

LE NUOVE COMPETENZE DELL'EDUCATORE

Come cambia una professione

Andrea Costa

Nel variegato mondo delle professioni sociali l'educatore professionale da sempre si caratterizza per un elevato contatto con l'utenza, in situazioni di forte esposizione personale. Superata ormai la fase pionieristica, caratterizzata da un indistinto «agire per», l'educatore declina oggi la sua professionalità nei servizi, con più consapevolezza di un tempo della propria identità e del senso del proprio lavoro. Ma l'evoluzione di questa figura è continua, alle prese con le richieste del mercato e i mutamenti della domanda educativa.

In questi ultimi anni le richieste di funzioni educative sono andate sempre più radicandosi nel complesso panorama dei servizi socio-sanitari e assistenziali. La figura dell'educatore professionale, vista inizialmente come *giovane, intermedia, debole*, dai connotati ancora *in fieri* ⁽¹⁾, trova così diversi contesti operativi privilegiati e maggiormente definiti.

L'esperienza condotta nei servizi – e, di pari passo, la formazione di base e di riqualifica portata avanti nei Centri di formazione professionale – hanno portato l'educatore ad avere un «mercato». Sembra quindi coerente interrogarsi su quali competenze siano oggi richieste dal mercato a questa figura professionale. Per fare ciò dobbiamo innanzi tutto fare chiarezza su due aspetti cruciali da un punto di vista epistemologico:

- cosa intendiamo per competenze;
- «chi è» il mercato.

Quali competenze?

Oggi è sempre più frequente trovare termini come «competenze», «sviluppo di com-

petenze», «bilancio di competenze», legati ai processi di aumento dell'efficacia e dell'efficienza dei sistemi produttivi: da quello industriale al terziario, al sistema dei servizi alla persona.

Effetti dell'aziendalizzazione. Restringendo la nostra attenzione sull'area dei servizi socio-sanitari, possiamo dire di assistere, in questi ultimi anni, a notevoli cambiamenti – sia nel settore pubblico, come nel privato sociale – che pongono al centro la necessità di un risanamento economico ⁽²⁾. Questo processo di *aziendalizzazione* ⁽³⁾ ha rinnovato l'attenzione da un lato attorno al contesto organizzativo (il nuovo approccio pone al centro la soddisfazione del cliente) e alla ricerca di modelli di

⁽¹⁾ Kaneklin C., *Fantasm, fantasie e progetto educativo*, in Donati M., Maffetti M., *L'educatore indispensabile*, Vita e pensiero, Milano 1992, pp. 17ss.; Demetrio D., *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 7-16, 21-28; Groppo M., *L'educatore professionale oggi*, Vita e Pensiero, Milano 1990, pp. 157-62.

⁽²⁾ Manoukian Olivetti F., *Produrre servizi*, Il Mulino, Bologna 1998, pp. 11-20.

⁽³⁾ Enriquez E., *Oltre l'aziendalizzazione della vita lavorativa*, in «Animazione Sociale», 1, 1996, pp. 53-61.

sviluppo ideali di funzionamento, dall'altro nei confronti degli operatori dei servizi, del loro essere parte dell'organizzazione, delle loro competenze in funzione dei risultati.

Non basta più dunque dire: è un educatore, uno psicologo, un'assistente sociale, ma ci s'interroga su: «In pratica, *cosa fa?*».

Ma è proprio nel momento in cui ci ap- prestiamo a individuare le caratteristiche che ci consentono di descrivere in cosa si traduce una determinata professionalità, che si evidenziano una serie di aspetti tra loro contrap- posti, dai contorni poco definiti.

Competenza come sensibilità. Se è vero che ciascuno utilizza nella propria pratica lavora- tiva da un lato un *bagaglio di conoscenze*, che si rifanno alla propria professionalità, ai compiti assegnatigli, all'ambiente in cui agisce, e dall'altro una sempre più raffinata *capacità procedu- rale* (cioè il come mettere assieme sapere, com- pito e contesto), è vero anche che vi è un'area che fa riferimento a *dimensioni interne* alla persona.

Queste dimensioni fanno riferimento a mol- teplici aspetti, mai compiutamente definiti – dalle predisposizioni individuali di base, al si- stema di valori, ai tratti di personalità, al *ten- dere verso* un ideale, un disegno sociale, o altro ancora – e consentono all'individuo di agire con *competenza*, cioè a dire di utilizzare al me- glio le proprie conoscenze al fine di trovare so- luzioni efficaci ai compiti-problemi individuati.

Lanzara parla di:

Una sensibilità esistenziale e cognitiva nei confronti della realtà, o di ciò che chiamiamo tale, capace di coglierne le molteplici dimensioni, e i significati, e le possi- bilità non immediatamente visibili.⁽⁴⁾

Si tratta di una capacità prodotta dall'indi- viduo, ma non per questo compiutamente iden- tificabile e descrivibile, che gli consente di:

Prestare attenzione ad aspetti della situazione che la tensione performativa al risultato e alla riduzione d'in- certezza o il ritmo inesorabile della routine non permet- tono di «vedere» e di apprezzare.⁽⁵⁾

In tal modo si giunge all'attivazione di ri- sposte originali e congruenti con i contesti or- ganizzativi e relazionali entro cui si collocano.

Una competenza in situazione. Arriviamo così ad un ultimo tratto che ci preme focalizzare in questa sintetica analisi circa il significato che attribuiamo al termine competenza. Quando comunemente utilizziamo questo termine, fac- ciamo riferimento all'idea di possesso, da parte del soggetto, di determinate capacità di mani- festare comportamenti adeguati in svariate si- tuazioni. Ma non va dimenticato che, all'atto pratico, la competenza si esprime in una de- terminata situazione – sempre mutevole per contesti e relazioni – e dunque solo parzial- mente determinata e/o controllata da chi l'a- gisce. In questa prospettiva possiamo conside- rare la competenza come un *processo realizza- tivo*⁽⁶⁾, che prende forma di volta per volta e che, nel frattempo, contiene i risultati dei pre- cedenti processi in un complesso intreccio di attribuzioni e significati; se non si concretizza in una specifica situazione, non possiamo par- lare di competenza ma di potenzialità.

Chi è il mercato?

Il termine «mercato» evoca in prima istan- za quella particolare dinamica che lega la do- manda di un determinato bene all'offerta di questi in un determinato contesto socio-eco- nomico. Se negli anni passati questo termine ha assunto connotazioni fortemente ideologiche – si pensi allo slogan «Più Stato, meno mercato!» – e forse anche negative, legate agli interessi di pochi contro le necessità della maggioranza, oggi assistiamo a una profonda trasformazione dei processi produttivi che coinvolge l'intero si- stema sociale, comprese le organizzazioni che producono servizi.

Se centrale è la domanda. La comunicazio- ne viene ad assumere un ruolo centrale e assi- stiamo al ribaltamento del rapporto tra pro-

⁽⁴⁾ Lanzara G. F., *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna 1993, p. 13.

⁽⁵⁾ *Ibidem*, p. 14.

⁽⁶⁾ Prete P., *I luoghi della Competenza*, in «Professionalità», 38, 1997, p. 20.

duzione e consumo: ora è la domanda che determina i tempi e i metodi della produzione, costringendo a «*pensare alla rovescia* tutti i rapporti di causa ed effetto tipici della teoria economica convenzionale»⁽⁷⁾.

Le ripercussioni di questa vera e propria rivoluzione sul sistema dei servizi sono notevoli: da un agire *per funzioni* si passa ad un *approccio orientato al cliente*, alla sua soddisfazione, che viene a modificare radicalmente i rapporti con coloro che fino a poco tempo fa erano definiti con termini che ne sottolineavano la passività e, in un certo senso, l'estraneità rispetto al processo d'erogazione delle prestazioni.

In questa prospettiva è data particolare rilevanza alle specificità dei clienti, in quanto si parte dal presupposto che costoro non siano solo utilizzatori passivi di servizi predisposti da altri, ma siano a tutti gli effetti dei coproduttori. Questa visione del cliente come coproduttore nasce dal fatto che per realizzare un servizio di qualsiasi natura (sanitario, educativo, turistico, finanziario, ecc.) occorre che si determini una relazione diretta tra il produttore e il cliente, ed è proprio all'interno di questo rapporto che prende corpo il servizio come prodotto⁽⁸⁾.

La dinamica nei servizi. Ne deriva, a differenza che in passato, una maggiore consapevolezza che per produrre servizi è necessario rilevare e analizzare le richieste e i problemi che i clienti portano, i bisogni su cui si deve agire e il loro modificarsi nel tempo. Sono infatti questi gli elementi che permettono di definire l'oggetto di lavoro di un'organizzazione e di progettare offerte in grado di trasformare le situazioni.

Se in passato i servizi sembravano orientati a trasformare – in un certo senso, *salvare* – le persone che vi si rivolgevano, oggi cresce la consapevolezza che l'azione di trasformazione è mirata ai problemi che i cittadini portano ai servizi. Si tratta di un processo tuttora in atto, caratterizzato, come tutti i cambiamenti, da movimenti dai tratti ambivalenti e non sempre chiaramente comprensibili, entro i quali

la stessa idea di *prodotto* è ancora confusa e debole. Allo stato attuale delle cose:

Non è possibile individuare il prodotto, vederlo nella realtà operativa, se non si parte da una concreta definizione dei problemi su cui si interviene.⁽⁹⁾

Quando parliamo allora del «mercato» che chiede determinate competenze all'educatore professionale, non possiamo dimenticare di considerare la dinamica entro cui quest'operatore sociale, più di altri, viene a collocarsi, dove esiste un legame indissolubile tra problemi e prodotti, tra cliente e organizzazione, tra domanda e offerta.

Una professione che cambia

Vi è un «luogo» che a nostro avviso ben sintetizza il processo evolutivo che in questi anni ha caratterizzato la professione dell'educatore: *la frontiera*. La frontiera richiama alla mente, in prima istanza, il Far West, i pionieri del nuovo mondo, una terra – così come l'aneddotica storiografica e filmografica ci ha raccontato – *senza Legge e senza Dio*, uno spazio in continuo divenire.

Anni '70. Siamo negli anni '70, in Italia, e i cambiamenti provocati dal movimento del '68 iniziano a farsi sentire e a mettere in crisi il sistema sociale nel suo complesso. Anche il sistema dei servizi è profondamente investito da questo processo: di colpo gli enti d'assistenza e beneficenza non sembrano più in grado di rispondere ai *nuovi bisogni emergenti*, dal *prendersi cura* si passa al sistema di *welfare*.

In questo panorama, fortemente caratterizzato da processi di deistituzionalizzazione, l'educatore – fino a quel momento cresciuto e, per molti aspetti, *con-fuso* con le istituzioni

⁽⁷⁾ Marazzi C., *Il posto dei calzini*, Casagrande, Bellinzona 1994, p. 116.

⁽⁸⁾ Brunod M., *Il trattamento dei dati nella progettazione dei servizi*, in d'Angella F., Orsenigo A., *La progettazione sociale*, Quaderni di animazione e formazione, EGA, Torino 1999, p. 130.

⁽⁹⁾ *Ibidem*, p. 132.

rieducative (dai riformatori per giovani disadattati, agli istituti...) – si trova a un bivio ⁽¹⁰⁾: di fronte a lui si apre il territorio, una nuova terra da esplorare, entro cui si intravedono nuovi soggetti, nuovi spazi d'azione, nuove urgenze cui tentare di dare risposta.

Sono anni in cui:

Ci si trova a dover fronteggiare due urgenze egualmente cogenti, la prima delle quali proviene dalla incessante proliferazione di bisogni sociali che spinge verso l'invenzione di nuove figure di operatore, mentre la seconda, dal canto suo, insiste per un contenimento di questa effervescenza mansionistica e funzionale. ⁽¹¹⁾

Affrontare questa nuova avventura richiede passione e una notevole predisposizione a muoversi nell'incertezza: se per alcuni aspetti può apparire una situazione limite, sono proprio queste sfide che caratterizzano questo periodo storico e che finiranno per connotare quella che possiamo definire una *seconda nascita* della professione educativa.

Le tappe di un'evoluzione. In effetti, il primo periodo di vita dell'educatore avviene all'interno dell'Istituzione rieducativa, nella quale si trova ad assumere una posizione, per certi versi, *complementare* a quella degli ospiti. Il suo compito è rigidamente costruito attorno a *ciò che manca* nell'educando: la sua azione è di tipo *ortopedico*, orientata a porre rimedio, nei limiti del possibile, allo scarto tra ciò che l'individuo è e ciò che dovrebbe essere secondo quanto universalmente condiviso.

L'educatore opera entro un contesto organizzativo caratterizzato da una dinamica istituzionale di tipo *duale*, nella quale troviamo:

Una componente altamente dipendente poiché, per definizione, incapace di provvedere autonomamente alla propria sopravvivenza, e una seconda componente che è in grado di supplire alle carenze di quella, attraverso una specifica azione salvifica che è simboleggiata dal «prendersi cura». ⁽¹²⁾

Al tempo stesso però anche l'educatore è fortemente dipendente e, spesso, svolge il suo lavoro per vocazione, senza una specifica preparazione. Il capo dell'organizzazione – molto di frequente un religioso – all'interno della quale è inserito diviene, in una certa misura,

colui che gli dà l'identità di educatore e anche il depositario della propria riconoscenza.

Ora dunque, nel territorio, la prospettiva si allarga, mutano relazioni e significati, all'orizzonte si delineano due nuove figure: *il committente*, colui che ha finanziato la missione, che paga il nostro educatore (può trattarsi di un comune, di una ASL come pure di una cooperativa sociale) e *gli utenti*, coloro che si incontrano per strada, diversi tra loro e con caratteristiche (leggi *bisogni*) talvolta del tutto sconosciute. Questa triangolazione vede il committente in posizione dominante, rispetto agli altri due soggetti, e ha nei rapporti reciproci tra committente/educatore, educatore/utente e committente/utente il suo punto di maggiore criticità.

L'educatore si trova a operare il più delle volte con un mandato *aperto*, poco definito – «Vedi un po' quello che si può fare...» – in situazioni talvolta di grossa precarietà e di risorse limitate, a fronte di richieste sempre più pressanti cui rispondere o delle quali farsi portavoce. La dimensione vocazionale è ancora molto forte e permette di sopportare i disagi di un lavoro di frontiera, poco tutelato e compreso, spesso mal retribuito. È all'interno di questo contesto che si viene a instaurare una dinamica istituzionale di tipo *triadico* ⁽¹³⁾, nella quale il rapporto tra due dei soggetti – più facilmente tra committente ed educatore o tra educatore e utente – è vissuto dal terzo soggetto come minacciante in quanto teso a escluderlo.

La complessità delle dinamiche in gioco fa correre il rischio all'educatore di colludere ora con le richieste del committente, ora con quelle dell'utente, presentificando – in entrambe le situazioni – un ritorno alla relazione di tipo *duale*, nella quale si nutre o si è nutriti.

⁽¹⁰⁾ Occulto R., *L'educatore: una professione al bivio*, in Peirone M., *Educatore e territorio*, EGA, Torino 1984, pp. 14ss.

⁽¹¹⁾ Scurati C., *La figura dell'educatore professionale*, in Groppo M., *L'educatore professionale oggi*, cit., p. 32.

⁽¹²⁾ Carli R., Paniccia R., *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni*, Il Mulino, Bologna 1981, p. 85.

⁽¹³⁾ *Ibidem*, p. 97.

Un professionista della frontiera. Queste situazioni di forte esposizione personale, di continua necessità di *far fronte* alle richieste portate dall'utenza, caratterizzano la professione dell'educatore in questi anni, anche in rapporto alle altre professioni sociali che sono andate collocandosi all'interno del panorama dei servizi, e oggi ci troviamo di fronte a un operatore sociale molto più consapevole di queste dinamiche, che abita la frontiera e dentro di essa esplica specifiche competenze.

Utilizziamo il termine *abitare la frontiera* in quanto ci sentiamo di fare due affermazioni, circa il lavoro educativo svolto in questi anni:

□ la professionalità dell'educatore si è da sempre connotata, e continua a esserlo, per un elevato contatto con l'utenza: è sicuramente grazie al suo impegno/impiego se i servizi sono nati e si sono implementati;

□ nel suo agire professionale, l'educatore è stato attento, e in larga misura vi è riuscito, a non porre in atto interventi di *colonizzazione*, ponendosi sempre in ascolto di ciò che proveniva dall'utenza.

Al tempo stesso va detto che questo processo, caratterizzato dall'auto legittimazione – di ruoli, competenze, spazi operativi, modelli di cura, ecc. – è stato via via fatto proprio dalle istituzioni, e ora l'educatore professionale si trova a occupare un ruolo decisamente più definito all'interno del sistema dei servizi.

Se all'inizio, di fronte al solo titolo *Educatore professionale*, la domanda che seguiva era: «Va bene, ma in pratica cosa fai?» (a presentificare l'assenza assoluta di significati condivisi circa le funzioni del ruolo educativo nel processo di cura), oggi l'educatore viene mandato in frontiera, non tanto come *carne da macello* (quant'è ancora presente nei servizi il pensiero che lavorare a contatto con l'utenza rappresenti un onere, quasi insopportabile, da contingentare rigidamente!) ma con un compito specifico, supportato da una progettualità condivisa alla quale anch'egli ha contribuito in quanto portatore di specifiche competenze ⁽¹⁴⁾.

L'educatore nei servizi

Il primo, e forse più evidente, elemento evolutivo nella professionalità dell'educatore è rappresentato dal superamento della fase pionieristica per arrivare a costruire il senso del proprio agire muovendo dalla *domanda* formulata dagli utenti, ossia «da ciò che è richiesto esplicitamente o implicitamente, consapevolmente o in termini inconsci» ⁽¹⁵⁾.

Com'è cambiato il mandato lavorativo. Se in passato il mandato lavorativo assegnato all'educatore era chiaro e definito, strutturalmente connesso alla dinamica «duale» con l'utente e carico di attese salvifiche da parte sia dell'utente sia dell'organizzazione, nel periodo successivo, come abbiamo visto, lo stesso mandato era molto aperto, poco circoscritto e carico d'aspettative onnipotenti, tese a *controllare* le nuove istanze di cui il territorio era portatore e che erano viste come minaccianti dai servizi.

Oggi i servizi sono giunti – dopo un percorso di sviluppo articolato e complesso, favorito anche dal lavoro svolto dall'educatore – alla consapevolezza della cruciale importanza che ricopre l'ascoltare ed il fornire risposte adeguate alle richieste che giungono loro. Non più auto referenziati, chiusi in una progettualità, in molti casi, razionale quanto difensiva, hanno iniziato a riappropriarsi dei significati originari della loro stessa natura: *essere al servizio*, orientati al soddisfacimento dei bisogni del cliente, in stretto rapporto di dipendenza con l'esterno ⁽¹⁶⁾.

⁽¹⁴⁾ Al riguardo, rifacendoci al paragrafo sulle competenze, va sottolineato che la domanda: «In pratica cosa fai?» ha da sempre connotato l'evoluzione professionale dell'educatore divenendo nel tempo da indicatore di fragilità sinonimo di competenze diversificate, orientate al cliente e dunque di un'identità professionale più consapevole. Per contro, di fronte ai cambiamenti intervenuti nel mercato del lavoro, diversi colleghi dell'educatore professionale si sono trovati, e si trovano tutt'oggi, a dover mettere in discussione aspetti della loro identità professionale – in particolare quelli più marcatamente autoreferenziali – con non poche difficoltà.

⁽¹⁵⁾ Orsenigo A., *La costruzione dell'oggetto di lavoro*, cit., p. 98.

⁽¹⁶⁾ Capranico S., *In che cosa posso servirla*, Guerini e Associati, Milano 1992, pp. 145-164.

L'educatore professionale, dunque, in questo suo operare in frontiera – cioè al confine, con uno sguardo giocoforza più attento e aperto su più mondi, distinti ma interconnessi – ha consentito l'avvio di un dialogo tra servizi e cittadini, senza per questo dimenticare la presenza, su entrambi i versanti, di soggetti che sembrano non avere risorse sufficienti, o per uscire dalla ghettizzazione dell'autoreferenzialità, o che versano in uno stato di così forte disagio da non avere la possibilità di formulare domande ⁽¹⁷⁾.

L'alleanza strategica con il cliente. Questo processo ha portato a vedere con maggior consapevolezza un aspetto che l'educatore ha sempre toccato con mano, ma solo ora trova riscontro: il prodotto del servizio non è altro che il risultato a cui cliente e operatore – che in quella situazione si trova in rapporto con il cliente – giungono; se non si crea un'alleanza tra operatore e cliente, il più delle volte finisce che si perde l'aggancio, il programma viene interrotto o si percepisce un profondo senso di insoddisfazione.

L'educatore professionale, all'interno dei servizi, rappresenta appunto l'operatore che maggiormente opera a stretto contatto con l'utenza, lungo due versanti:

□ dalla domanda all'individuazione del/i problema/i;

□ dal/i problema/i all'oggetto di lavoro.

Se la domanda si muove sull'asse desiderio-disagio, il problema rappresenta una visione più chiara e articolata di ciò di cui la domanda implicitamente è portatrice; l'azione educativa, dunque, si esplica come un accompagnamento del cliente verso una migliore visione di sé e dei problemi per i quali chiede aiuto.

Una seconda area d'azione è orientata a individuare la parte del problema di cui si decide di prendersi cura, sia da parte del servizio, sia da parte dell'utente stesso; si tratta di una fase molto delicata del processo di cura, che coinvolge profondamente tutti i protagonisti e nella quale ci si muove tra fantasie di onnipotenza e sensazioni di impotenza. Quando

individuamo questo tipo di competenza, non pensiamo unicamente alle varie «fasi d'accoglienza» o alle funzioni di «filtro» nelle quali l'educatore opera, ma, più in generale, a una competenza agita costantemente e in ogni contesto operativo, pur con evidenti differenze metodologiche.

La progettazione dell'intervento

La progettazione dell'intervento educativo ha rappresentato in questi anni un elemento cruciale nel panorama delle competenze dell'educatore professionale. Il vivere a stretto contatto con l'utenza, il cercare di offrire risposte ai problemi che la connotano, ha portato l'educatore – superata la fase pionieristica, caratterizzata da un indistinto *agire per* – a cercare di dare forma e pensiero alla sua azione.

Progettare per. Progettare, dunque, per dare soluzione ai nuovi bisogni emergenti, ma – nel frattempo – avviando anche un processo di consolidamento professionale; si apre così una stagione di ricerca e sperimentazione molto ricca, caratterizzata da due distinte opzioni:

□ la ricerca di un modello teorico di riferimento al quale attingere risposte, che lo distinguesse dalle altre professioni (Demetrio, 1990; Tosco, 1993); ricerca che se da un lato ha consentito, attraverso la pratica educativa, di individuare alcuni saperi specifici, dall'altro ha fatto toccare con mano i limiti operativi di questo o quell'altro approccio, evidenziando via via nuove aree di complessità, non riducibili entro la rigidità di un modello ⁽¹⁸⁾;

□ la valorizzazione della debolezza intrinseca nella professione educativa quale oppor-

⁽¹⁷⁾ Orsenigo A., *La costruzione dell'oggetto di lavoro*, cit., p. 99. Si legge: «La domanda, infatti, è la traduzione di uno stato di bisogno e di un desiderio in una forma che il cliente ritiene sufficientemente coerente con ciò che egli si rappresenta come utile o necessario, ma nello stesso tempo abbastanza congruente con quel che si prefigura sia in grado di fornire l'organizzazione alla quale si rivolge».

⁽¹⁸⁾ Demetrio D., *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 147ss.; Tosco L., *Professione educatore*, Angeli, Milano 1993, pp. 78ss.

tunità di comprendere la complessità dell'altro, di modulare le risposte, di lasciare spazio a nuove domande; ciò che ne è derivato è stato un senso d'indeterminatezza del ruolo e di *appiattimento* su altre professionalità più forti o maggiormente definite.

Non c'interessa qui approfondire questi elementi, quanto sottolineare un tratto a nostro avviso unificante: in entrambe le opzioni ci troviamo di fronte a un tipo di progettazione che si fonda sul *farsi carico*⁽¹⁹⁾, a nome e per conto della collettività, del disagio con il quale si entra in contatto.

In questa prospettiva – a prescindere dal modello di riferimento cui si rifà – l'educatore ha utilizzato, e tuttora utilizza, la progettazione per dare una risposta organizzata e compiuta alle domande che gli sono rivolte, e lo fa pieno di buona volontà, di saperi e tecniche che gli permettono di offrire all'altro, e nello stesso tempo a se stesso, una spiegazione circa questa sofferenza che si trova a gestire.

Progettare con. Ma se ci soffermiamo sull'etimo del termine⁽²⁰⁾ «progettare» troviamo che ha una comune origine latina – *pro*: «avanti» e *iacere*: «gettare fuori o avanti» – con la parola proiettare. Dunque, se è vero che progettare significa «ideare qualche cosa e proporre il modo d'attuarla», e richiama alla mente la razionalità e il calcolo necessari al dare forma alle idee, è vero anche che proiettare, nel senso che ne dà la psicoanalisi di Freud, significa spostare al di fuori di sé qualità, sentimenti, desideri che non si riconoscono come propri o che si rifiutano completamente⁽²¹⁾.

Sembra dunque che nel dare forma e continuità a un intervento educativo entrino in gioco elementi concreti, strategie d'azione, modelli concettuali e, nel contempo, dimensioni latenti, pensieri non interamente compiuti, elementi insaturi.

Questa nuova consapevolezza circa il proprio agire professionale ha portato l'educatore a sviluppare la competenza sulla progettazione in una nuova direzione che chiameremo *dialogica*⁽²²⁾.

Una *progettazione dialogica* è una progetta-

zione *con* il cliente, mirata in primo luogo a una ridefinizione della complessità di cui quest'ultimo è portatore, in rapporto con quella dell'educatore, intesa come intrasoggettiva e organizzativa, cioè riferita al servizio entro cui opera, al fine di giungere alla costruzione condivisa di percorsi di cura – ma anche di dialogo, d'ascolto, di presenza, e così via – possibili.

Pensiamo, ad esempio, ai diversi progetti d'intervento legati al fenomeno delle «nuove droghe»: l'educatore professionale si confronta con soggetti – adolescenti o giovani adulti – che non si sentono portatori di nessun problema o disagio, facendo così mancare uno dei poli su cui si basa la relazione d'aiuto. In questo caso l'educatore non è chiamato a produrre risposte, quanto piuttosto ad attivare un processo comunicativo nel quale è cruciale il significato che i diversi attori coinvolti ne danno, in quel contesto specifico.

Una progettualità di questo genere si traduce anche in una maggior attenzione a non lasciarsi invadere dalle ideologie d'intervento, ma a considerare in maniera più pragmatica l'azione educativa.

Se osserviamo il panorama dei servizi notiamo come le risposte siano più orientate a considerare le reali possibilità delle persone e meno legate ai desideri, impliciti, degli operatori: si inizia ad accettare che una parte degli utenti del servizio è *cronica* – pensiamo ai SERT, ma anche ai CSE per gravi e gravissimi – come pure ad accogliere nelle comunità terapeutiche utenti in trattamento farmacologico, attivare progetti di *riduzione del danno* per tossicodipendenti attivi o predisporre programmi per utenti con *doppia diagnosi*.

⁽¹⁹⁾ A questo proposito Franca Manoukian – intervistata da R. Camarlinghi su «Animazione Sociale», 3, 2000, pp. 18-24 – propone una riflessione che vede nell'operatore leggero una nuova via per affrontare il carico del lavoro sociale.

⁽²⁰⁾ Cortellazzo M., Zolli P., *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1985, vol. IV, pp. 986-987.

⁽²¹⁾ Laplanche J., Pontalis J., *Enciclopedia della psicoanalisi*, Laterza, Bari 1993, vol. 2, pp. 439-448.

⁽²²⁾ Orsenigo A., *La costruzione dell'oggetto di lavoro*, cit., pp. 62-66.

Nuove declinazioni dell'agire

A ben guardare, questo processo evolutivo – di cui sinteticamente diamo conto – altro non rappresenta che il maturare della professione dell'educatore professionale nel suo costante interscambio con l'utenza.

Le *vecchie* competenze⁽²³⁾ viste da questa prospettiva non appaiono assolutamente inadeguate o desuete; al contrario, si coglie un *filo rosso* che collega l'agire dell'educatore della frontiera, con il professionista di oggi: si tratta delle medesime competenze, in alcuni casi declinate in maniera differente, in altri implementate da nuove dimensioni.

Proviamo a cogliere, senza la pretesa di essere esaustivi, alcune di queste nuove declinazioni dell'agire educativo.

Gestire i conflitti. La nostra società sembra assumere progressivamente dei tratti schizofrenici:

Nei *contesti micro sociali*, in particolare la famiglia, sembra prevalere un tipo di relazione a-conflittuale, in cui il processo di soggettivazione è reso più complesso e diversamente declinato⁽²⁴⁾.

Nei *contesti macro sociali*, possiamo notare un intensificarsi – sia quantitativamente che qualitativamente – del conflitto nelle sue più differenti accezioni: dal rifiuto della diversità dell'altro alla necessità di auto affermazione.

In questa maniera sembra che il conflitto venga sempre più esternalizzato dalla nostra esperienza di vita, connotato com'è da un giudizio, di tipo valoriale, di assoluta negatività. All'educatore professionale viene dunque chiesto di sviluppare competenze e tecniche volte alla gestione dei conflitti e delle relazioni di crisi. Si tratta di un compito *nuovo*? Crediamo di no. In fondo il suo stare in frontiera altro non è che la metafora di chi assolve il compito di mettere in relazione due interlocutori differenti e distanti; in questo senso, la delega sociale a occuparsi di chi sta ai margini è da sempre, anche se in forma non sempre esplicita e consapevole, un compito di mediare tra istan-

ze differenti, tra l'aiutare gli altri e il proteggersi dagli altri, tra inclusione ed esclusione.

Operare in contesti esposti. Se più sopra abbiamo tratteggiato il passaggio dell'educatore dall'istituzione al territorio, ora ci troviamo a prendere atto di come questo processo sia proseguito oltre, arrivando a collocare una parte dell'agire di questo professionista entro contesti esposti. Con quest'espressione ci riferiamo a quei particolari interventi che vedono l'educatore muoversi «senza spartito», il più delle volte negli stessi contesti di vita dei suoi interlocutori/clienti, o potenzialmente tali.

Pensiamo agli interventi in strada, rivolti alla popolazione giovanile, all'universo sommerso dei senza fissa dimora, dei tossicodipendenti, degli stranieri, della prostituzione; pensiamo ai progetti di prevenzione dalle nuove droghe nelle discoteche, nei luoghi di ritrovo dei giovani, e altro ancora.

A differenza che in passato, però, questa funzione è stata fatta propria dalle istituzioni e oggi l'agire educativo è caratterizzato da una progettualità istituzionale, che pensa all'intervento dell'educatore professionale rappresentandosi dei risultati sulla scorta di aspettative. Ciò significa affinare le competenze relazionali e progettuali già in uso, ma anche essere in grado di costruire *nuovi attrezzi del mestiere*, provvisori, sperimentali, da rivedere: si tratta di un compito *creativo*, sorretto dal lavoro d'équipe o da specifici supporti organizzativi.

Utilizzare nuove forme comunicative. I profondi mutamenti sociali in atto, provocati e sorretti dall'introduzione e dall'utilizzo delle nuove tecnologie, stanno cambiando profondamente i nostri stili di vita e dunque rappresentano un nuovo ambito entro cui l'intervento educativo si trova ad agire. Se pensiamo, ad esempio, a Internet e all'utilizzo sempre più

⁽²³⁾ Demetrio D., *op. cit.*, pp. 147ss.; Poffa F., *Formazione e ruolo dell'educatore professionale*, Vita e Pensiero, Milano 1993, pp. 14-17, 20-24.

⁽²⁴⁾ Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano 2000, pp. 42-45.

diversificato che sta avendo il telefono, notiamo come si stia passando, per ora solo in parte, ma con un alto valore simbolico, da un sistema di relazioni dirette tra le persone a un sistema di relazioni e azioni «mediate» e mediatriche: dagli acquisti *on line* ai «messaggi» tramite i cellulari, sembra che molte delle opzioni che in passato necessitavano di uno scambio diretto oggi possano trovare nuove forme realizzative.

In determinati contesti operativi, anche nell'area dei servizi di prevenzione e cura, inizia a farsi strada la necessità di saper utilizzare queste nuove tecnologie e di farlo in maniera «creativa», come dicevamo. Infatti sembrano aumentate le difficoltà d'aggancio di determinate categorie di utenti o le resistenze che molti manifestano nell'accedere ai servizi, e l'utilizzo di queste forme di contatto indiretto, inizialmente protetto, pare essere funzionale.

Allo stesso modo, lo sviluppo sempre crescente che ha avuto in questi anni la telefonia sociale, da Telefono Azzurro alle più disparate *help-line* oggi esistenti, pone nuove domande circa le competenze necessarie nella gestione di strumenti già in uso – pensiamo appunto al colloquio o alla raccolta dati – ma da utilizzare in maniera molto differente.

Lavorare in molteplici luoghi. Se in passato il mercato del lavoro era caratterizzato da una scarsa presenza di educatori professionali a fronte di offerte occupazionali dal contesto organizzativo definito – si pensi ai tradizionali servizi di tipo residenziale, diurno, extrascolastico, ambulatoriale, e così via – oggi abbiamo una maggiore presenza di operatori qualificati e la necessità di utilizzarli in maniera più mirata. Ne deriva la possibilità, per un educatore professionale, di trovarsi a operare in più di un contesto organizzativo, per un numero di ore definite e limitate. Ciò significa che in molti casi il nostro professionista si trova a investire le proprie risorse in maniera diversificata e meno totalizzante: diversi tipi d'utenza, diversi assetti lavorativi, diverse metodologie e strumenti.

Se da un lato ciò richiede sicuramente più energie rivolte al versante organizzativo, dall'altro è segno di una maggiore *visibilità* di questa figura professionale – vi sono ormai educatori professionali *liberi professionisti* – e rappresenta un valore aggiunto all'interno dei differenti contesti d'azione.

Stare in ascolto. L'ascolto è associato – riferendoci all'intervento educativo – alla fase del primo contatto del cittadino con il servizio, alla raccolta della domanda, all'analisi dei suoi bisogni; sembra inscindibilmente legato alla risposta che il servizio è in grado di offrire, al cambiamento della condizione di chi chiede aiuto.

Oggi questa azione – che, scissa dall'intervento, enfatizza la sua passività – va assumendo connotati differenti: l'ascolto diviene, in molti casi, non tanto la prima fase di un processo d'aiuto, ma uno specifico intervento a se stante, che consente all'interlocutore – grazie allo scambio con l'educatore professionale – di rendere visibile e leggibile la propria storia, in primo luogo a se stesso.

Il diffondersi di specifici servizi di counselling (ad esempio, i consultori per adolescenti e giovani), ma anche l'attenzione a questa nuova modalità d'intervento nei servizi più tradizionalmente preposti alla cura, segnano questo nuovo corso.

Se in passato il focus dell'intervento educativo era il cambiamento, ora diviene cruciale anche *solo* l'entrare in contatto, il creare opportunità di scambio, il *ri-conoscersi*: sia reciprocamente – educatore e utente – sia nel senso, per entrambi, di *avere coscienza di sé, dei propri limiti* ⁽²⁵⁾.

Ciò significa che l'educatore professionale ha contribuito a rendere possibile – in primo luogo nella sua mente – un intervento educativo giocato sul *non-agire*, dove il riparare, il sostituirsi sono azioni presenti, ma più mirate, meno totalizzanti, che lasciano spazio all'altro restituendogli spazi d'autonomia.

⁽²⁵⁾ Cortellazzo M., Zolli P., *op. cit.*, p. 1067.

Per una pedagogia introspettiva

Vorremmo concludere questa nostra riflessione attorno alle nuove competenze dell'educatore professionale, con un'ultima considerazione cui siamo molto legati.

Nel suo agire quotidiano l'educatore professionale si è giocato in prima persona – quante volte abbiamo sentito dire: «Il primo strumento dell'educatore è... se stesso!» – e l'accolgere dentro di sé le storie e i racconti degli altri lo ha messo nelle condizioni, talvolta nella necessità, di confrontarsi e rileggere la propria storia.

In questi anni l'educatore professionale ha abitato la distanza che intercorre tra sé e l'altro, tra i sani e i malati, tra chi vive il disagio e chi sta bene, e ha sviluppato uno strano modo di stare nelle esperienze di relazione e di lasciarsi contaminare da esse, scoprendo di essere:

Un soggetto più complicato e probabilmente più sofferente, la cui creatività risulta non da un'espansione ma da un contenimento, e infine dal riconoscimento della necessità di un'illusione e della radicale insufficienza di essa.⁽²⁶⁾

Questo processo – portare gli altri dentro di sé, farli incontrare con le proprie dimensioni più interne – gli ha consentito di recuperare le dimensioni più riflessive dell'agire, in passato non riconosciute come proprie ma totalmente delegate ad altre figure professionali⁽²⁷⁾.

Oggi è possibile pensare, anche grazie alla crescita professionale di questo operatore sociale, a una pedagogia che sia *introspettiva*, che consenta a chi si occupa di educazione di riappropriarsi di responsabilità e capacità di ascol-

to e interpretazione dei bisogni per favorire nell'altro una crescita e uno sviluppo che parta dall'ascolto e dalla conoscenza di sé⁽²⁸⁾.

Stimolare un processo auto riflessivo, in grado di riconoscere che:

Ciascuno di noi è ciò cui ha saputo dare forma, nei momenti privilegiati del rispecchiamento segreto o dagli altri provocato, ciò che ricorda, che è riuscito consapevolmente a plasmare, venendo a patti con la vita esteriore.⁽²⁹⁾

Tutto ciò significa consentire all'altro di acquisire maggiori competenze nell'utilizzo della sua memoria e delle sue esperienze e dunque di riscoprire il percorso della propria vita interiore tante volte interrotto, tante volte ripreso, in un continuo, e spesso non sempre coerente, divenire.

⁽²⁶⁾ Rovatti P. A., *Abitare la distanza*, Feltrinelli, Milano 1994, p. 142.

⁽²⁷⁾ Ci riferiamo al ruolo *subalterno* che l'educatore professionale ha da sempre avuto nei confronti di professioni più definite, come lo psicologo, il sociologo, il pedagogista e – in alcuni casi – anche l'assistente sociale.

⁽²⁸⁾ Demetrio D., *L'educazione interiore*, La Nuova Italia, Firenze 2000, p. 27.

⁽²⁹⁾ *Ibidem*, p. 27.

Andrea Costa - docente di metodi e tecniche dell'intervento educativo alla Scuola regionale per operatori sociali IAL Lombardia di Brescia - educatore professionale presso il SERT di Asola (ASL di Mantova). Recapito: via Tito Steri 20 - 46047 Porto Mantovano (Mn) - tel. (0376) 397245 - costaan@libero.it