

## Formazione permanente e professione educativa: alcune sfide aperte

## Lifelong learning and the education profession: some open challenges

Matilde Pozzo, Università degli Studi di Milano-Bicocca

### ABSTRACT ITALIANO

Questo contributo intende avanzare delle preliminari riflessioni su alcune peculiari sfide che la formazione permanente si trova ad affrontare in relazione all'ambito specifico dell'educare professionale. La formazione permanente risulta elemento essenziale della professione educativa, portata a confrontarsi con i rapidi mutamenti dei contesti sociali e territoriali, a essere in dialogo costante con i mutevoli bisogni individuali e con l'emergere di nuove domande sociali. Ma ulteriori domande si aprono nel momento in cui si incrocia la riflessione sul senso, le forme, i contenuti della formazione permanente per gli educatori e le educatrici impegnati nella sfida educativa oggi, all'analisi dell'attuale scenario lavorativo di questi, segnato dalla crisi economica e sociale, dallo smantellamento del *welfare*, dalla privatizzazione dei servizi, dalla contrazione della spesa pubblica e dalla diffusa precarietà dei professionisti educativi.

### ABSTRACT INGLESE

This paper deals with some issues that concern lifelong learning in the specific field of educational work. Lifelong learning is an essential commitment of the educational work, because of its deep connection with sudden social and territorial transformations and because of its dialogue with variable individual needs and new social problems. Some important questions about lifelong learning of professional educators concern its meanings, its aims, its subjects, in order to train professionals able to take on the challenge of education in the contemporary age. But further questions take shape considering the current context of professional educators, characterized by the economical and social crisis, the crisis of welfare state, the privatization of social services, the decrease of public funding and the widespread precariousness of those working in the field of education.

**Parole chiave:** Formazione permanente, professione educativa, precarietà, crisi del *welfare*

**Keywords:** Lifelong learning, social work, precariousness, welfare state crisis

---

### Educatrici ed educatori precari

L'universo del lavoro è stato attraversato nel corso dell'ultimo secolo da profonde trasformazioni che hanno interessato tanto i suoi aspetti organizzativi in termini di spazi, tempi e forme, quanto la sua dimensione sociale e culturale.

All'interno di questi processi, il mito della flessibilità rappresenta uno dei movimenti e degli esiti che queste trasformazioni hanno assunto, che ha determinato anche il tramonto del "posto fisso" e la sempre più ampia diffusione di forme contrattuali flessibili in tutti i settori del mercato del lavoro.

Anche tra gli educatori e le educatrici in servizio la flessibilità lavorativa è una realtà ormai consolidata (1), in parte appunto determinata dalle più ampie tendenze dell'universo del lavoro, in parte esito e conseguenza di una specifica configurazione dello scenario attuale dei servizi educativi, definito di "mercato sociale": uno scenario segnato dal generale processo di smantellamento del *welfare* pubblico, dalla contrazione della spesa pubblica in materia di politiche sociali e dal ruolo sempre più centrale del Terzo Settore. Il sistema delle gare d'appalto e dei bandi di concorso che regola perlopiù l'assegnazione degli incarichi e dei finanziamenti agli enti del privato sociale che erogano servizi socio educativi – e in cui è impiegata la maggior parte delle figure educative – non assicura, infatti, la continuità del lavoro e introduce la necessità per questi enti di contenere il più possibile i costi, anche quelli della forza lavoro, contribuendo così al diffondersi di logiche di mercato anche nell'ambito dei servizi e di precarietà lavorativa tra gli operatori sociali (Corbisiero, Scialdone, & Tursilli, 2009).

L'analisi delle conseguenze che questa dimensione di precarietà ha per le biografie degli educatori e delle educatrici coinvolti in questo fenomeno illumina la flessibilità sotto il doppio aspetto di vincolo e di risorsa per i soggetti che si trovano ad attraversarla, così come parte della letteratura sociologica ha contribuito finora a descriverla (Chicchi, Fumel, 2012; Chicchi, Leonardi, 2011; Fullin, 2004; Fullin, Magatti, 2002; Gallino, 2001; Gallino, 2007; Murgia, 2010; Sennett, 1999). Gli esiti formativi della precarietà – intendendo il lavoro flessibile come esperienza *anche* formativa – si collocano nel segno dell'ambivalenza, parlano della compresenza di vissuti di segno opposto.

Da una parte alla flessibilità del mondo del lavoro anche educativo si associa una percezione di apertura di possibilità. In un universo lavorativo che non è più all'insegna del paradigma "un posto di lavoro per tutta la vita", sembrerebbero moltiplicarsi le occasioni per scegliere per sé la propria collocazione professionale, per vivere il lavoro come ambito di sperimentazione e realizzazione di sé, come spazio di autodeterminazione e di scelta, come frangente in cui "costruire la propria vita" (Beck, 2008). La possibilità di cambiare diverse volte ambito, contesto, luogo di lavoro, si rivela in particolar modo per i professionisti educativi come possibile fattore di benessere personale e lavorativo, nel momento in cui permette di evitare uno dei rischi connaturati alle professioni di cura, quello di "fossilizzarsi" in un ruolo, di "cristallizzarsi", di esaurire la necessaria spinta a mettersi costantemente in gioco, di cadere nella tentazione di fornire risposte predeterminate, di perdere quella strutturale incertezza (Tramma, 2008) che fa del lavoro educativo un lavoro di costante ricerca e ridefinizione, un lavoro flessibile per eccellenza.

Ma accanto ad una narrazione della flessibilità del lavoro come strumento e occasione per preservare la propria professionalità e coltivare la propria intenzionalità si delineano ulteriori e meno apollinee immagini, che da una parte riguardano la mancanza di tutele e di garanzie associate al lavoro flessibile che finisce per risolvere la flessibilità in un limitato

accesso ai diritti sociali, dall'altra riguardano il vissuto di precarietà legato all'incertezza occupazionale e alla frammentazione dell'esperienza lavorativa.

Accanto alla percezione di aumento di libertà, infatti, si affianca anche la sensazione di una diminuzione di autonomia nelle proprie scelte, di una limitata autodeterminazione del proprio corso di vita, di una dipendenza non sempre riflessa da condizioni esterne.

A questo aspetto si lega un importante esito formativo relativo al difficile accesso per le educatrici e gli educatori precari ad una progettualità esistenziale e professionale: l'instabilità lavorativa si traduce in vissuti di precarietà connessi all'incertezza occupazionale ed economica che lasciano il loro segno tanto sulle scelte quotidiane quanto sulla possibilità di prefigurare il proprio futuro e di progettare le proprie scelte, abitative, sentimentali, procreative, in un costante schiacciamento sul presente e sulle contingenze materiali che lo definiscono – prima fra tutte la condizione di instabilità lavorativa.

Inoltre la precarietà del lavoro sembrerebbe contribuire al diffondersi tra gli educatori e le educatrici di un forte vissuto di inadeguatezza e di mancato riconoscimento tanto personale quanto professionale, acuito dalla sensazione di essere, come i propri contratti, sempre sul punto di “scadere”. Questo aspetto si inserisce in un più ampio clima diffuso di mancata legittimazione a livello sociale e politico del lavoro educativo, in Italia ancora più profonda che in altri paesi, a causa del “suo particolare percorso storico-politico e ideologico-culturale che ne ha caratterizzato la sostanziale arretratezza pedagogica” (Criscienti, 2014).

### **I rischi per l'educazione**

La frammentazione dell'esperienza lavorativa, la limitata progettualità professionale ed esistenziale, l'ambivalente portato in termini di apertura di possibilità e di diminuzione di autonomia nelle proprie scelte, il vissuto di scarso riconoscimento sociale, culturale ed economico di sé quanto del lavoro educativo, rappresentano alcuni aspetti di un faticoso impatto della precarietà sulle biografie dei singoli educatori ed educatrici, ma aprono anche ad una più ampia e contestuale riflessione sulla professione educativa, i suoi margini di azione, le sue difficoltà ed i suoi rischi oggi.

Alla luce, infatti, delle nuove e controverse spinte che attraversano il panorama dei servizi e delle politiche sociali, alla luce delle esigenze dettate dalla crisi economica e sociale, del processo di smantellamento del *welfare*, delle tendenze alla privatizzazione e dei rischi di derive economicistiche che ne conseguono, il discorso sulla precarietà dei lavoratori dell'educazione si intreccia a quello sulla precarietà dei servizi educativi.

La precarietà professionale ed esistenziale dei lavoratori dell'educazione rischia di tradursi in malessere e disagio per gli educatori stessi, ma anche in importanti conseguenze per il lavoro educativo in sé, per la sua natura e le sue possibilità. Nell'eccessiva flessibilità lavorativa richiesta e imposta, nella precarietà che comporta oneri e fatiche per i professionisti dell'educazione, nelle condizioni lavorative che non assicurano garanzie, tutele e diritti agli educatori, il rischio sembra essere quello che l'educazione non assuma e pratichi quella virtuosa flessibilità che la caratterizza, ma anzi che “si spezzi” sotto al peso di un orizzonte che inficia la possibilità di progettare, di rischiare, di generare cambiamento.

Il rischio, in ultimo, sembra quello che l'educazione si ripieghi su una pratica soltanto assistenziale, emergenziale, custodialistica, schiacciata sul presente tanto quanto i suoi precari professionisti, entrambi – gli educatori e l'educazione – imbrigliati in prospettive progettuali – esistenziali e parallelamente educative – a “breve termine”, che assimilandosi al diffuso clima di incertezza totalizzante rischiano di pregiudicare la possibilità di realizzazione di tutti i soggetti coinvolti, educatori e utenti.

Nella mancanza di continuità lavorativa degli educatori che mette profondamente a rischio la continuità educativa di progetti e servizi, la frammentazione dell'esperienza lavorativa, progettuale ed esistenziale dei professionisti dell'educazione rischia in ultimo di contribuire ad acuire la frammentazione esistenziale dei suoi destinatari.

In questo senso, la precarietà del lavoro sembrerebbe rivelarsi fattore che contribuisce e amplifica le più generali tendenze in materia di servizi, che rischiano di far andare alla deriva il senso ultimo del lavoro educativo, riducendolo a pronta risposta alle emergenze, in un perenne stato di mancanza di adeguate risorse economiche e non, che non permette di ragionare sul lungo termine, di porre domande di senso rispetto ai bisogni collettivi e individuali, di progettare cambiamenti individuali e trasformazioni sociali.

### Una questione anche politica

Alla luce di questa complessa situazione, si aprono alcune piste per provare a imprimere un cambiamento di rotta in questo scenario, o perlomeno si aprono alcuni interrogativi e alcuni possibili campi di riflessione e d'azione per limitare i rischi di una simile situazione.

Un primo ambito di interesse riguarda da vicino il nesso tra educazione e politica, anche nelle forme e nelle modalità di un dialogo costruttivo con le istituzioni che conduca al consolidamento di una cultura educativa, alla legittimazione del lavoro educativo a livello sociale, politico, economico. Altro ambito di riflessione, profondamente intrecciato al primo, riguarda il ruolo della formazione permanente dei professionisti dell'educazione, i suoi fini, i suoi obiettivi, le sue modalità, anche in vista della sfida attuale di contribuire a formare educatori non soltanto esperti di processi educativi, ma esperti di bisogni collettivi, di domande sociali, di servizi e di istituzioni, che forti della loro conoscenza possano avanzare riflessioni, ipotesi e proposte sul sistema di *welfare*, possano dialogare con la politica sulle scelte politiche ed economiche in tema di benessere individuale e sociale.

La precarietà dei servizi e dei loro finanziamenti, la diminuzione dei fondi dedicati alla spesa sociale, il diffondersi di valori e criteri economici ed imprenditoriali anche nel lavoro sociale, le spinte emergenzialistiche e assistenzialistiche che attraversano i servizi oggi rappresentano lo scenario in cui collocare anche la precarietà delle educatrici e degli educatori; e d'altro canto la stessa precarietà dei professionisti dell'educazione sembrerebbe contribuire a quelle medesime tendenze, nel momento in cui per esempio si evidenzia un nesso tra il difficile accesso per gli educatori ad una dimensione progettuale esistenziale e la difficoltà anche per i progetti e i servizi educativi di abbracciare una progettualità, in questo caso educativa e pedagogica, a lungo termine, capace di coltivare un dialogo tra bisogni individuali e sociali, di sostenere un pensiero ed un intervento complesso che sappiano metter in discussione anche l'ordine sociale che definisce i suoi mandati.

Alcune possibili piste su cui la professione educativa potrebbe investire pensiero e azione per uscire da queste logiche riguardano tre ambiti di intervento e di azione: la difesa, la promozione e la piena affermazione dei diritti dei lavoratori dell'educazione; il consolidamento di una cultura educativa che riconosca la dignità del lavoro educativo e lavori per il suo riconoscimento sociale; e in ultimo, non meno importante, l'impegno nell'assunzione di un ruolo attivo e partecipe da parte del mondo educativo nella definizione delle politiche sociali e dei servizi.

Come sembrano suggerire le riflessioni di Oggionni (2016) in relazione alla necessità di mettere ordine nelle questioni che concernono i valori legali dei titoli di studio e le possibilità occupazionali degli educatori, la questione dell'affermazione dei diritti degli educatori riguarda non soltanto la tutela delle garanzie occupazionali e contrattuali della categoria professionale, quanto "l'assunzione condivisa di responsabilità [...] con lo scopo ultimo di una presa di posizione che deve tendere al riconoscimento sociale, culturale ed economico della professionalità educativa e alla tutela della qualità del lavoro educativo" (p. 61). La discussione sui diritti dei lavoratori, infatti, comporta e necessita una riflessione più ampia sulla figura professionale, le sue tutele e i suoi canali formativi.

In quest'ottica si muove anche la Proposta di Legge n. 2656/2014 "Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista" (la cosiddetta Legge Iori, dal nome della sua prima firmataria), attualmente in corso di esame, che intende regolamentare il disordine professionale e accademico sulla figura educativa: un passo inevitabile per difendere la possibilità e la qualità di interventi educativi e pedagogici e non soltanto sanitari e assistenziali. L'intervento legislativo, urgente e necessario, assume il senso quindi non solo di "garantire prospettive certe a coloro che operano da specialisti nel sistema educativo ma anche, e soprattutto, rispondere in modo adeguato ai cambiamenti sociali e alle reali esigenze della cittadinanza promuovendo equità e giustizia" (Scandurra, 2014). Come sostiene Orefice (2014), quello normativo è un passaggio fondamentale, poiché la norma specifica e garantisce diritti e doveri di ogni specifica categoria professionale.

Accanto e necessariamente intrecciato al discorso legislativo, che può contribuire a dar vita a strategie politiche di valorizzazione sociale, culturale e lavorativa della professione di educatore, la questione del riconoscimento sociale della professione inoltre "richiede [...] un incessante impegno nell'esplicitazione del senso del lavoro educativo, ma soprattutto nel rafforzamento del proprio spessore culturale e valore politico" (Oggionni, 2016, p. 63).

Alla luce di quanto affermato, perché anche gli educatori e le loro organizzazioni possano collaborare in sinergia con i rappresentanti istituzionali e le agenzie formative allo sviluppo di ragionamenti strategici che consolidino il profilo professionale e lavorativo dell'educatore, risulta elemento centrale la formazione permanente degli educatori, una formazione anche ad un'attitudine politica, intesa come capacità di leggere il profondo nesso che lega diritti e doveri dei professionisti dell'educazione e diritti di tutti, attraverso il nesso che lega qualità del lavoro educativo e qualità della vita dei cittadini e delle cittadine:

In questa prospettiva, i soggetti coinvolti sono molteplici [...] e ciascuno interpellato per contribuire alla concertazione di una visione d'insieme che sappia ridurre la parcelliz-

zazione e sviluppare un nuovo modello di progettazione condivisa in cui la politica, le istituzioni e le organizzazioni si confrontano, non solo sul piano dei finanziamenti, ma sulle finalità degli interventi educativi e sulle competenze richieste per rispondere in modo efficace e coerente alla molteplicità dei bisogni espressi dai destinatari del lavoro educativo e dagli educatori, dai territori e dalle organizzazioni, dal mercato del lavoro e dalle istituzioni. (Oggioni, 2016, p. 61)

### **Il ruolo della formazione permanente**

Inestricabilmente intrecciata dunque al “discorso politico” si apre la necessità di una riflessione sul ruolo della formazione e in particolare della formazione permanente in questo scenario: quale formazione progettare e realizzare che possa essere da una parte “rete di salvataggio” (Kanisza, Tramma, 2011, p. 160) per contrastare la frammentazione professionale ed esistenziale degli educatori in servizio, dall'altra strumento per lo sviluppo e il consolidamento di una cultura professionale educativa capace di fronteggiare le sfide poste dalle contraddizioni della società contemporanea e della crisi dello stato sociale, che sia spazio e tempo tramite cui accedere alla dimensione politica del ruolo educativo?

Se, come afferma Bertolini (1988) “la formazione di base è solo una condizione preliminare” e “risulta poi altrettanto indispensabile realizzare una formazione permanente che sia in grado di favorire [nell'educatore] una continua “tensione professionale”, un costante confronto con impostazioni e realtà altre” (p. 328), essa assume un valore ulteriormente strategico in questo momento storico di crisi, economica, sociale, culturale ma anche educativa (Palmieri, 2012).

Il tema della formazione continua negli ultimi anni è ampiamente tornato alla ribalta, complici le varie direttive europee sul tema e un mercato del lavoro in costante cambiamento e in forte crisi; anche le forme dell'offerta si sono moltiplicate, accanto alle istituzioni e ai tradizionali organismi di insegnamento e formazione si sono affacciate sulla scena numerose altre offerte dell'iniziativa privata. All'interno di questo mare magnum, la formazione continua sembra circondata da un alone di neutralità che ne fa pratica sempre “buona e giusta”, depurata da tutti quei chiaroscuri che oggi invece la abitano e che derivano dal suo essere potenziale bacino in cui confluiscono le istanze più rinnovatrici e progressiste dell'educazione degli adulti – i suoi valori fondativi di globalità, eguaglianza, partecipazione, democrazia (Tramma, 2010) – e insieme terreno di una silenziosa soppressione di quella stessa carica innovativa in nome di una versione neo-liberista dell'educazione, appiattita su pensieri e pratiche di origine aziendale finalizzate a fornire ai soggetti strumenti di adattamento e di sopravvivenza in una società, e soprattutto in un mercato, in rapido cambiamento. In questo caso la formazione è intesa più che altro come addestramento professionale, e l'apprendimento continuo come obbligo dettato dalla cosiddetta *knowledge economy*, come “necessità imposta dall'esigenza di essere “vendibili” e collocabili, di non sentirsi o essere considerati obsoleti” (Trevisanello, 2012, p. 127). In questo florido prosperare del “mercato dell'apprendimento”, emerge con urgenza la necessità di un pensiero e di una ricerca, anche e soprattutto pedagogica, che in primo luogo riconosca come i ripetuti inviti all'apprendimento continuo, all'aggiornamento delle conoscenze e

delle competenze, all'apprendere ad apprendere, e le numerose offerte e iniziative sul tema, sono tutt'altro che neutrali inviti allo sviluppo di sé. Essi contengono invece differenti posizioni e motivazioni, non sempre facilmente individuabili né sempre univoche, che veicolano e a loro volta orientano scelte sociali e politiche, che in quanto tali vanno appunto assunte, riflettute, indagate. Si tratta quindi di discutere sulle finalità reali e non solo dichiarate di simili esperienze formative, e in particolare si tratta di svelare un nesso dato per scontato in simili approcci: quello tra formazione e sviluppo economico, che lega e, alle volte, sovrappone in un binomio automatico anche due finalità che sono, e meritano di restare, distinte, quella di promuovere cittadinanza e quella di promuovere "occupabilità".

Se i discorsi demagogici si orientano ad una visione della formazione come mero ampliamento del bacino delle disponibilità lavorative a bassa qualificazione professionale, resta dato di fatto, anche per chi della formazione promuove altre immagini e altre pratiche, la diffusa necessità per gli uomini e le donne contemporanei di acquisire la "capacità di maturare per tutto il corso della vita sempre nuove specializzazioni per rispondere efficacemente alle più accelerate diversificazioni antropologiche, sociologiche, politiche e produttive". In questo scenario, la formazione e le sue istituzioni hanno

di fronte a sé l'inaspettata opportunità di affermarsi come passaggio privilegiato per armonizzare le giuste attese di gratificazione personale e professionale dei singoli, così come le legittime aspettative di riscontro in termini di innovazione e competitività degli attori produttivi. (Annacontini, 2014)

Se questo discorso vale per il più generale panorama della formazione permanente, a maggior ragione assume urgenza e importanza in merito alla formazione di chi si trova professionalmente a educare in questo orizzonte storico e culturale, in merito alla formazione di chi quotidianamente maneggia questi temi, e si interfaccia con i bisogni educativi degli uomini e delle donne che si trovano ad attraversare la contemporaneità con tutte le sue complesse dimensioni problematiche e contraddittorie, che si trovano a sperimentare su di sé il "carattere intrinsecamente (e drammaticamente) ambivalente del tempo presente" (Revelli, 2001, p. 161). Il tutto, come abbiamo visto, in una incerta configurazione dei servizi educativi, che nella profonda crisi, economica e culturale, del *welfare*, riduce i fondi per l'educazione e la formazione e contribuisce alla precarietà dei professionisti del sociale.

Visto l'attuale scenario di ristrettezze economiche in cui si trovano a navigare le organizzazioni educative, parlare di formazione permanente sembra quasi un lusso: sono proprio le risorse per gli spazi e i tempi di manutenzione della professionalità a essere per primi tagliati per accedere ad appalti al ribasso; per restare a galla nella concorrenza tra cooperative, supervisione e formazione appaiono un di più, e non un essenziale elemento di tutela della qualità del lavoro educativo e dei suoi professionisti. Ma la formazione permanente resta elemento costitutivo della professionalità educativa, strumento e insieme *forma mentis* di una professione che si interfaccia con sempre nuovi problemi, bisogni, normative, strumenti e metodi, e che si assume la responsabilità di nutrire la pratica attraverso spazi di riflessione, di apprendimento, di accrescimento di conoscenze e abilità.

Nella spasmodica richiesta e ricerca di efficientismo in cui si muovono gli enti che erogano servizi socio-educativi, anche la formazione degli educatori in servizio rischia di

venire investita da trazioni prestazionistiche (Marcialis, Orsenigo, Prada, Faucitano, 2010), che la ridurrebbero a mera pratica di apprendimento tesa ad acquisire il più possibile nozioni e approcci, spesso di altri, più forti, settori disciplinari. Anche nell'ambito dell'educare professionale la formazione permanente è a volte intesa e praticata come semplice adempimento formale, o in altri casi come questione di aggiornamento di competenze pratiche e prontamente spendibili nella relazione diretta con l'utenza, che rimangono però una delle possibili declinazioni della formazione permanente – e tra le meno ambiziose viste le attuali sfide che si aprono per il lavoro educativo – che trascurano altri aspetti cruciali della professione. Come ben sottolinea Pulvirenti (2014) è la stessa complessità della società a rendere necessaria per le professionalità educative una formazione finalizzata

non solo a far acquisire [...] specifiche conoscenze e competenze, in senso tecnico e strumentale, ma a sviluppare una professionalità creativa, critica ed emancipativa, una professionalità che assuma la riflessione in azione come struttura portante del proprio agire.

Tra le numerose domande di senso e le proposte di orientamento che si aprono intorno al complesso tema di formare e continuare a formare gli educatori, alcune in particolare appaiono degne – alla luce della lettura fin qui esposta – di ulteriore interesse e approfondimento. Alcuni spunti da cui le organizzazioni in cui operano i professionisti educativi, le università, le istituzioni formative, le singole *équipe* educative, potrebbero partire per affiancare alle più diffuse proposte formative che mirano a implementare abilità e competenze relative al saper fare dell'educatore, altre e di diverso orientamento iniziative, che riguardano il sapere, il saper essere, e il “saper pensare” della professionalità educativa.

In primo luogo, si aprono alla ricerca e alla riflessione strumenti, metodi e progetti che declinino la formazione permanente come *formazione allo specifico dello sguardo e del sapere pedagogico*. Nella molteplicità di soggetti e di contesti con cui il lavoro educativo è chiamato ad interfacciarsi, nella pluralità di competenze specifiche in cui si declina, in base all'utenza e al sistema dei servizi in cui opera, la competenza pedagogica rappresenta il suo *proprium*, il suo elemento trasversale, il suo sapere solido, che gli permette di apparecchiare, istituire, valutare, con progettualità, intenzionalità e riflessività, esperienze trasformative per i soggetti individuali e collettivi coinvolti. Nel piccolo del concreto lavoro educativo interrogarsi su uno specifico dell'educazione può assumere il valore di tenere aperta la complessità costitutiva di questo oggetto evitando di disperderla in una fedeltà a tecniche e metodologie specifiche che da una parte possono essere utili per coltivare e sviluppare la professionalità, ma che molto spesso colludono con la dimensione di incertezza del lavoro educativo e con l'ansia che da questa può discendere, comprimendo l'educatore e l'educazione nella ricerca esasperata di un'applicazione di tecniche e modelli che tranquillizza ma finisce per appiattire l'educazione ad una questione lineare e semplificata.

Una formazione permanente, dunque, che accompagni i professionisti educativi alla costruzione e al consolidamento di uno sguardo pedagogico inteso come competenza trasversale alle specifiche declinazioni nei singoli ambiti, inteso come sapere solido cui an-



corare la scelta costante di strumenti e metodi ogni volta contestuali. Un simile spazio di pensiero e di azione potrebbe da una parte contribuire a fornire agli educatori e alle educatrici, che rischiano di sperimentare una frammentazione professionale e personale, un antidoto all'accumulazione di esperienze lavorative ed esistenziali sconnesse, in un orizzonte precario che ostacola la possibilità di progettare il proprio corso di vita e di rielaborare la propria esperienza in modo autoformativo. D'altro canto la formazione permanente centrata sulla costruzione di una competenza pedagogica solida potrebbe essere anche passo preliminare ed essenziale per una "costruzione critica e responsabile della cultura professionale dell'educatore" (Oggionni, 2014, p. 75) che promuova il riconoscimento prima sociale e politico e poi anche economico del lavoro educativo, che possa consentire all'educazione di instaurare un proficuo dialogo con le istituzioni che definiscono le scelte culturali ed economiche sottese alle politiche sociali, da cui dipendono margini di azione, di sperimentazione, di fatica e di ristrettezze dei servizi educativi.

Un'ulteriore suggestione per ripensare l'educazione permanente degli educatori e delle educatrici si apre proprio a partire da questo ambizioso obiettivo: quello di coltivare un dialogo con le istituzioni che si occupano di educazione nell'ambito delle politiche sociali, quello di portare la propria voce e il proprio sapere in tema di bisogni collettivi e di domande sociali, in tema di organizzazione dei servizi, in tema di tutela della qualità del lavoro educativo, e – in ultimo – in difesa di un stato sociale garante dei diritti di tutti e tutte. Accompagnare i professionisti educativi ad assumere questo piano di lettura e di azione può essere annoverato tra i fini della formazione, universitaria prima e permanente poi, e rappresenta un compito oggi tutt'altro che semplice, viste alcune attuali condizioni, tra cui la scarsa rilevanza di organizzazioni di rappresentanza degli educatori capaci di mostrare il valore del lavoro educativo e contrastare scelte politiche ed economiche che lo inclinano verso derive assistenziali e sanitarie.

Il lavoro educativo è inestricabilmente connesso alle scelte culturali e ideologiche che prendono forma nel variegato ambito delle politiche sociali, che determinano l'assetto dei servizi socio-educativi e i loro interventi. Accompagnare gli educatori e le educatrici in formazione e in servizio ad assumere questo piano di riflessione nella loro pratica educativa potrebbe forse rappresentare un primo passo per la costruzione di una più solida coscienza politica di questi, che si sostanzia in primo luogo nell'attitudine a leggere i servizi, gli interventi educativi, i soggetti che ne sono coinvolti e le loro storie di vita alla luce del più ampio contesto storico, sociale e culturale in costante cambiamento, e nella tensione ad agire non soltanto sui destinatari diretti che il mandato sociale riconosce all'educazione, ma sul contesto, sulle condizioni in cui la presa in carico educativa avviene, sulla cultura dei servizi.

Un simile approccio necessita in primo luogo un'attenzione e una conoscenza del quadro legislativo, normativo e culturale, che ha condotto a questa precisa configurazione dei servizi. Si tratta per gli interventi e i percorsi formativi di produrre e diffondere questo tipo di cultura tra gli educatori, di formarli a questo tipo di attenzione anche nei loro gruppi di lavoro, un'attenzione da affiancare alla altrettanto necessaria e avvertita come "più pedagogica" analisi e ricerca idiografica sulla pratica educativa.

Inoltre, per una formazione permanente improntata a questi temi risulta centrale la costruzione di un sapere critico che sappia indagare l'esistente nelle sue dimensioni culturali e ideologiche, scelte di politica sociale comprese: esse non solo definiscono finanziamenti, tagli, investimenti, che determinano ricadute economiche che spesso affaticano i servizi, ma – ben più importante – determinano diverse idee di servizio, diverse concezioni sul legame tra sviluppo economico e benessere sociale e individuale, veicolano assunti e modelli di uomo, di donna, di cittadinanza e di società. Si tratta dunque di imparare a leggerli, e a svelarli a coglierne le trasformazioni e le ricadute sui climi educativi (Tramma, 2015): nessuna scelta in tema di politiche sociali può essere considerata neutrale, quantomeno per le sue conseguenze, e dunque spetta anche alla professione educativa imparare a svelare le tensioni politiche sottese a scelte definite soltanto economiche.

In ultimo si tratta di riflettere sugli strumenti e le modalità per accompagnare i professionisti dell'educazione a imparare a “far sentire la propria voce”, in qualità di esperti di educazione, di bisogni collettivi, di domande sociali, di servizi e di istituzioni, partendo in primo luogo dal farsi interlocutori competenti davanti alle istituzioni del proprio territorio di appartenenza, dal farsi promotori e portavoce di progetti educativi contestualizzati e sostenibili, consci delle trasformazioni dei contesti ma non supini rispetto a essi.

Gli operatori che lavorano nei servizi socio-educativi devono essere accompagnati, sostenuti, formati a stare in ascolto diretto e immediato con le domande implicite ed esplicite contenute nelle varie forme di fatiche, problemi, disagi, dei soggetti con cui lavorano, devono essere attrezzati per imparare a leggerli in relazione alle condizioni e agli attori che contribuiscono a definirli, rifiutando per primi un'ottica privatistica che fa dei problemi sociali problemi individuali e che fa delle possibili risposte a questi problemi servizi privati che erogano beni privati, restituendoli invece al discorso pubblico e sociale (Olivetti Manoukian, 2011).

Gli operatori dei servizi socio-educativi devono imparare a essere, a considerarsi e a farsi considerare esperti di *welfare* perché immersi quotidianamente in tutto ciò che riguarda il benessere individuale e il benessere sociale. Devono assumersi l'impegno di mettere in discussione le posizioni che affidano soltanto al mercato la risposta ai bisogni e alle domande sociali, dal momento che le politiche sociali nascono proprio “sull'evidente fallimento del “libero mercato” nel dare risposta a problemi di povertà, di malattia, di insicurezza, che esso stesso generava” (Ranci Ortigosa, 2001, p. 13).

Inoltre, devono portare alla luce e alla discussione anche i “fantasmi” di un welfare (de Leonardis, 1998) che “nato anche dall'incapacità delle realtà sociali di tipo comunitario di affrontare i problemi emersi con l'industrializzazione e l'urbanizzazione” (Tramma, 2009, p. 53), oggi è attraversato da posizioni che mirano a restituire interamente alla società civile e alle sue forme comunitarie l'esercizio di quelle funzioni di protezione e assistenza che lo stato inizia ad assumersi proprio nel momento in cui la tenuta solidaristica del tessuto sociale viene profondamente minata dai processi di modernizzazione (Ferrario, 2001).

In sintesi, si tratta di proseguire e tenere aperta la riflessione sulle forme, i fini, le modalità della formazione permanente degli educatori e delle educatrici, perché possa essere progettata e realizzata – non senza numerose difficoltà e domande aperte che tali devono restare – come occasione di sviluppo democratico, per i professionisti educativi ma in de-

finitiva per tutti i soggetti coinvolti: una formazione che non si limita a insegnare l'ultimissima tecnologia per avvicinare gli educatori ai loro giovani utenti, ma intende costruire con le figure educative una capacità di lettura critica che dal proprio contesto mira ad abbracciare la contemporaneità intera e le sue profonde contraddizioni; la stessa capacità critica che fa dell'educazione pratica ancora oggi democratica, quando agisce per fornire ai suoi destinatari strumenti per la comprensione del loro presente, per un aumento della consapevolezza e dell'autodeterminazione dei soggetti che lo abitano. Come scrive a questo proposito Annacontini (2014), se la formazione intende assumere il compito di "ridurre la crescente quota di soggetti intellettualmente subalterni che evidentemente non trovano scandalosi slogan e demagogie tipiche di un totalitarismo declinato economicisticamente", la sfida ulteriore è quella della formazione dei professionisti educativi "operatori di frontiera e di confine perché promotori di una idea di vita come formazione e di formazione come *leit motiv* di sviluppo e di crescita personale e professionale nei molteplici tempi e luoghi della vita".

### Note

- (1) Le riflessioni esposte in questi primi paragrafi sono frutto di una ricerca sull'impatto formativo del lavoro flessibile e precario per le biografie degli educatori e delle educatrici interessati da questo fenomeno e sulle ricadute di questo scenario sulla qualità del lavoro educativo. La ricerca ha coinvolto giovani educatori ed educatrici in servizio in diverse realtà del privato sociale del territorio milanese, assunti con forme contrattuali flessibili. Pozzo, M. (2016). Educatori flessibili e precari. Trasformazioni del lavoro, storie di formazione e professione educativa. Tesi di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche (relatore Tramma, S., correlatrice Palmieri, C.). Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa".



## Bibliografia

- Annacontini, G. (giugno 2014). *Università e professioni educative. Riflessioni al varco*. Disponibile da <http://www.metis.progedit.com/anno-iv-numero-1-062014-quali-universita-per-quali-futuro/116-saggi/554-universita-e-professioni-educative-riflessioni-al-varco.html>.
- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*. Bologna: il Mulino.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia, 1988.
- Chicchi, F., Leonardi, E. (2011). *Lavoro in frantumi. Condizione precaria, nuovi conflitti e regime ne-oliberista*. Verona: Ombre Corte.
- Chicchi, F., Giorgetti Fumel, M. (eds) (2012). *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità*. Milano: Mimesis.
- Corbisiero, F., Scialdone, A., & Tursilli, A. (2009). *Lavoro flessibile e forme contrattuali non standard nel Terzo settore*. Milano: FrancoAngeli.
- Criscienti, A. (dicembre 2014). Introduzione. In Atti del Convegno di studi organizzato dal Gruppo Nazionale SIPED "Professioni educative e formative" dal titolo *Pedagogisti ed Educatori tra formazione e lavoro. Riflessioni, proposte e confronti a più voci*. Disponibile da <http://www.metis.progedit.com/gruppo-siped-professioni-educative-e-formative.html>.
- Ferrario, P. (2001). *Politica dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*. Roma: Carocci.
- Fullin, G. (2004). *Vivere l'instabilità del lavoro*. Bologna: il Mulino.
- Fullin, G., Magatti, M. (2002). *Percorsi di lavoro flessibile. Un'indagine su lavoratori interinali e collaboratori coordinati e continuativi in Lombardia*. Roma: Carocci.
- Gallino, L. (2001). *Il costo umano della flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallino, L. (2007). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Kanisza, S., Tramma S. (eds). (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Marcialis, P., Orsenigo, J., Prada, G., Faucitano, S. (2010). Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore. *Animazione Sociale*, n. 240.
- Murgia, A. (2010). *Dalla precarietà lavorativa alla precarietà sociale. Biografie in transito tra lavoro e non lavoro*. Bologna: I libri di Emil.
- Oggionni, F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Oggionni, F. (2016), (Ri)formare la professionalità educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 8, n.11, pp. 55-68. Disponibile da <http://annali.unife.it/index.php/adfd/article/view/1159/960>.
- Olivetti Manoukian, F. (2015). *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*. Milano: Guerini.
- Orefice, P. (dicembre 2014). *Sinergie compatibili di norme e sistemi in educazione*, in Atti del Convegno di studi organizzato dal Gruppo Nazionale SIPED "Professioni educative e formative" dal titolo *Pedagogisti ed Educatori tra formazione e lavoro. Riflessioni, proposte e confronti a più voci*. Disponibile da <http://www.metis.progedit.com/gruppo-siped-professioni-educative-e-formative.html>.
- Palmieri, C. (cur.) (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Pulvirenti, F. (dicembre 2014). Una nuova epistemologia per le professionalità educative, ovvero educatori e pedagogisti per nuove logiche di azioni educative. In Atti del Convegno di studi organizzato dal Gruppo Nazionale SIPED "Professioni educative e formative" dal titolo *Pedagogisti ed Educatori tra formazione e lavoro. Riflessioni, proposte e confronti a più voci*. Disponibile da <http://www.metis.progedit.com/gruppo-siped-professioni-educative-e-formative.html>.

Ranci Ortigosa, E. (2001). Prefazione. In Ferrario, P. *Politica dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*. Roma: Carocci.

Revelli, M. (2001). *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*. Milano: Einaudi.

Scandurra, S. (dicembre 2014). Presentazione. In Atti del Convegno di studi organizzato dal Gruppo Nazionale SIPED "Professioni educative e formative" dal titolo *Pedagogisti ed Educatori tra formazione e lavoro. Riflessioni, proposte e confronti a più voci*. Disponibile da <http://www.metis.progedit.com/gruppo-siped-professioni-educative-e-formative.html>.

Sennett, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.

Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.

Tramma, S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.

Trevisanello, F. (2012). *Il formatore irritabile*. Milano: Guerini.