"Parole nella rete": il lessico e l'agire educativo prigioniero del sistema dei servizi

Elisabetta Madriz*

Riassunto

Benché sia parte attiva di una importante rete di servizi alla persona e sia dotata di una sua titolarità specifica, la professionalità educativa fatica a confermare uno statuto di riconoscibilità alla sua modalità di lavoro, che viene spesso intesa dai servizi come una sorta di pronto intervento applicabile a una molteplicità di situazioni. Ne è prova la difficile accettazione del lessico pedagogico specifico (che deriva da un preciso fondamento teorico) e lo scarso riconoscimento dell'intenzionalità educativa (e del suo dispiegarsi progettuale), quale guida e regia degli interventi educativi. L'intento del saggio è quello di proporre una disamina di questo lessico minimo e di coglierne le profonde ragioni a sostegno della legittimità e quindi della qualità dell'agire educativo nei contesti e nei territori contemporanei.

Parole-chiave*: Rete dei servizi; Vocabolario educativo; Educatore professionale socio-pedagogico; Riconoscibilità sociale; Impegno etico.*

"Words in the network": lexicon and educational action as "prisoners" of the social service system

Abstract

Although it is an integral component of a significant network of services and owns its distinct professional identity, educational professionalism encounters challenges in establishing a recognized status for its working methodology. This methodology is often perceived by services as a form of emergency response applicable across various scenarios. The reluctance to embrace specific pedagogical terminology, rooted in a precise theoretical framework, and the limited acknowledgment of educational intentionality as the guiding principle for interventions, give evidence to this struggle. The essay aims to undertake an analysis of this fundamental lexicon, elucidating its underlying rationale to advocate for the legitimacy and quality of educational practices within contemporary contexts and territories.

* Università degli Studi di Trieste (Italy).

Civitas educationis, a. XIII, n. 2, dicembre 2024 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222317953 • DOI: 10.7413/2281-9568110
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

Keywords: *Network of services; Educational lexicon; Social educator; Social recognition; Ethical commitment.*

1. Premessa: gli estremi del tema

L'educatore, quale che sia la specifica declinazione contestuale entro cui agisce, opera secondo una logica pedagogica che si incontra quotidianamente con la rete di servizi (Folghereiter, 1998) e con i suoi modelli di funzionamento. Nella sua complessità, quest'ultima manifesta finalità necessariamente diverse rispetto alla distintività dell'intenzionalità educativa (Colicchi, 2011) e spesso la sovrasta sia sul piano del linguaggio sia su quello delle attese degli interventi che vengono attivati, pensandoli più spesso come contributi emergenziali e/o risolutivi di situazioni anziché come investimenti di accompagnamento educativo alla realizzazione dei percorsi di vita degli educandi (delle famiglie, dei gruppi, delle comunità). Pur facendo parte attiva di questa rete, e pur dotata di una sua titolarità specifica, la professionalità educativa fatica a trovare uno statuto di riconoscibilità alla sua modalità di lavoro, che viene spesso intesa dai servizi come una sorta di *pronto intervento* applicabile a una molteplicità di situazioni. Prova di questo è la difficile accettazione del lessico pedagogico specifico (che deriva da un preciso fondamento teorico), della tempistica della realizzazione dell'intervento educativo (che abbisogna di tempi lunghi e di passaggi di attesa e di apparente stasi), di quell'intenzionalità che si declina nella scelta di precise azioni pregne di relazione (Palmieri, 2008), molto spesso diverse (per qualità e quantità) dalla richiesta prestazionale dei servizi.

Lo svilimento del lessico specifico (la persona, l'educando, il tempo, la progettazione, l'intenzionalità) risuona come un vero e proprio indebolimento dell'intervento dell'educatore, che lavora per un fine legato sempre al *bene* della persona (anche nella sua declinazione *plurale*) ma che si trova molto spesso imprigionato in richieste prestazionali a tempo, inefficaci sul piano di accompagnamento alla realizzazione del progetto storico di ogni educando. Si può qui pensare al modo in cui lo stesso concetto di *educando*, non come *destinatario/fruitore* dell'intervento educativo ma come protagonista dentro la relazione, viene percepito: lo si rileva da più parti come termine obsoleto, inadeguato, financo inutile in una logica che attribuisce all'erogazione di un servizio il suo elemento di finalizzazione unico.

In questo processo di svilimento del livello lessicale dei presidi educativi ritroviamo la preoccupazione, ben delineata nella call, sulla riconoscibilità del lavoro educativo, sulla sua rappresentazione politica e sul suo valore sociale.

Questa preoccupazione diviene un orizzonte di investimento per tutti quegli educatori che, ad esempio, operano dentro i contesti dell'educativa territoriale e domiciliare[1] (Premoli, 2013), un presidio di tipo preventivo

1 In alcuni casi utilizzate come sinonimi, in altri l'una (domiciliare) come un segmento possibile dell'altra (territoriale), queste due forme di accompagnamento familiare si

e protettivo che agisce nei confronti di famiglie vulnerabili e di bambini e ragazzi che vivono situazioni di disagio pervasivo, dalla scuola ai contesti di socializzazione.

Il presente saggio intende focalizzare l'attenzione su quegli elementi di fondo del lessico e dell'agire educativo che incontrano maggiori ostacoli nel lavoro di rete con i servizi: da un lato perché manca una cultura politica di fondo che riconosca l'identità specifica degli interventi educativi e ne legittimi l'autonoma processualità; dall'altro perché la mancanza di questa cultura rende i diversi interventi a se stanti e non riconosce il pensiero educativo progettuale come il vero luogo di regia nell'accompagnamento al divenire della persona. Dopo aver presentato il contesto di esercizio dell'educativa territoriale e i diversi livelli di complessità di questo servizio, l'analisi si concentrerà nel tentativo di evidenziare come gli aspetti lessicali di fondo non siano una pura ricerca di forma, nel dialogo condiviso con la rete dei servizi, ma appartengano, invece, a un piano di legittimità scientifica aderente con l'impegno etico, inscritto nell'agire educativo, di operare in ordine al bene e alla dignità della persona. Nella sua interezza, il saggio cercherà di evidenziare come la distanza di intendimento e di utilizzo del lessico procuri non solo uno scollamento di tipo progettuale ma generi anche una serie di azioni frammentarie che non rispondono al mandato educativo e spesso rendono lo stesso processo di accompagnamento difficoltoso e poco incisivo per il progetto di vita delle persone.

In chiusura, verranno presentate tre linee di investimento futuro che potrebbero costituire una interessante prospettiva di impegno culturale e politico per la professione educativa.

2. Il contesto di esercizio dell'educativa territoriale

L'educativa territoriale, nelle diverse denominazioni che assume, si configura come una forma di accompagnamento e supporto attraverso progetti educativi che risultano necessari

> per garantire ad una famiglia e ad un minore una vita dignitosa, nonostante le fatiche che li caratterizzano. Qualsiasi declinazione l'intervento assuma, vi è però un denominatore comune e non può che essere l'attenzione alla dimensione del territorio (Madriz, 2021: 424-425)

nel senso che la quotidianità esistenziale delle famiglie che beneficiano di questo accompagnamento diventa il setting entro cui svolgere le azioni. La

> distinguono per la diversa intensità che le caratterizza all'interno della famiglia e soprattutto per la necessità di un (minore o maggiore) radicamento all'interno della rete dei servizi, a supporto di una progressiva autonomia relazionale in tutti i contesti in cui essa esercita la sua presenza e realizza il suo progetto di vita.

casa, la scuola, il quartiere, il doposcuola, le attività sportive e/o artistiche che per il bambino[2] diventano i luoghi in cui prende vita il progetto educativo, finalizzato a ridurre le condizioni di vulnerabilità in cui il nucleo familiare vive. Come sottolinea Milani, dunque, le pratiche di educativa domiciliare sono tese a

> ritessere i legami sociali e la prossimità fra attori sociali, costruire nuove forme di sostegno attivo e di accompagnamento nel quotidiano per e con le famiglie – e dunque dei bambini – certo in difficoltà, ma potenzialmente in ricerca dei mezzi per uscire dal loro isolamento, dalle loro difficoltà, dalle minacce di alienazione di qualunque natura (Milani, 2009: 8).

Il servizio di educativa territoriale vede la sua complessità principalmente nella molteplicità degli attori in campo, giacché

> si colloca all'interno della rete delle risorse territoriali, opera nei luoghi di vita dei minori per attivare e rinforzare le risorse personali e collettive, atte al superamento di quelle difficoltà sociali e relazionali che impediscono la crescita armonica dei minori. É un servizio che si pone a servizio della comunità nella sua dimensione singolare (la persona) e nella sua dimensione plurale (dalla famiglia a tutte le agenzie educative in cui il minore cresce) (Madriz, 2023: 1245).

Dentro la rete, le forme relazionali si danno in altezze e profondità molto diverse: da un lato "il rapporto istituzionale con servizi sociali, servizi sanitari, tribunali, scuole connota il risvolto pubblico del lavoro di un SED (servizio educativo domiciliare)" (Madriz, 2023: 1246), entro cui i legami e i linguaggi si fanno formali, distanti, alle volte percepiti come freddi e legati ad una logica che favorisce più il mantenimento del sistema che l'accompagnamento delle persone. Dall'altro lato, invece, "l'incontro con le famiglie costituisce il terreno più delicato e "privato" di quel patto a fondamento dell'intervento educativo" (*Ibidem*), che chiede la riduzione delle distanze, la condivisione di atti quotidiani ed intimi che ogni storia di vita coltiva in sé come tratto identitario, alle volte appena da portare alla luce proprio grazie all'intervento educativo. La famiglia, allora,

> non è più definita dal problema che ha (o che abbiamo inventato noi), ma è definita dal fatto che è in relazione con un professionista, anzi con molti

2 Si sceglie, in linea con l'intenzione dell'intero saggio, "bambino" (utilizzandolo come lemma unificatore di bambino/bambina/ragazzo/ragazza) per evitare l'uso della parola "minore" che risulta riduttivo e svilente del contesto di riflessione specifica cui le argomentazioni saranno dedicate. A tal proposito risulta fortificante il contributo di Formenti: "Non "minori", ma "infanzia", perché le parole contano e la parola "minore" non mi piace – il "minore" è incompetente, non solo per età, per tanti motivi. Penso che una persona dia il massimo di sé e tiri fuori le sue risorse solo se la considero competente al 100% per quello che è" (Formenti, 2008: 19).

> professionisti. Qui parliamo di tipologie di servizi che prevedono l'intervento di almeno tre-quattro professionisti – di solito anche di più – nello stesso caso (Formenti, 2008: 17).

Pubblico e privato, istituzionale e personale, formale e informale costituiscono i tratti di fondamento dell'educativa territoriale ed è proprio la loro posizione antitetica a rendere così complessa la rete relazionale che costituisce, in forma diffusa, il suo contesto di esercizio.

Premoli, in un'analisi condotta per conto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali (Direzione generale per l'inclusione e le politiche sociali), metteva in luce come

> gli interventi domiciliari e territoriali storicamente emergono dalla consapevolezza che il radicamento nei contesti di vita e nei legami personali rappresenta per ogni bambino o bambina, ragazza o ragazzo un elemento identitario fondamentale e una potenziale fonte di risorse che ha non ha eguali in alcun servizio socioeducativo che marchi una distanza da questi contesti e da questi legami (Premoli, 2013: 171).

Il tema della distanza, dunque, diventa cruciale in questo ambito: dalle istituzioni alle famiglie la distanza non è solo materialmente ampia, ma sono gli aspetti culturali, linguistici, relazionali, pur indispensabili per un verso, a costituire, dall'altro, un ostacolo che il servizio educativo si trova a gestire da vicino e senza filtri, perché esso lavora non nei contesti neutri delle istituzioni ma in quelli vissuti e storicizzati delle persone, dove le risorse per una vita dignitosa sono spesso nascoste da carenze materiali e strumentali. Il compito dell'educativa domiciliare, nei diversi mandati che vengono dai servizi sociali o dai tribunali, si fa specifico e situato nel far emergere possibilità laddove le evidenze parlano di negligenze, di trascuratezza, di incapacità di leggere i bisogni di crescita del bambino e di fornirne adeguata risposta. Viene in soccorso qui la più autentica *pedagogia della presenza*: una presenza

> che non coincide con la mera presenza fisica. La presenza pedagogica ha come scopo iniziale quello di creare le condizioni affinché la persona si smascheri diventando presente a se stessa e agli altri. Non dunque abitante innanzitutto e per lo più la propria auto ed etero estraniazione reale. Affinché diventi capace di parola in prima persona ("io parlo" e "non sono parlato"), di pensieri e azioni riconducibili alle proprie intenzioni ("io agisco" e "non sono agito"). Imparare a essere presenti a se stessi per poterlo essere con gli altri e nei confronti del proprio tempo, con la propria voce e con il proprio passo, inconfondibili. Tale apprendimento educativo, per poter sviluppare il proprio potenziale pedagogico, ha bisogno di "avere luoghi", necessita di spazi intesi come luoghi dei corpi (Conte, 2021: 112).

Dentro questi spazi, come *luoghi dei corpi*, le relazioni assumono declinazioni diverse, e il grado di vicinanza e di afferenza (culturale, profes-

sionale, personale) si misurano su unità che corrispondono alle dimensioni organizzativo-professionali che ciascun nodo della rete esercita in sé e per sé, per quanto dentro ad una trama condivisa. Tuttavia, risulta ancora estremamente problematica la *texture* di questa trama, che se da un lato è tutta tesa verso un'integrazione multidisciplinare e multiprofessionale, dall'altro fa ancora fatica ad assumere una logica concertativa (Formenti, 2000; 2008), sul piano degli intendimenti, delle azioni e, come diremo più oltre, anche dello stesso lessico.

3. Per un lessico[3] minimo dell'educativa territoriale

Perché parlare di lessico? Quale portata valoriale e, quindi, orientativa degli interventi esso assume dentro un servizio educativo territoriale e domiciliare? La parola *lessico* trova nell'aggettivo greco *lexicòn* (letteralmente delle parole, relativo alle parole) il suo etimo: esso ci conduce a ritenere che *l'insieme delle parole di una lingua* possa anche riferirsi a uno specifico ambito di esercizio, tanto da contemplare in esso significati che, assunti in altri contesti, vengono compresi ma non manifestano la stessa incisività né le stesse implicazioni e pertanto vengono ignorate delle importanti ricadute che quel *corpus* di parole, invece, sottende.

Quando, in termini generali, definiamo il lessico lo intendiamo come un insieme aperto di parole che può arricchirsi continuamente grazie ai diversi meccanismi che riguardano la loro formazione. Un sistema lessicale è, quindi, un aggregato composito, che comprende unità semplici e unità complesse e che si connota per il suo carattere di dinamismo, per cui le parole nel tempo possono estendere il loro significato ma anche restringerlo o cambiare di forma, in un processo che non può essere perfettibile né perfetto, ma sempre aperto ai cambiamenti che sono determinati dallo stesso utilizzo nei contesti di appartenenza. È per questa ragione che il lessico pedagogico è un dispositivo essenziale del lavoro educativo, che assume tratti specifici e non negoziabili all'interno dei diversi contesti in cui esso si dispiega. Come affermava già Massa sul finire degli anni Novanta, "la sfida epistemologica della pedagogia resta pur sempre quella di far valere, entro una costitutiva attitudine transdisciplinare, il proprio dominio specifico di sapere e di competenza" (Massa, 1999: 11): se il sapere, dunque, non può che esercitarsi attraverso un lessico specifico (per altro fondamento delle diverse famiglie di competenze che sostanziano la dimensione del saper fare), pur adeguandosi ai territori interdisciplinari e transdisciplinari, esso deve mantenere la sua identità attraverso l'utilizzo e la sua specificità attraverso il riconoscimento da parte degli altri saperi pratici.

3 Per una trattazione approfondita sulla teoresi relativa al lessico pedagogico si rinvia Leang (1968) e Bertolini (2006).

Non si tratta, tuttavia, di rivendicare un proprio linguaggio a fini esclusivamente identitari, ma al contrario di utilizzare la sua dimensione marcatamente identitaria per ottemperare al suo primo mandato, ovvero quello di essere a servizio e a sostegno dei processi di crescita dell'umano, in tutte le sue forme. Concordiamo sul fatto che la pedagogia, specialmente negli ultimi anni,

> si è fatta un'altra cosa, rispetto al suo modello passato: si è ridescritta in termini empirici, si è articolata su varie scienze, si è posta il tema della sua unità di sapere come problema, ma soprattutto ha predisposto un sapere tecnicamente più efficace, pensato sull'esperienza e per l'esperienza, per guidarla, per modificarla, per pianificarla (Cambi, 2003: 342).

Il rimando alla dimensione esperienziale non come mero luogo di esercizio operativo ma come contesto di continua verifica, in una virtuosa circolarità, degli elementi teorici, costituisce forse l'aggancio etico più importante del lessico pedagogico (che qui vogliamo definire minimo, nel senso fecondo dell'unità più piccola e di fondamento) di questo servizio. Prima che essere nella disponibilità degli operatori, per il suo impegno pratico, il lessico svela un fondamento teoretico che si fa strumento, attraverso la progettazione, a servizio della dignità di persona a cui le attività educative saranno indirizzate. Per questo l'utilizzo lessicale, scelto, pensato, preciso, rinvia inevitabilmente a quel rapporto teoria-prassi "da concepir(si) in chiave di unità dialettica: la teoria, senza la prassi, è vuota; così come la prassi, senza la teoria, è cieca" (Baldacci, 2010: 66). Il dire pedagogico, teoricamente fondato, non è una chiusura nei tecnicismi, ma piuttosto un'aderenza alla realtà prima che interpella l'educazione, ovvero l'essere storico della persona nella sua dimensione processuale e progettuale. *Persona* e *utente* non sono sinonimi, così come non lo sono *educando* e *destinatario dell'intervento* e ugualmente *progetto* e *programma*, solo per fare cenno ai più consueti concetti che alimentano il lavoro di rete e di cui ci occuperemo nel prossimo paragrafo.

Da qui, l'impossibilità di un uso arbitrario del linguaggio in educazione, perché come afferma ancora Massa

> non sono gli uomini che fanno l'educazione, ma è l'educazione che fa gli uomini. E così come l'uomo è detto dal linguaggio e non è lui a dire il linguaggio […] così i soggetti sono come detti e agiti da questa struttura complessa (Massa, 1986: 258).

È a partire dal lessico pedagogico che possiamo nobilitare la dignità della persona o descrivere il soggetto, ritrovare disposizioni o evidenziare mancanze, attivare compensazioni o promuovere capacità: per questa ragione il dire pedagogico si differenza da tutti gli altri linguaggi, perché trova il suo fondamento in una dimensione antropologica, piuttosto che in quella tecnico-operativa, perché si sostanzia del suo stesso impegno etico

nei confronti della persona anziché della rendicontazione sociale del numero di interventi attivati.

Tuttavia, è sempre nel concetto di *cura* che troviamo un importante snodo di incontro interdisciplinare, dove dovrebbero trovare sede e dimora i diversi linguaggi della rete, nel rispetto della loro identità e nell'apertura ad una loro convergenza di intenti e di finalità. La cura, infatti, quale che sia la sua specifica declinazione, non può mai essere un elemento di tipo quantitativo: essa

> pare darsi tra due soggetti e, sia che si cerchi o mantenga una reciprocità, sia che la fugga o la neghi, diventando forse altro da sé, non si può dire chi cura chi: l'impressione è che […] la cura mescola le carte e capovolge i ruoli, e cura chi in essa è coinvolto […] sembra andare oltre i soggetti fisici che coinvolge, per estendersi al mondo da cui le persone provengono: le famiglie, le esperienze, l'ambiente (Palmieri, 2000: 110).

Forse è proprio nel terreno della cura che i linguaggi possono radicarsi con una propria riconoscibilità ma anche con il rispetto necessario affinché la convergenza di intenti e di finalità costituisca il cuore di quella *guida relazionale* (Donati, 1991) che deve governare il lavoro di rete. Esso è venuto a connotarsi "come un metodo specifico per il lavoro sociale, quello che più di altri sembrerebbe dar ragione dell'aggettivo 'sociale' che denota questo significativo sottoinsieme delle professioni di aiuto" (Ranieri, 2004: 17). L'attributo *sociale* fa appello non tanto al contesto in cui si svolge, ma piuttosto alla finalità che esso ha, ovvero quella di accompagnare o restituire le persone o i gruppi alla loro naturale capacità di vivere secondo canoni plurali, partecipativi, democratici. Al contempo, lo stesso lavoro di rete si caratterizza per dinamiche partecipative che chiedono in qualche modo di utilizzare la dimensione relazionale come strumento e anche come fine. È qui che prende vita la dimensione *intrinsecamente relazionale della rete*, cui tutti gli attori prendono parte, come suggerisce Ranieri:

> Il processo di aiuto è allora relazionale, nel senso che scaturisce dalla connessione fra la competenza dell'operatore, che consiste soprattutto nel suo saper facilitare la rete, e la competenza degli interessati (Dennet, 1990), che conoscono dall'interno la propria situazione e i significati che le attribuiscono. In altri termini, esperto e interessati si aiutano reciprocamente nell'affrontare, i primi, i loro problemi di vita e, il secondo, il suo compito professionale di essere loro di aiuto (Ranieri, 2004: 31).

Il lessico specifico dell'educativa domiciliare e territoriale è tutto teso non solo ad accompagnare i molteplici interlocutori dentro un processo relazionale, ma soprattutto ad attribuire, attraverso il linguaggio, un significato condiviso alle azioni di tutti, in termini valorizzanti e soprattutto qualitativamente rilevanti per l'impegno relazionale profuso da ciascuno.

L'attenzione e l'analisi, in questo contributo, si sono concentrate principalmente su alcune parole che costituiscono il cuore della filosofia e dell'operatività educativa e che sono in qualche modo più spesso oggetto di riduzionismo: *persona*, *tempo*, *intenzionalità* sono parole che facilmente *cadono nella rete* e da essa vengono mal-comprese, fra-intese, trascurate, svilite. Nel prossimo paragrafo, dopo una breve introduzione, verranno esaminate nella loro singolarità.

4. Parole nella rete

Lo svolgimento di una professione ha innumerevoli elementi di tipo etico, soprattutto quando l'ambito in cui essa si dispiega riguarda un crocevia vitale in cui gli elementi fondamentali riguardano la presa in cura della persona:

> Lavorare nei servizi significa mettere in gioco una professionalità specifica, in grado di dialogare con altre professionalità di cura. Nella pratica quotidiana, tale confronto è spesso fonte di disagio per gli educatori: è difficile far emergere la propria posizione in servizi di impostazione assistenziale, sanitaria, penale. Spesso gli stessi educatori sono confusi, coinvolti in un fare che non consente di vedere con chiarezza gli oggetti e gli scopi del lavoro educativo (Palmieri, 2016: 90).

Come più sopra accennato, risiede proprio nella differente attribuzione di significato alle parole l'aspetto più faticoso e delegittimante del lavoro educativo: ciò che gli educatori lamentano, infatti, nella loro quotidianità con le istituzioni è il non veder riconosciuto il linguaggio come strumento vivo dell'impegno intenzionale nei confronti dei percorsi di vita delle persone e delle implicazioni di tipo etico che esso riveste. Ad esempio, il fatto che venga richiesto all'educatore un *programma* che risponda in termini legati quasi esclusivamente agli *orari* e alle tipologie di *attività* proposte, marginalizza completamente la dignità della *progettualità educativa* (come si dirà più sotto) che incentra la sua processualità sulla *persona* e sul suo *progetto di vita*, anziché sulla modalità realizzativa che è decisamente secondaria e, alle volte, quasi ininfluente.

Attribuendo al lavoro di rete la caratteristica principale di essere una attività intenzionalmente rivolta a facilitare l'azione comune di un insieme di persone (Folgheraiter, 1998), il linguaggio è strumento principe di comunicazione delle diverse azioni in vista di un loro coordinamento permanente, all'interno del progetto di accompagnamento della/delle persone. Il significato che, attraverso le parole e le descrizioni, noi attribuiamo alle azioni e ai comportamenti delle persone non è solo elemento per una rendicontazione di tipo sociale ma, soprattutto nelle situazioni di cui l'educativa domiciliare si occupa, diviene un vero e proprio progetto di *ri-abilitazione* di quei soggetti alla partecipazione ad una vita sociale autonoma, consape-

vole e condivisa. Il passaggio, ad esempio, che va dal descrivere una famiglia come disfunzionale a definirla come "povera di strumenti ma disponibile all'apprendimento" fornisce uno scenario di lavoro educativo del tutto diverso da quello che richiederebbe un'azione riparativa e si orienta invece ad un percorso di promozione di quei tratti di disponibilità al cambiamento che si vedono e si sostengono solo in un accompagnamento quotidiano, costituito da una distanza di ruolo ma anche da una vicinanza di postura.

È proprio dalla parola *persona* che prende avvio la nostra disamina, reperendo in essa tante sfumature di significato che comportano visioni ed attuazioni di intervento molto diverse tra loro. A voler iniziare dalla persona dell'*educando*, che racchiude in sé la principale dimensione etica del lavoro educativo, il linguaggio che spesso lo contraddistingue nei servizi è legato alle seguenti parole: il *minore*, il *fruitore*, l'*utente*, il *destinatario*, il *beneficiario*. Soffermandoci ad analizzare ciascuna di esse, non possiamo non riconoscere che sebbene la parola *minore* (aggettivo comparativo di minoranza) faccia riferimento alla minore età, tuttavia il contenuto che porta con sé ci riferisce di un soggetto che non può e non sa, quando invece andrebbe portata in primo piano la

> soggettività del bambino e dell'adolescente, la sua dignità di persona, e dunque il diritto, se capace di discernimento, di essere informato ed ascoltato dall'adulto – anche dalla pubblica autorità – in merito alle questioni che lo interessano, e quello di esprimere la propria opinione da tenersi nella dovuta considerazione in relazione alla sua età e al suo grado di maturità (Convenzione sui Diritti del fanciullo, art. 12).

Il bambino, pertanto, non è colui che usa o che fruisce di un servizio, non è chi riceve neutralmente un beneficio (quale che esso possa essere) o colui che si pone come ricettore di azioni decise da altri, ma nella posizione di *educando* si pone come protagonista della relazione educativa, che rappresenta "il modo attraverso il quale le intenzioni educative diventano (possono diventare) lavoro e risultati educativi" (Tramma, 2003: 89) e che lo coinvolgono pienamente, secondo le sue possibilità dentro la storicità del suo processo di crescita. Come affermava Scurati, quando ancora la professione educativa era agli albori di un suo riconoscimento sociale, il processo educativo comporta un "rapporto promozionale autenticante della piena autonomia personale dell'educando" (Scurati, 1977: 230-231), in una interdipendenza reciproca (Iori, 2000) che qualifica il rapporto. In questa direzione, allora, il lessico pedagogico parla di *relazione educativa* e non di *intervento*, proprio perché il senso della continuità (pur a tempo determinato) del processo non è data dalla ripetizione dell'*inter-venire* (letteralmente: entrare nel mezzo) ma dalla modalità in cui si susseguono gli incontri e si rafforza un legame prezioso di reciproco impegno verso un cambiamento. In questo contenuto forte di riconoscimento dell'identità del bambino, la dimensione educativa eleva in dignità la persona dell'educando (quale che sia la sua condizione esistenziale) e, pur in una relazione

asimmetrica, lavora a servizio della sua personalità "nei suoi aspetti costitutivi di libertà, autocoscienza, autonomia etica, responsabilità" (Scurati, 1977: 231).

La persona, però, nell'educativa domiciliare, assume anche una sua forma plurale, nella famiglia a cui si rivolge l'accompagnamento educativo: mamme e papà nelle loro fatiche genitoriali, in storie di vita spesso faticose, in interruzioni educative e affettive da parte delle loro stesse figure di riferimento; nonni, nonne, zii e compagni di vita che intervengono nella quotidianità dei bambini, con funzioni e strumenti di cura non sempre adeguati, secondo stili di accudimento alle volte legati a sensi di colpa o a modalità di difesa delle loro stesse mancanze. Dentro questi confini incerti e precari è compito educativo reperire risorse, attivare possibilità, incrementare quelle piccole competenze che nella loro singolarità possono fare la differenza sul percorso di crescita. È nel radicamento nella dignità della persona, a prescindere dalla sua situazione contingente, che l'educatore reperisce la ragione superiore del suo mandato, che prima di essere *sociale* è *antropologico* nel senso stretto, quindi chiamato a rispondere al percorso storico delle persone, attraverso l'attivazione di una relazione di accompagnamento educativo.

È evidente che già la semplice affermazione della necessità di un *processo* educativo mette al centro il concetto di *tempo*. Nel lavoro dei servizi il tempo è spesso declinato nella forma delle scadenze, che un progetto, comporta anche sulla base di precise normative che hanno a che vedere con incombenze di tipo amministrativo-gestionale ma anche, più semplicemente, economiche. Il tempo, insomma, viene vissuto come una condizione di esercizio determinante che, nella logica educativa, spesso attiva una dispercezione o rispetto alla sua carenza o rispetto alla sua abbondanza, spesso completamente disallineate rispetto alle necessità del processo educativo. Condividiamo l'assunto per cui

> la prima modalità emergente del con-essere educativo è il suo situarsi nell'esperienza temporale, trascendendosi continuamente verso il futuro. La trascendenza comporta l'apertura ai versanti della possibilità del progetto, del cambiamento (Iori, 2000: 127)

che non sempre possono essere incasellati in tempistiche definibili a priori e fissate secondo scadenze inderogabili. Al contrario, a volte le situazioni presentano elementi di complessità non sempre affrontabili con gli strumenti dell'educazione, tanto che sarebbe necessario passare con tempi più rapidi ad altre tipologie di intervento sociale o sanitario, maggiormente rispondenti ai bisogni che emergono.

Secondo una interessante classificazione proposta da Colombo (2000), il tempo del lavoro di rete si distingue in tre diverse forme:

> Tempo individuale, tempo della persona/utente e tempo del servizio. Il primo ha a che vedere con la doppia dimensione dell'operatore, privata e pro-

> fessionale. […] Anche il tempo della persona/utente può essere osservato da molteplici dimensioni (Pregno, 2013), alcune delle quali fanno riferimento alla relazione di aiuto (i tempi/fasi del processo, e la durata dell'intervento), altre ai tempi della persona stessa: anche qui, sia in una dimensione di lunga durata – dalla significatività del passato alla proiezione progettuale nel futuro – sia riguardo alla necessità, per il professionista, di rispettarne i tempi di maturazione dei diversi passaggi evolutivi, all'interno del 'suo' processo di aiuto. Il tempo del servizio, infine, ha a che vedere con gli aspetti contrattuali che definiscono la relazione tra lo stesso ed i singoli operatori, per i quali rappresenta contemporaneamente anche una risorsa, che appare però sempre più scarsa e meccanicamente limitata (Tilli, 2021: 13-14).

La componente temporale, costitutiva della relazione educativa, resta invero sullo sfondo e soprattutto si dispiega in dimensioni che hanno pesature diverse all'interno del processo educativo e che scandiscono di fatto la qualità del percorso e, talvolta, anche il suo esito. Se la dimensione soggettiva riguarda principalmente l'educando (come singolo ma anche nella struttura familiare), nella sua crescita, nelle sue esperienze, nelle sue fatiche, nell'accompagnamento da parte dell'educatore e in quelle sottili alchimie che la relazione genera, pur a tempo determinato. La dimensione oggettiva, invece, procede quasi sempre a velocità diverse, secondo quella logica del tempo del servizio scandita da necessità istituzionali che spesso oltrepassano i bisogni individuali dei soggetti, pur nel rispetto dei compiti tecnici ed amministrativi. I tempi del servizio, insomma, funzionano secondo scansioni diverse da quelle educative, che flessibilmente di dilatano o si restringono per accompagnare la persona verso il suo altrove. L'organizzazione del servizio, impegnata a procedere secondo criteri di efficienza ed efficacia, misura il tempo diversamente, e spesso tale misura è talmente difforme da essere inutile o poco incisiva per gli obiettivi che sono autentici spazi di crescita per la persona. Invece proprio

> nella materialità del processo educativo, le temporalità dei soggetti, dei servizi, dei programmi o delle attività che in essi si svolgono vengono scanditi attraverso il ritmo che il processo educativo stesso assume, sullo sfondo di un tempo sociale che avvolge e penetra nel tempo e nello spazio educativo (Palmieri, 2011: 101).

Il progetto storico della persona[4] nel suo dispiegarsi attraverso il tempo è, di fatto, il luogo in cui l'*intenzionalità* (ulteriore parola chiave del lessico pedagogico in stretta relazione con la parola *progetto*) si fa garante del progetto educativo e sottrae lo stile informale della relazione educativa al rischio dell'improvvisazione, della stagnazione, di una certa sottovalutazione degli elementi processuali che si presentano sotto forma di mutate

4 Per il concetto di progetto storico personale si rinvia alla teoresi esplicitata in Dalle Fratte (1986).

condizioni di esercizio. Secondo la sua natura pratico-prescrittiva, la scienza pedagogica, nei confronti delle caratteristiche dell'oggetto (azione educativa) a cui si rivolge, non si manifesta come sapere dimostrativo ma piuttosto, orientativo e complesso "costituito da molti sotto-saperi, coordinati ora da un'intenzionalità operativa, da un progetto, ora da criteri metodologici trasversalmente connessi e controllati attraverso un unico discorso razionale" (Cambi, 1995: 35). Nell'intenzionalità educativa risiede la parte più elevata del lavoro educativo, più elevata perché impegnata eticamente a rispondere, attraverso un progetto, alla storia della persona. Non si tratta qui di fare un piano di attività e di azioni, cioè un programma di intervento, come spesso viene richiesto: banalizzando il tempo, accelerando le fasi progettuali, dimenticando l'attenzione certosina che la progettazione richiede, si impone agli educatori di incasellare, entro criteri standard, quegli elementi di investimento positivo che diventeranno oggetto di lavoro. Forse proprio nel non riconoscimento dell'intenzionalità e della sua portata etica, la professione educativa vive il suo più grande disagio: questa caratteristica, che distingue l'agire del professionista da chi interagisce con il soggetto senza precisa volontà di guida al cambiamento, determina di fatto il crinale oltre il quale l'educazione acquisisce la sua funzionalità specifica e mirata. Quando le richieste da parte della rete sono relative all'attivazione immediata di un intervento, secondo tempistiche anguste, con risorse esigue e come modalità atte a *tamponare momentaneamente* una situazione di difficoltà, è chiaro che la professione educativa esca svilita e suoi interpreti restino privati della possibilità di esprimere adeguatamente il senso della loro attività.

> A volerla definire, l'intenzione educativa è ciò che dà unità […]. Essa investe per intero l'agire e/o il da-farsi-educativo del soggetto agente. L'intenzione educativa fa, di un insieme di per sé indefinibile di comportamenti umani, l'intero di un agire educativo (Colicchi, 2011: 175).

L'intenzionalità, in educazione, qualifica dal punto di vista valoriale ogni azione intrapresa: ma spesso, schiacciati dall'urgenza della situazione, gli educatori si trovano limitati nella loro competenza progettuale, perché le richieste che vengono dalla rete sono quelle di agire immediatamente di *fare qualcosa* per dare una risposta ad una urgenza che andrebbe analizzata diversamente, interrogando l'intero contesto entro cui quella criticità si è generata. Come argomenta Cappa

> dove l'educatore si ritrova aderente alla stretta necessità del "fare qualcosa" per chi ci mostra il suo bisogno, lì si impone una più radicale tematizzazione del rapporto fra progetto e cura: uno scarto professionale che si concentra sulle possibilità di attivazione e di sviluppo di un campo potenzialmente formativo, che mentre si istituisce per sorreggere l'azione crea lo spazio di elaborazione dei significati implicati da quella stessa azione (Cappa, 2007: 11).

Il *fare* senza struttura di pensiero (che si esprime nella progettualità educativa) non è educazione e il processo viene ridotto ad una sequenza di attività che se da un lato possono essere facilmente rendicontabili (quante ore, quali risorse, in quali luoghi, con quante persone) dall'altro non sono finalizzate e non consentono quella valorizzazione di percorso entro cui si può generare il cambiamento.

5. Domande aperte in cerca di futuro

Queste analisi ci riportano alla domanda essenziale contenuta nella call della rivista: come restituire al lavoro educativo una sua dignità professionale ma anche culturale? E all'interno di questo contributo ci chiediamo: come dare voce al lessico pedagogico non solo per un suo utilizzo tecnico ma come specifico spazio di contributo culturale e valoriale entro il lavoro di rete? La disamina condotta, infatti, non vuole porsi semplicemente a evidenza di uno stato dell'arte sfavorevole alla professione educativa, ma in chiusura pare doveroso interrogarsi sulle possibili condizioni di valorizzazione del lessico pedagogico in un servizio così delicato e così incisivo per la realizzazione di pratiche comunitarie partecipative e non espulsive.

Il primo aspetto che pare importante sottolineare è legato alla formazione iniziale degli educatori, alla luce del lungo processo di riconoscimento di questa identità professionale culminato con i 6 commi (dal 594 al 601, nell'interezza dei temi del provvedimento) della legge 205/2017. Dal dicembre 2017, infatti, finalmente la professione di educatore non è affidata a coloro che possiedono una vocazione solidale nei confronti delle comunità e delle persone, ma viene riconosciuta solo al termine di un percorso universitario che prevede, dai saperi più generali alle pratiche laboratoriali e di tirocinio, una preparazione di base che già all'interno del triennio costituisce il fondamento della struttura culturale e scientifica di questa professione.

È chiaro che la sola formazione accademica iniziale non è di per sé garanzia di un efficace esercizio di postura, ma tuttavia l'abitudine all'utilizzo di un lessico pedagogico, acquisito all'interno dei percorsi universitari, garantisce un inquadramento scientifico del proprio profilo professionale che non rinuncia alla continuità di uno stile né nella comunicazione e nella condivisione (all'interno della rete), né nella documentazione (che intercetta i più diversi interlocutori del sistema), né nella rendicontazione sociale. È vero che i processi di cambiamento sono lunghi e che dal 2017 ad oggi il tempo non è stato sufficiente a supportare le trasformazioni necessarie, soprattutto per gli accadimenti che hanno tenuto sospeso il mondo per quasi due anni durante la pandemia. Tuttavia, insieme ad un necessario ricambio generazionale nei servizi sia della figura educativa sia delle altre figure professionali, è possibile ritenere che il futuro sarà in grado, proprio attraverso i contenuti della formazione iniziale, di riconoscere le diversità e di operare sempre di più nei termini di una composizione di saperi realmente interdisciplinare.

Un secondo aspetto che riteniamo promettente, e che riguarda l'attualità delle figure educative e pedagogiche, è l'istituzione dell'albo. È notizia del 10 aprile u.s. l'approvazione della legge su "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali"[5]: tale atto non garantisce da solo la distintività della professione (e con essa, il riconoscimento della sua valenza e del suo linguaggio specifico) ma la colloca allo stesso livello degli altri professionisti della rete, secondo un valore di simmetria professionale che non potrà essere più trascurato e nemmeno minimizzato.

C'è infine un terzo aspetto, molto più capillare forse, che trova tuttavia nella stessa identità dell'educatore la propria ragione d'essere: se già nell'articolo 2 del Disegno di legge 2443 del 2016 l'educatore veniva rappresentato come 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 degli esiti degli interventi educativi e supervisione, indirizzati alla persona e ai gruppi, in vari contesti educativi e formativi, per tutto il corso della loro vita, nonché con attività didattica di ricerca e di sperimentazione.

Oggi non è più possibile rinunciare all'impegno culturale che la professionalità educativa ha nei propri confronti e verso le comunità: trovare tempi culturali e scientifici di condivisione, non chiudere il proprio mandato sociale nell'operatività, fare parte di reti di ricerca e di sperimentazione di alto profilo che si facciano carico di promuovere, a partire dal piano del lessico, la valenza dello specifico pedagogico sono compiti irrinunciabili, da non limitare alle aule universitarie o ai convegni di settore ma da estendere ai territori delle comunità, insieme a quegli stakeholder che oggi non sono più destinatari di intervento ma voci narranti della loro stessa storia di cambiamento.

> Uscire dai servizi, camminare per il quartiere, conoscere i territori, chi li abita, i problemi e le risorse. I problemi si affrontano con chi li vive, nei luoghi in cui emergono. La domanda per i professionisti e servizi è sempre "con chi?". Prendere l'iniziativa, costruire scambi e condivisioni con i colleghi, sviluppare connessioni con i cittadini. Non è facile dare lavoro sociale in ottica di comunità ma è un'opportunità per il professionista. Una opportunità per ritrovare il senso e il desiderio nel lavoro che si fa (Marabini, 2024).

5 Atto Senato 788/2024 – https://www.senato.it/leg/19/BGT/Schede/Ddliter/57277.htm, consultato il 10 aprile 2024.

L'educatore fa dell'appello alla comunità l'orizzonte ultimo del suo lavoro: per quanto esso si svolga in situazioni ristrette e individuali è proprio in questi che

> si condensa la dimensione politica dell'agire educativo, nell'impegno a travalicare gli *aspetti micro* del proprio mandato, per aderire ad una richiesta implicita più ampia e pervasiva, quella cioè di creare un anche bene sociale e culturale, riabilitando i legami personali nei territori, risanando luoghi fisici e relazionali che sono stati abbandonati al loro disagio, operando per una diversa percezione e visione di chi sperimenta la fragilità. Il lavoro è politico perché assume come obiettivo quello di *riscrivere le immagini delle periferie* (nell'accezione di tipo culturale-sociale e non soltanto geografico) attribuendo ad esse non più connotati di mancanza o di inadeguatezza, ma ritessendo legami di vicinanza e di prossimità voluti e ricercati (Madriz, 2022: 82).

Bibliografia

Baldacci, M. (2010), "Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista", in *Education Sciences & Society*, vol. 1, n. 1, pp. 65-75.

Bertolini, P. (2006), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento: Erickson.

Cambi, F., Orefice, P. & Ragazzini, D. (a cura di) (1995), *I saperi dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Cambi, F. (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Bari: Editori Laterza.

Cappa, F. (a cura di) (2007), *Intenzionalità e progetto tra filosofia e pedagogia*, Milano: FrancoAngeli.

Colicchi, E. (2011), *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*, Napoli: Loffredo.

Colombo, G. (2000), "Governare il tempo, non farsi negare dal tempo che scorre", in *Animazione sociale*, n. 139, pp. 55-61.

Dalle Fratte, G. (a cura di) (1986), *Teoria e Modello in pedagogia*, Roma: Armando Editore.

Donati, P. (1991), *Teoria relazionale della società*, Milano: FrancoAngeli.

Folgheraiter, F. (1998), *Teoria e metodologia del servizio sociale*, Milano: FrancoAngeli.

Formenti, L. (2000), *Pedagogia della famiglia*, Milano: Guerini Studio e Associati.

Formenti, L. (2008), "L'educatore e gli altri: comporre la relazione tra professionisti", in L. Marelli & P. Orso (a cura di), *Interventi educativi a casa e a scuola. Quale rete per crescere*, Milano: FrancoAngeli, pp. 15-32.

Iori, V. (2000), *Filosofia dell'educazione. Una ricerca di senso nell'agire educativo*, Milano: Guerini Studio e Associati.

Leang, M. (1968), *Lessico pedagogico*, Brescia: La Scuola.

Madriz, E. (2021), "Un educatore «in punta di piedi»: l'educativa domiciliare dentro e oltre la pandemia", in *Ricerche Pedagogiche*, n. 218, pp. 67-83.

Madriz, E. (2022), "La triangolazione fiduciaria: bambini, famiglie ed operatori nell'educativa domiciliare", in *La Famiglia*, vol. 6, n. 266, pp. 177-188.

Madriz, E. (2023), "Il coordinatore come ruolo di "cerniera" in un servizio educativo complesso", in M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa & I. Vannini (a cura di), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 1244-1247.

Marabini, C. (2024), "Ripensare i servizi in un'ottica di comunità", paper presentato al convegno *Una città che si fa comunità. Le nuove sfide del welfare*, 5 e 6 aprile 2024, Assessorato alle politiche sociali del Comune di Modena e rivista Animazione Sociale.

Massa, R. (1999), "Una nuova creatività pedagogica", in Pedagogika, vol. III, n. 12, pp. 8-12.

Milani, P. (2009). "Buongiorno signora Rossi. Domiciliarità e personalizzazione degli interventi con le famiglie vulnerabili", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 7-22.

Palmieri, C. (2016), "L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 8, n. 11, pp. 85-97.

Palmieri, C. (2000), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano: Edizioni FrancoAngeli.

Palmieri, C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura… Appunti pedagogici sul fare educazione,* Milano: FrancoAngeli.

Premoli, S. (2013), "Analisi dei progetti in tema di attività di educativa territoriale ed educativa domiciliare", in C. Mattiuzzo & V. Rossi, *I progetti nel 2011. Lo stato di attuazione della legge 285/97 nelle città riservatarie*, Firenze: Istituto degli Innocenti, pp. 171-212.

Premoli, S. (2013), *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*, Milano: FrancoAngeli.

Ranieri, M.L. (2004), *Il metodo di rete in pratica. Studi di caso nel servizio sociale*, Trento: Erickson.

Scurati, C. (1977), *Profili nell'educazione*, Milano: Vita e Pensiero.

Tilli, C. (2011), "Un tempo 'poliedrico' per una professione 'poliedrica'", in C. Tilli (a cura di), *Spazio al tempo. Significato e uso del tempo per gli assistenti sociali, tra responsabilità e contesto organizzativo*, Roma: RomaTre-Press, pp. 11-20.

Tramma, S. (2003), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma: Carocci Editore.