

AVEVO CONTATO FINO A DIECI. EDUCATRICI, EDUCATORI, SERVIZI ALLA PERSONA

VITTORIO ONDEDEI
COOPERATIVA LABIRINTO, PESARO

La riflessione identifica una serie di aspetti del lavoro educativo: alcuni sono critici, altri evidenziano aree di azione e pensiero, a cui occorre prestare attenzione. In ogni caso, delineano quelle che potrebbero essere le linee operative lungo cui potrebbe articolarsi il rapporto tra educatore e servizi, verso una sempre maggiore capacità di presa in carico complessiva della persona, che è anche il suo contesto sociale, la sua rete sociale, la sua salute, i suoi desideri

Te lo chiedono e dici 'faccio l'educatore'...'sono educatrice...'. Ti accorgi subito che non basta. Il lieve offuscamento dell'occhio del tuo interlocutore oppure un 'ah sì' assolutamente di circostanza: segnali che ti fanno capire che non ti sei fatto capire.

Allora cerchi di dare indicazioni specifiche (lavoro con i disabili, sono in un asilo nido, faccio inserimento lavorativo, sto in un centro d'aggregazione...) e spluff..... l'occhio dell'altro è sempre più velato e le frasette di circostanza rivelano i più lampanti luoghi comuni (ah, ho capito! fai volontariato!...Ma te stai lì con i mongoloidi? Non ce la farei mai, ci vuole davvero cuore...ci veniva mio nipote al centro d'aggregazione: mi diceva che giocava sempre a biliardino...). Ohi.

A questo punto puoi far sedere il tuo interlocutore ed iniziare a descrivere e raccontare in cosa consista il tuo lavoro, cercando di cogliere nell'esperienza quotidiana quei tratti che la rendono comprensibile. Traendo, dalle mille situazioni, due o tre concetti che possano contenerti e rappresentarti.

Ma non è semplice avere modo e condizioni per spiegare: per lo più si sta nelle letture abituali, nelle proiezioni che ci fanno addosso, nelle interpretazioni preconfezionate di una professionalità fragile e un pochino randagia.

AVEVO CONTATO FINO A DIECI

Quella mattina quindi avevo contato fino a dieci. Che lavoro fai? uno... due... tre.... quattro... provo a creare un'intercapedine e vediamo se in quello spazio compare qualche pensiero nuovo, qualche parola risoltrice e definitiva. Qualcosa di più soddisfacente. Per tutti. Un pochino di tempo e di spazio, giusto per non ricadere subito subito nelle solite cose....cinque ...sei...sette.... sto esagerando, il mio interlocutore se ne accorge e mi appog-

gia lì per lì un accenno sul mio lavoro: mi dicevano che sei maestro o qualcosa del genere... Accidenti, sono già al sette quasi passato ed ancora non ho sviluppato un discorso ed in più mi trovo già il pensiero contaminato da questo nuovo ingrediente...faccio il maestro? faccio il MA-E-STRO?...e poi chi mette in giro queste cose su di me?...ah bè, magari mia madre, che non ha mai capito cosa faccio...devo sbrigarmi, la persona che ho qui davanti sta prendendo fiato ed è pronto a dire qualcos'altro....ah già, te lavoravi in una cooperativa! non ti eri laureato? anche mia sorella lavora in una cooperativa...fa l'educatrice, però io non so bene proprio che lavoro è...con 'ste cooperative non si capisce mai...però mi sa che adesso lavora in Comune...boh...vabbè dai, te cosa fai invece adesso? nove...dieci....sono già arrivato in fondo alla via e corro come se mi inseguisse un pittbull.

Ogni numero identifica un pezzetto di ciò che rende, la nostra, una professione difficile da raccontare, benchè sia spesso svolta in luoghi aperti ed affollati e si rivolga a moltissime persone e famiglie. Dico 'raccontare', ma non è la parola giusta. In realtà educare è un lavoro sommerso di storie e racconti, disperso nelle vicende quotidiane e nelle relazioni fra persone, articolato in tempi minimi ed in pratiche personalizzate. L'educatore ha senso perchè sta in queste storie: le ascolta, le sospinge, vi partecipa, le traduce...percorre i luoghi ed i tempi che portano da situazioni di fragilità ad un consolidamento che dia benessere. E questo è tutto da raccontare, nel suo svolgersi, nel suo mescolarsi di affetti e pensieri. Ma non è sufficiente, in tante occasioni, per presentarsi.

Presentarsi, in senso letterale. Manifestare la

propria presenza e modificare quindi il contesto. Su questo si è meno incisivi, più (o troppo) deleganti, più (o troppo) spettatori dei processi sociali, politici e culturali che attraversano il nostro lavoro. Non è in gioco, banalmente, la nostra visibilità o il nostro riconoscimento, come operatori e come persone. Ma quali sono i margini operativi che continuiamo ad avere a disposizione? Come possiamo rappresentarci oggi il lavoro educativo e, contemporaneamente, quali rappresentazioni, prodotte dal contesto sociale, ne condizionano il senso e la pratica?

Ho contato fino a dieci per cercare di capire di cosa sia fatto tutto questo. Un numero dopo l'altro, cercando di seguire lo sfumare reciproco dei pensieri.

Uno. Il lavoro educativo ha caratteristiche produttive che richiedono una elevata concentrazione sul processo ed una scarsa visibilità del prodotto. Non si possono immagazzinare 'relazioni': l'azione educativa si dà nel momento in cui accade, in cui si entra in rapporto con l'altro, con modalità spesso immateriali (voce, sguardi, gesti simbolici...) ed in un contesto in cui l'altro non è passivo, ma interagisce e contribuisce allo sviluppo del processo.

In alcuni casi possono soccorrere, nel dare evidenza al prodotto, i riferimenti a luoghi (centro diurno, asilo nido...) o alla tipologia di utenza (disabili, bambini...), ma ci accorgiamo che sono artifici comunicativi, utili per dare un'idea superficiale del lavoro svolto, ma che lasciano sullo sfondo molte cose non dette. Forse difficili da dire.

Fatto sta, che, per un effetto paradossale, è proprio questa caratteristica del lavoro educativo (il suo essere nello stesso momento ideazione-produzione-consumo) a rendere debole una sua *identificazione*, nel duplice senso di riconoscimento da parte dell'altro e di capacità di dire di sé.

Ma perchè poi c'è tutto questo bisogno di visibilità? Forse che la qualità di un percorso educativo cambia?

Due. Utilizzare il termine 'complessità' per descrivere un tratto che ormai caratterizza in maniera ineliminabile il lavoro educativo, alla fine non ci aiuta molto: tendiamo a ridurne il significato, per cui diventa sinonimo di complicato e difficoltoso ('sono troppe le variabili da tenere sotto controllo e molte non dipendono neppure da noi!'), il cui effetto è poi sostanzial-

mente l'immobilità ed un sentimento di frustrazione continuo. Inutile avventurarsi nel groviglio dei vincoli, che soffocano le opportunità e disorientano il nostro lavoro. Troppo complesso!

In realtà, è proprio riconoscendo questo intreccio (percorrendolo, descrivendolo, decriptandolo...), che possiamo trovare il luogo in cui collocare il nostro agire educativo: non esistono relazioni significative che siano anche pure e sterili (tutto è sotto controllo, nessuna intromissione esterna, tutto è perfettamente visibile, ciò che prevedo accadrà...) ed occorre evitare con cura di cadere in questa illusione di perfezione. Si cresce (e si aiuta a crescere) in un contesto relazionale significativo, capace cioè di accogliere l'imprevisto, di inventare soluzioni che favoriscano l'adattamento al nuovo, di darsi tempi e modi per sperimentare e valutare.

Tre. Essendo collocate in territori epistemologici di confine, le pratiche educative risultano sostanzialmente prive di un radicato e riconosciuto paradigma socio-culturale. Al sapere educativo non corrisponde un apparato istituzionale definito, analogo a quello di altre discipline limitrofe (vedi le professioni sanitarie), in cui sono chiaramente definiti criteri e modalità di accesso ad una determinata professionalità, nonché un apparato procedurale articolato e dettagliato.

Nella sua forma più deleteria, l'approccio educativo risulta essere un ibrido di conoscenze psicologiche e sociologiche, mescolate ad un sapere esperienziale che talvolta è frutto di rielaborazione e condivisione, talaltra invece è semplicemente accumulo di conoscenze nemmeno 'spendibili', perchè effetto di una dispersione nel quotidiano che impedisce l'apprendimento.

Perchè la produzione di sapere è demandata alle pedagogiste? Perchè le conoscenze prodotte dal lavoro educativo, che nascono nella specificità e personalizzazione delle relazioni, devono essere per forza 'particolari' e non riproducibili? Cosa ci manca per elaborare e produrre, partendo dai nostri progetti ed esperienze, modelli operativi che siano in grado di accogliere tutta la complessità dei nostri contesti relazionali, le strategie di coinvolgimento dei diversi interlocutori, le modalità di negoziazione, l'impostazione di un progetto individualizzato, la gestione dei tempi e degli spazi? Possibile che la nostra attività elaborativa si fermi alla 'documenta-

zione' delle attività, momento fondamentale per la vita di un servizio, ma che assolve principalmente ad una funzione di tipo connettivo interno (valore della memoria, continuità temporale, ecc...) o testimoniale, rispetto all'esterno, senza tradursi mai in riflessione critica che raccolga al suo interno l'analisi dei processi che hanno portato a quella attività, le risorse che si sono utilizzate, i vincoli che si sono affrontati, le strategie negoziali messe in atto, la valutazione dei risultati?

Senza un sapere specificamente educativo, di ampio respiro, trasferibile e codificato, restiamo incastrati in un fare quotidiano -certamente importante ed ineliminabile- che rischia però di essere privo di progettualità, di forme organizzative di sostegno al lavoro (vedi il non riconoscimento delle ore per la riunione settimanale, ad esempio) e schiacciato sul presente, quindi escluso dalle pratiche di programmazione e progettazione/gestione dei servizi, demandate ad altre più 'riconosciute' professionalità;

Quattro. La centratura del proprio lavoro sulla dimensione relazionale con l'utenza è un ulteriore contenuto critico, che, da un lato, denota in maniera originale e specifica l'intervento educativo (verrebbe da dire che questa modalità di approccio rappresenta la dimensione 'nobile' dell'azione educativa, il suo essere basata sull'incontro tra persone e su rapporti che si costruiscono con l'intrecciarsi delle varie dimensioni esistenziali -affettiva, cognitiva, linguistica...), dall'altro porta a non considerare adeguatamente fattori esterni, di tipo organizzativo e socio-culturale, che spesso determinano la possibilità stessa che questo incontro abbia luogo. Pensiamo, ad esempio, alle risorse economiche per la gestione di un servizio educativo; oppure alle normative che regolano l'autorizzazione al funzionamento (quindi la possibilità stessa di esistenza). Enti pubblici che non fanno programmazione o non praticano processi di coprogettazione dei servizi, limitandosi alla gestione di una titolarità, il cui tratto essenziale -ed unico- è l'erogazione finanziaria, determinano condizioni di precarietà che si riflettono immediatamente sui servizi, nella loro dimensione quotidiana, perchè non permettono loro di pensarsi in una dimensione progettuale, unico rimedio ad un'istituzionalizzazione mortifera. E' possibile che un educatore ignori tutto questo o pensi sia indifferente, perchè distante o sco-

nosciuto, rispetto alle relazioni personali che quotidianamente costituiscono il suo lavoro?

Cinque. L'azione educativa è sostanzialmente finalizzata al cambiamento. Nella direzione di un maggior benessere della persona (autonomia, competenze adeguate al proprio ambiente di vita, conoscenze, opportunità di esperienza e sperimentazione di sé, ecc...) e del contesto sociale nelle sue diverse dimensioni. Come tale, non può che essere un'azione politica, definita cioè da scelte, effettuate sulla base di valori di riferimento, esperienze pregresse, sapere professionale.

Intendendola in questo modo, la valenza trasformativa di un'azione educativa non può limitarsi al singolo servizio: deve necessariamente investire il contesto sociale, nelle sue dimensioni istituzionali ed informali. Concretamente, ciò si traduce nella conoscenza delle normative di riferimento ed in un approccio critico ad esse (se non vanno bene, mi adopero per modificarle); nella conoscenza degli apparati istituzionali e dei processi di progettazione ed affidamento di un servizio; nella partecipazione ai processi concertativi d'Ambito; nella condivisione delle pratiche gestionali della cooperativa.

Sono alcuni esempi. L'importante è non chiudersi nel servizio e nell'orizzonte creato unicamente da se stessi in rapporto all'utenza, perchè il rischio concreto è la perdita di incisività della propria azione, così che essa viene ad avere un senso ed un valore unicamente nella dimensione artificiale del servizio, sconnessa dai processi trasformativi che, se non conosciuti e partecipati, possono condizionarne anche la possibilità di esistenza.

Sei. Tra i diversi fattori 'intensivi' (che cioè condizionano l'azione educativa in maniera diversa, a seconda dell'intensità e della valenza con cui si presentano), il *contesto* rappresenta un punto di passaggio, insieme operativo e concettuale, con cui costantemente un educatore ha a che fare. I punti principali, su cui le dinamiche contestuali esercitano la loro azione, sono: a) la rappresentazione sociale dell'utenza e del bisogno di cui è portatrice (il soggetto/oggetto del processo educativo rientra in categorizzazioni -disabile, bambino primissima infanzia, tossicodipendente...- che racchiudono stereotipi, modalità operative, tipologie di servizi,...); b) l'intreccio, il conflitto e l'integrazione di diversi contesti

istituzionali (Ente Pubblico, Servizi sanitari, famiglia, cooperativa...), ciascuno dei quali 'funziona' in un proprio modo specifico, essendo chiamato comunque ad integrarsi con gli altri per poter ottenere una risposta al bisogno, determinando processi di vincolo, compromesso, conflittualità diffusa, delega, ecc...; c) l'incertezza delle risorse, per cui, paradossalmente, le organizzazioni che dovrebbero garantire, dato che il loro fuoco d'azione sono le persone, sicurezza e continuità, sono costantemente sottoposte al rischio di riduzioni, ridimensionamenti, tagli; d) il quadro normativo e programmatico, che appare incompleto e fragile; e) le dinamiche socio-culturali di un territorio.

Se questi aspetti non vengono tenuti in considerazione, nella progettazione e gestione di un servizio educativo, inevitabilmente vanno a creare zone d'ombra, tali da influenzare e condizionare l'azione educativa stessa.

Sette. L'indeterminatezza epistemologica e la molteplicità dei percorsi di accesso alla professione educativa determinano un'evidente debolezza nell'approccio tecnico-metodologico. La parolina magica (relazione), supportata da altre efficaci notazioni generiche (affettività, emozioni, vissuto, condivisione,...) sembra poter assorbire in sé tutto quell'apparato tecnico-operativo, senza il quale l'azione educativa risulta essere poco più che 'animazione'. Progettare (non 'scrivere un progetto', ma sapere ordinare gli elementi che permettono di orientare l'azione, a partire dall'analisi dei bisogni e della domanda, fino alla valutazione finale), osservare, documentare, creare opportunità di esperienza e conoscenza attraverso un reale lavoro di rete, verificare, valutare: ciascuna di queste azioni, prese come sintetico esempio, porta con sé una serie di processi operativi specifici, realizzati anche attraverso l'utilizzo di strumenti e rispettando criteri ed indicatori precisi. Non ci può essere presa in carico di un utente, senza un progetto che lo riguardi. Non puoi elaborare una programmazione educativa annuale, senza aver effettuato un'analisi dei bisogni ed una verifica della programmazione precedente. Occorre scrivere e sapere cosa scrivere per accompagnare e lasciare traccia di un percorso. Il rischio è l'approssimazione, l'inconsistenza dei progetti e dei processi, lo sguardo eccessivamente puntato su di sé e sul proprio vissuto, a scapito della precisione necessaria per de-

scrivere, sostenere e far sviluppare positivamente una relazione.

Otto. Molti molti anni fa, veniva chiamato 'demone meridiano' lo spirito maligno che, approfittando della pausa pranzo e del riposo pomeridiano, prendeva possesso delle persone, determinando uno stato d'animo melanconico ed accidioso. Forse il demone meridiano non frequenta i nostri servizi, ma tonalità emotive di questo tipo si incontrano abbastanza frequentemente. Succede quando i progetti si svuotano di senso, perchè ripetitivi, mai verificati, mai condivisi. Quando non si aggiornano più le schede, perchè non serve a niente. Quando si rinuncia a chiedere.

E' la fatica (le routine, la complessità dei progetti, le variabili fuori controllo che condizionano le attività, i continui aggiustamenti organizzativi, la lontananza dell'ente titolare e talvolta della cooperativa,) che si trasforma in affetto e va a condizionare l'agire, alimentando insofferenza, insoddisfazione, incertezza. E' chiaro che se prevalgono sentimenti ed azioni di questo tipo, la dimensione propulsiva e creativa di un servizio educativo viene a sparire, a vantaggio di comportamenti difensivi e conservatori. In cui ogni cambiamento è impossibile.

Nove. uno strumento retorico, (cioè discorsivo, quindi tale da determinare il senso e la verità di parole ed azioni), che ha una forte valenza destrutturante per il lavoro educativo, è l'attribuzione delle competenze dell'educatore alla sue caratteristiche morali e personali. Bontà, disinteresse, passione, disponibilità, capacità di ascolto, comprensione. E' evidente che, in questo modo, si va a spostare su di un piano attitudinale e personalizzato quello che dovrebbe essere invece un piano professionale, con tutto ciò che ne consegue, in termini di applicazione di capacità, metodologie, strumenti specifici. In un attimo si cancella quel possibile trattino, che unisce il servizio al contesto sociale, perchè la presa in carico, a questo punto, spetta agli educatori 'buoni', che si 'sacrificano' per tutti. Chiaro che occorre disinnescare un discorso formalizzato di questo tipo. Ma quando è l'educatore a pensare tutto ciò di se stesso? Quando lega alla propria 'personalità' il fatto che sia 'finito' a lavorare con i disabili?

Dieci. l'insieme dei fattori che esercita pressione sul lavoro educativo, unito ad una vo-

lontà di cambiamento e trasformazione, può portare all'affermarsi di una cultura del *lamento*, caratterizzata da due comportamenti specifici: 1) incapacità di cogliere quello che c'è e concentrazione massima su quello che manca; 2) predisposizione a osservare e valutare i comportamenti degli altri ('avrebbe dovuto fare così') piuttosto che i propri.

Non è soltanto un problema di stile di comportamento: pur nascendo, magari, da un'intenzionalità positiva (cambiare le cose), declinata in questo modo va a minare le fondamenta stessa dell'azione educativa, per quanto riguarda la capacità di sapere progettare con le risorse presenti (e con l'obiettivo di potenziarle) e di porre, al centro dello sguardo osservativo, la propria azione nel contesto relazionale. Ed il rischio che stiamo correndo, insieme al predominio del demone meridiano, è l'affermarsi di questo approccio al lavoro educativo (che è lavoro pratico, svolto con persone, in contesti strutturati ed informali, con modalità codificate e libere), approccio limitato e, purtroppo, limitante.

ANNODARSI

Ecco fatto, uno due tre quattro cinque sei sette otto nove dieci. Torno indietro e gli spiego con calma che lavoro faccio, con chi, da quanto. E se mi piace. Chissà se mi ha aspettato...

Questo lavoro di riflessione identifica una serie di aspetti del lavoro educativo: alcuni sono critici, altri evidenziano aree di azione e pensiero, a cui occorre prestare attenzione. In ogni caso, delineano quelle che potrebbe essere le linee operative - tutte da riempire di contenuti specifici! -, lungo cui potrebbe articolarsi il rapporto tra educatore e servizi, verso una sempre maggiore capacità di presa in carico complessiva della persona, che è anche il suo contesto sociale, la sua rete sociale, la sua salute, i suoi desideri. Ed è nella promozione di connessioni e raccordi (non reti! non reti! ma annodarsi di corde di misure diverse, trecce da recuperare e intrecci da sciogliere....) che la funzione educativa può rideterminare il senso della sua presenza. E raccontarsi.



Percorsi di formazione per operatori sociali

Publicati come supplemento alla rivista *Animazione Sociale* del Gruppo Abele, questi quaderni sono strumenti per la formazione dei professionisti che lavorano nel sociale: percorsi di ricerca che indicano importanti suggerimenti per costruire servizi di welfare capaci di far fronte a problematiche e fragilità sempre più complesse e in mutamento, in una condizione generale di diminuzione delle risorse economiche. **Lavorare insieme tra operatori sociali** si sofferma sulle difficoltà del lavoro di gruppo tra operatori sociali coinvolti nelle azioni del welfare territoriale (operatori del Comune, delle ASL del privato sociale...): a partire da alcuni laboratori realizzati nel veneziano, si spiega come sia possibile favorire la partnership tra i diversi attori, per ottimizzare le risorse disponibili e costruire azioni insieme. Al centro del libretto **La quotidiana relazione con bambini in difficoltà** è l'intervento nei servizi socio-educativi con bambini in situazione di difficoltà; in particolare sono evidenziate le difficoltà della relazione minore-adulto, e vengono descritte ipotesi di lavoro e strategie per valorizzare il ruolo pedagogico dell'educatore, indispensabile per permettere al bambino in situazione di disagio di recuperare la fiducia nell'altro e superare i modelli relazionali disfunzionali. **I percorsi dell'auto-aiuto** spiega le ragioni del moltiplicarsi dei percorsi di auto-mutuo-aiuto, in ambiti e contesti tanto diversi: queste esperienze di condivisione delle difficoltà al fine per generare autonomia, si delineano come importanti esperimenti di cittadinanza attiva e di occasione di cambiamento sociale, a partire dalla costruzione di reti e legami significativi; anche gli operatori sono chiamati a comprenderli per integrarli nel sistema dei servizi formali di cura.

Camarlinghi Roberto, D'Angella Francesco (a cura di), **Lavorare insieme tra operatori sociali**, Torino 2009, p. 77, 5.00 euro; AA.VV., **La quotidiana relazione con bambini in difficoltà**, Torino 2009, p. 126, 7.00 euro; AA.VV., **I percorsi dell'auto-aiuto**, Torino 2009, p. 176, 10.00 euro.