzazione il più condiviso possibile dai diversi attori sociali che albergano o sono interessati dall'esperienza. In questo l'EP è “colui che si occupa dell'istituzione di un “campo d'esperienza”, mediato dalla relazione educativa, che permetta di sperimentare altri stili e modalità relazionali, di formulare e interiorizzare nuovi significati attraverso cui prefigurare nuove prospettive progettuali” (Oggoni, 2014, p. 54).

Tutta la problematicità riguardante la figura professionale, i destinatari e gli ambiti di riferimento del suo operare, si riversano sul piano della formazione di base. Se la definizione della figura e delle sue competenze deve mantenersi in equilibrio tra la specializzazione ed il generalismo, altrettanto deve farlo la formazione, la quale deve fornire degli strumenti che siano in grado di candidare il futuro EP a operare nei confronti dell'insieme del-

le utenze evitando, come accennato, iperspecialismi da una parte, genericismo e pressapochismo dall'altra.

In questo senso, una qualsiasi riflessione sulla figura professionale dovrebbe sottrarsi al fascino riduttivistico (e controproducente) che emana dal tentativo di ipotizzare un percorso formativo di dettaglio che, utilizzando le parole di un sommo poeta, "lo dichiari e risplenda come un croco perduto in mezzo a un polveroso prato".

È del tutto inopportuno pensare di definire, per una figura tanto complessa, un percorso formativo che, magari a livello di leggi nazionali, precisi nel dettaglio crediti e insegnamenti. È inopportuno in quanto, essendo una figura profondamente inserita nei contesti territoriali, risente delle esigenze locali, ed essendo figura operante all'interno delle conseguenze quotidiane delle trasformazioni storiche, risente dei cambiamenti che investono la società contemporanea. Si rende necessaria una formazione definita tanto centralmente quanto localmente; centralmente, al fine di assicurare la strutturazione di un operatore sufficientemente solido da potersi riconoscere, ed essere riconosciuto, con una propria distinta identità, in qualsiasi contesto; localmente, allo scopo di adattare costantemente questa identità alle esigenze specifiche dei destinatari, dei luoghi e dei tempi.

Sicuramente, per quanto precedentemente sottolineato rispetto al peso delle dimensioni educative informali e non intenzionali, non è possibile pensare a una formazione che non consideri, valorizzandolo e, nello stesso tempo, decostruendolo e sottoponendolo a disanima critica, il sapere educativo pregresso delle persone che si accostano all'esperienza formativa. È cioè necessario lavorare sulle competenze pedagogiche ingenue e pregresse che sono maturate nel corso della storia di vita delle studentesse e degli studenti. Si tratta di valorizzare il pregresso, non considerandolo alla stregua di materiale da eliminare nel più breve tempo possibile, facendolo emergere, filtrandolo e, nel caso riconvertendolo, non tacendo di tutte le ambivalenze dell'educazione (Iori, Bruzzone, 2015); per esempio, non si tratta di somministrare immediatamente il "giusto" protocollo osservativo, bensì di partire dall'osservazione realmente praticata (e ingenuamente teorizzata) nelle diverse esperienze educative che i soggetti hanno attraversato e/o da cui sono stati attraversati. In altri termini, la formazione è, per molti aspetti, la rielaborazione, anche radicale, del sapere pedagogico informale in possesso di chi si accosta all'esperienza formativa, e non l'espulsione dello stesso.

Ultime, ma non in ordine d'importanza, alcune riflessioni relative alle questioni di genere che trovano nella figura dell'EP alcune delle loro massime esplicitazioni. Il lavoro educativo è svolto prevalentemente da donne e, a differenza del lavoro sociale, non è però declinato al femminile (è

d'uso comune dire *le* assistenti sociali e non *gli* assistenti, *gli* educatori professionali e non *le* educatrici). Quello socio-educativo è un lavoro che potrebbe essere inteso, e storicamente lo è stato, come prevalentemente a vocazione femminile (Brambilla, 2016). Una prevalenza derivante da una consolidata, e socialmente collocata, divisione del lavoro che vede alcune professioni (sociali, di cura, educative) ancora prevalentemente “affidate” alle donne. E la questione della presunta vocazione delle donne al lavoro educativo non è importante solo rispetto alle pratiche sociali delle differenze di genere, ma anche perché quella dell'educare è una professione nella quale le questioni della vocazione, della missione, della naturalità delle competenze, della predisposizione a educare, quasi dell'esistenza di un talento educativo innato, si pongono ancora come elementi di resistenza all'idea che l'educare, professionale o meno che sia, è costituito da una gamma di competenze acquisite nel corso del tempo formativo e/o esperienziale, tra loro, e con altro, connesse da una sufficiente intelligenza pedagogica. In tale contesto si può assistere a una sinergia tra le convinzioni legate ai ruoli di genere e quelle connesse alla “naturalità” dell'educare (Ulivieri, Pace, 2012): l'educare sarebbe una predisposizione naturale delle donne che, al più, necessita solo di una didattica maieutica che la sappia far emergere. La disparità quantitativa stimola a riflettere attorno all'esigenza, oltre che di aggiustamento del mercato del lavoro (i maschi trovano lavoro prima), alla necessità di politiche di “pari opportunità” e di attività di orientamento mirate alle questioni di genere, in attesa che l'onda lunga delle modificazioni nel rapporto tra i generi e tra i generi e le professioni, renda quello educativo un lavoro pressoché *fiftyfifty*. Sta di fatto, dunque, che la questione di genere nella professione e nella formazione a essa costituisce ancora un argomento che non riceve le necessarie attenzioni, mentre dovrebbe riceverle, e non solo perché politicamente corretto farlo, bensì perché costituisce uno dei fattori fondanti di alcune delle culture del lavoro educativo.

## Bibliografia

- Bauman Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck U. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: il Mulino.
- Brambilla L. (2016). *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*. Pisa: ETS.
- Ferrario P. (2014). *Politiche sociali e servizi. Metodi di analisi e regole istituzionali*. Roma: Carocci.
- Girotti F. (2013). Welfare state. In A. Campanini (a cura di), *Nuovo dizionario di servizio sociale* (pp. 786-802). Roma: Carocci.

- Giuliodoro G., Scarpa P.N. (2010). I problemi prioritari socio-sanitari della popolazione di riferimento. In AA.VV., *Il core competence dell'educatore professionale* (pp. 39-56). Milano: Uniclopi.
- Iori V., Bruzzone D. (a cura di) (2015). *Le ombre dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Oggioni F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Orefice P. (2017). Presentazione della ricerca. In P. Orefice, E. Corbi (a cura di), *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo* (pp. 23-50). Pisa: ETS.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Saraceno C. (2013). *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*. Bologna: il Mulino.
- Sennett R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*. Bologna: il Mulino.
- Tramma S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Ulivieri S., Pace R. (a cura di) (2012). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: FrancoAngeli.