

**Antonio Zanardo**

**La formazione degli operatori socio-educativi**



***Dialoghi***

**Rivista di studi sulla formazione  
e sullo sviluppo organizzativo**

**Anno V, numero 1, Luglio 2014**

**Luca della Robbia, *La Dialettica*,  
1437-39, bassorilievo del campanile di Giotto, Firenze  
(originale nel Museo dell'Opera di Santa Maria del Fiore)**

La realizzazione delle formelle che troviamo nell'apparato decorativo del campanile di Giotto è stata un lavoro di *equipe*. Pare che i disegni preparatori siano stati eseguiti dallo stesso Giotto, poi intervenne Andrea Pisano che si avvalese di alcuni valenti aiuti (diventati poi abbastanza noti); da ultimo fu incaricato Luca della Robbia. La formella adottata per la copertina di questo numero di *Dialoghi* è una delle cinque realizzate dallo scultore, ceramista ed orafo fiorentino: vi sono ritratti Platone ed Aristotele impegnati in una discussione che pare assai più vivace ed appassionata di quella (un po' troppo cerebrale) della *Scuola di Atene*. Il bassorilievo evoca, come previsto dal programma iconografico, una delle arti del Trivio: la Dialettica (o la Filosofia, secondo il sistema scolastico)

Se si consulta il dizionario dell'Abbagnano si legge, in apertura della voce Dialettica: "questo termine, che deriva il suo nome dal dialogo, non è stato adoperato nella storia della filosofia in un significato univoco" L'immagine della formella è dunque appropriata (come altre opere d'arte scelte per le precedenti copertine) per evocare il dialogo, e dunque il valore ispiratore della nostra rivista.

Mancanza di un significato univoco del termine. Platone ed Aristotele - spiega Abbagnano - usano due accezioni diverse del termine dialettica; Cicerone (che segue in questo campo il pensiero degli Stoici) dice che la dialettica è "l'arte che insegna [...] a chiarire una cosa oscura con una interpretazione, a scorgere prima, poi a distinguere ciò che è ambiguo e da ultimo ad ottenere una regola con la quale si giudica il vero ed il falso". Gli fa eco Agostino che scrive: "la dialettica è la disciplina delle discipline; insegna ad insegnare, insegna ad apprendere". Dunque i due filosofi che vediamo nella formella, mentre discutono insegnano e apprendono o, meglio, insegnano ad insegnare ed apprendono ad apprendere! Credo sia questa l'interpretazione più nobile da dare al bassorilievo, anziché leggervi (come pure può sembrare) lo scontro tra due prime donne.

Nel pensiero stoico la Dialettica è strettamente connessa alla Retorica, intesa come arte del discorso; per questo le due discipline, assieme con la Grammatica, compongono quadro delle arti del Trivio. Tuttavia delle tre la Dialettica è quella che occupa il posto più alto.

Cosa rimane oggi di tale nobile programma educativo? Sembra che a tutti gli effetti il posto d'onore sia stato usurpato dalla retorica, anche quella che viene impiegata per giustificare piani e progetti senza costrutto. Si è imposta l'idea di Schopenhauer sulla c.d. dialettica eristica, la dialettica di battaglia, l'arte di avere comunque ragione. È il rapporto tra dialettica e uso del potere che costituisce oggi un punto centrale di riflessione. Parlando di cultura aziendale, si utilizza talvolta l'espressione "dialettica dei valori", per indicare come nelle organizzazioni esistano e si scontrino *frame* valoriali differenti che per produrre cambiamento avrebbero bisogno di incontrarsi produttivamente tra loro. L'espressione è utile per sottolineare la funzione produttiva del conflitto. Va tuttavia utilizzata con una certa cautela poiché - assunta come formula generale - c'è il rischio che diventi anch'essa vuota retorica.

# *Dialoghi*

***Rivista di studi sulla formazione  
e sullo sviluppo organizzativo***

**Comitato di Redazione:** Giuseppe Andriolo, Lauro Mattalucci, Giovanni Gaetano Reale, Elena Sarati, Tiziana Teruzzi, Antonio Zanardo

**Referente Scientifico:** Lauro Mattalucci      **Direttore Responsabile:** Elena Sarati

**Hanno contribuito a questo numero:** Mauro Bini, Rossana Di Renzo, Lauro Mattalucci, Giovanni Gaetano Reale, Elena Sarati, Ornella Scandella, Tiziana Teruzzi, Antonio Zanardo.

**Si ringraziano per le testimonianze:** **Chiara Bisconti**, Assessora al Benessere, Qualità della vita, Sport e tempo libero, Risorse umane, Tutela degli animali, Verde, Servizi generali del Comune di Milano; **Linda Gilli**, Presidente e Amministratore delegato di Inaz; **Cinzia Sasso**, Giornalista de "la Repubblica"; **Laura Viganò**, Professore ordinario di Economia degli intermediari finanziari dell'Università degli Studi di Bergamo.

Il bassorilievo di Luca Della Robbia in copertina è introdotto da Lauro Mattalucci

Sito della rivista:  
[www.dialoghi.org](http://www.dialoghi.org)

# LA FORMAZIONE DEGLI OPERATORI SOCIO EDUCATIVI

di Antonio Zanardo

## Premessa

L'articolo intende proporre alcune riflessioni peculiari circa la professione educativa. Oltre a disquisire sui vari aspetti che la caratterizzano, si affronta la formazione da un ampio punto di vista, ossia considerando le varie sfumature del ruolo e gli obiettivi dell'apprendimento che si intersecano su vari livelli di conoscenza. Nella stesura dello scritto ci si riferisce all'esperienza pratica dell'educazione, più che a modelli concettuali, per offrire un panorama di estrema complessità che spesso viene sottovalutato. La formazione, oltre a costituire una solida base professionale, si staglia parallelamente in competenze che a volte valicano il confine della maturazione personale, indispensabile proprio per arricchire le competenze relazionali. Un mestiere in cui la relazione è lo strumento cardine per il cambiamento e in cui risulta fondamentale una capacità di tenuta emozionale particolarmente solida.

## Educatori di professione

Prendendo in prestito il titolo di un noto testo di Duccio Demetrio (1990), intendiamo introdurre il tema della formazione in ambito educativo nel tentativo di caratterizzarne la struttura o, comunque, di offrire una panoramica rispetto a un'area che viene rappresentata quasi sempre da un unico punto di vista. Operare nel sociale infatti presuppone un'intenzione di fondo, quella della cura, ossia dedicare tempo ed energie a occuparsi del prossimo. "Lodevole compito", si sente spesso affermare in quei contesti abituati al profitto, al business, e che ben poco hanno in mente che il lavoro con la persona, al di là dell'ambito strettamente clinico, possa sul serio essere una professione. Se tralasciamo la branca della psichiatria, figlia della medicina, o quella della psicologia, figlia dapprima della filosofia e in seguito della scienza, l'educazione è rimasta orfana in quanto comunemente assimilata a qualcosa di trasversale, inevitabile, ma inclassificabile nella sostanza. Il tentativo di attribuirvi dei confini, o anche solo dei contorni, rischia di fallire di fronte all'ampiezza del territorio educativo. Non ne vengono formalmente negate le origini filosofiche, ma esse si sono gradualmente disperse nel corso del tempo a favore di una dimensione sociale e condivisa dalla collettività. Educare è un compito istituzionale della famiglia, della scuola, della società, ma anche della politica o del mondo delle organizzazioni, cioè di chiunque abbia la pretesa di agire per far emergere capacità, risorse e competenze finalizzate. Tuttavia nessuna delle agenzie formative citate può vantarsi di non avere qualche interesse diretto negli esiti

dell'educazione. Non lo è quindi la famiglia, portatrice della propria cultura, usanze e tradizioni, come non lo è la scuola che intende raggiungere risultati didattici, così come la società attenta al dovere civico, o la politica nel tentare di ottenere voti, oppure le organizzazioni che volgono lo sguardo a interessi economici. Ognuna di queste, infatti, ha una sorta di tornaconto che va al di là del filosofico e pedagogico concetto di Bene<sup>1</sup>. È forse questo che rende complesso considerare l'educazione una professione? Perché mai qualcuno dovrebbe proporre professionalmente qualcosa che altri fanno già in modo naturale?

È in realtà un equivoco cruciale, che sfocia spesso nell'idea che l'educazione professionale sia dettata, anch'essa, da un interesse diretto, anche se più benevolo, e legato al bisogno di sentirsi utili, buoni e generosi. L'altruismo è una forma di rapporto da cui si traggono benefici, anche se non di tipo commerciale. Per gli operatori sociali pertanto non si tratta di un vero e proprio lavoro, ma di un'attività umana, senza prezzo, e non strettamente collocabile da un punto di vista formale. È una grande contraddizione, che oltre a sminuire una professione particolarmente complessa, tende a giustificare il fatto che spesso risulta essere una delle meno remunerate dell'intero panorama lavorativo italiano.

Essere educatori di professione significa indubbiamente portare con sé un sistema di valori, di ideali, nonché uno stile orientato allo sviluppo incondizionato della persona, al di là del contesto nel quale si esplicita l'intento educativo. Un professionista dell'educazione pertanto non può essere vincolato a legami parentali o a condizioni che possano suscitare possibili interferenze nella stessa vita educativa, ossia contemplare la presenza di aspettative altre, oltre a quelle strettamente legate allo sviluppo del soggetto<sup>2</sup>. La normativa attuale a riguardo<sup>3</sup>, tuttavia, riconosciuta dal solo Ministero della Sanità, stabilisce:

«L'educatore professionale è l'**operatore sociale e sanitario** che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici **progetti educativi e riabilitativi**, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con **obiettivi educativi/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana**; cura il positivo inserimento o reinserimento psico-sociale dei soggetti in difficoltà».

La Commissione Nazionale di studio per la definizione dei profili professionali e dei requisiti di formazione degli operatori sociali è arrivata, nel lontano 1984, a questa importante definizione:

«L'educatore professionale è un operatore che, in base a una specifica formazione professionale di carattere teorico e tecnico-pratico e nell'ambito dei servizi socio-educativi e educativo-culturali extrascolastici, residenziali o aperti, svolge la propria attività nei riguardi di persone di diverse età, mediante la formulazione e attuazione di

---

<sup>1</sup> Per approfondimenti [http://www.treccani.it/enciclopedia/pedagogia\\_%28Dizionario-di-filosofia%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/pedagogia_%28Dizionario-di-filosofia%29/), data consultazione 04/07/2014.

<sup>2</sup> Un genitore, ad esempio, tende a riversare sui propri figli anche aspettative connesse al desiderio di continuità, di rivalse e di autorealizzazione. Oppure, un insegnante esplicita ovviamente attese sul versante dell'apprendimento, ma su questo lui stesso viene valutato in modo trasversale attraverso i risultati raggiunti. Lo stesso dicasi per le situazioni "educative" presenti all'interno delle organizzazioni, come la formazione, l'addestramento, il coaching, ecc., dove l'orientamento allo sviluppo non è a 360°, ma è finalizzato a uno scopo preciso e il benessere della persona è quasi sempre solo trasversale o collaterale.

<sup>3</sup> DM 8 ottobre 1998, n. 520 "Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502"

progetti educativi caratterizzati da intenzionalità e continuità, volti a promuovere e contribuire al pieno sviluppo delle potenzialità di crescita personale e di inserimento e partecipazione sociale, agendo, per il perseguimento di tali obiettivi, sulla relazione interpersonale, sulle dinamiche di gruppo, sul sistema familiare, sul contesto sociale e ambientale e sull'organizzazione dei servizi in campo educativo».

Siamo quindi di fronte a diverse condizioni di base, che rappresentano il nucleo del ruolo professionale, cioè l'intervenire proprio laddove l'educazione istituzionale ha fallito, o non è stata in grado di raggiungere i propri obiettivi. Non si tratta di un intervento primario e caratterizzato da una condizione naturale e spontanea, ma di un qualcosa di "intenzionale", indotto, temporaneo, specifico, e legato a contesti nei quali si attua la ricerca verso una forma di autonomia sociale e affettiva, o orientata al recupero di essa. La professione educativa è una sorta di raccordo fra un prima e un dopo, attuato nel qui ed ora degli accadimenti, e promotrice di una trasformazione.

Non vi è dubbio che parte di queste pratiche avvengano anche in modo naturale. Se l'agenzia primaria dedicata alla formazione della persona è la famiglia, non possiamo che rilevare quanto essa possa essere del tutto impotente, o sprovveduta, circa i fenomeni sociali che caratterizzano lo sviluppo. Nascono quindi forme integrative, come l'educazione sessuale, civica, sociale, scolastica, etc., concentrate nel suscitare competenze che l'istituzione primaria non è in grado, da sola, di far evolvere. In questi casi l'intervento educativo è trasversale rispetto alla professione principale. Un insegnante, per esempio, non può prescindere dalle istanze educative con cui si trova ad avere a che fare, nonostante il suo obiettivo principale sia istituzionalmente vincolato all'apprendimento. Tuttavia l'apprendimento stesso non può che passare attraverso l'educazione al comportamento, alla disciplina, alla relazione con il gruppo dei pari e con gli adulti, a una metodologia di studio, e così via. Questa idea di complementarità è caratteristica, in quanto la pedagogia è, di fatto, un catalizzatore di risorse e una propulsione verso l'evoluzione. Potremmo disquisire sul fatto che spesso tali condizioni non sono sufficientemente sostenute da una formazione adeguata. Non sempre infatti coloro a cui vengono demandati alcuni compiti educativi rispondono a dei requisiti strutturali, che garantirebbero la qualità degli interventi, ma spesso il buon senso, la buona volontà o la spontaneità sembrano prevalere sulle funzioni dell'istituzione, anche quando gli attori degli interventi non hanno nel proprio curriculum un percorso di studi o conoscenze adeguate. Tutto ciò è tollerato in quanto, come accennato in precedenza, l'educazione è un territorio collettivo e come tale nessuno ne è completamente estraneo da non potervi prendere parte in qualche modo.

Nel caso invece dell'educazione professionale, vi è un notevole aumento della complessità, dovuto a diversi fattori. L'intervento educativo, ad esempio, è spesso asincrono se rapportato al corretto percorso di sviluppo, ossia è tardivo rispetto a quando sarebbe dovuto avvenire nella realtà. Tale condizione non è indifferente in quanto si parte da una esperienza già vissuta e interiorizzata, che ha portato a una qualche forma di disagio interiore. Oltre a questo la complessità è rappresentata proprio dalle condizioni sopra enunciate e necessarie all'attuazione di un progetto educativo, ossia ottenere risultati significativi senza quelle leve naturali che rappresentano il nocciolo dell'interesse reciproco e della motivazione al cambiamento. Si tratta, in sostanza, di mettere in gioco competenze relazionali, sociali, comunicative, in modo intenzionale e indipendente dai benefici personali che tali pratiche possono portare all'educatore, che è una figura destinata a rimanere sullo sfondo e a scomparire una volta terminato il suo compito. A tale proposito ben calza il conio di "Modernità Liquida" (Bauman, 2002) come identificazione di un contesto destrutturato e

privo di quella solidità caratteristica del desiderio o delle aspirazioni collettive. Potremmo, senza apportarvi particolari forzature, accogliere il termine di “Educazione Liquida”, traslandone il significato intrinseco, dove la mancanza di solidità è rappresentata dall'assenza di certezze nell'esito dei processi educativi, da una condizione di trauma psicologico o fisico, nella quale le risposte agli stimoli appaiono distorte, inadeguate, proprio perché influenzate dai messaggi contraddittori ricevuti, oppure da una rete di servizi (risorse) che frappongono obiettivi economici a quelli sanitari o sociali. L'incertezza è la base su cui viene costruito l'intero impianto progettuale e dove, al suo interno, le variabili sono rappresentate da quella liquidità sociale che irrompe nella vita della comunità e che è portata con sé dagli stessi attori che vi partecipano. Anche la concezione di “rete”, spesso considerata un modello di funzionalità ed efficienza, a volte si inceppa di fronte a fenomeni che non è in grado di contenere e che sfuggono alle sue maglie. È il caso delle persone in carico a servizi diversi in seguito a diagnosi multiple o a situazioni complesse dove si vanno a intersecare priorità familiari, cliniche, giudiziarie, scolastiche, pedagogiche.

Una complessità quindi non determinata dalla delicatezza del lavoro in sé, ma dalla specificità di una professione in cui conoscenze, competenze, risorse e altri fattori devono essere coordinati e utilizzati in relazione ai soggetti verso i quali sono pensati i progetti educativi e dove la relazione interpersonale è la principale leva in grado di suscitare un cambiamento.

A fronte di questo quadro professionale è inevitabile porsi la domanda di cosa sia veramente la formazione degli operatori sociali, di come debba essere organizzata e valutata. Se è assodato che una formazione puramente contenutistica non sia un toccasana, naturalmente con le dovute eccezioni, si pone il problema di quella relativa all'identità di ruolo, quella relazionale, quella esperienziale e in ultima analisi di quella relativa allo sviluppo della sensibilità individuale; tutti aspetti rispetto ai quali non vi è quasi mai modo di operare una valutazione formale se non in base agli esiti di un progetto o di una precisa fase educativa.

L'esperienza professionale, nel nostro caso, non è rappresentata unicamente dall'aver sperimentato situazioni o ambienti lavorativi simili, ma anche dall'aver affrontato criticità personali (conflitti) durante il proprio percorso evolutivo. La maturazione personale infatti, pur essendo un fatto del tutto privato, è strettamente connessa con il ruolo ricoperto a cui viene richiesto esplicitamente di essere agente di cambiamento. Nelle professioni educative la dimensione personale è più che tangente e caratterizzata da un vincolo esistenziale, ossia dall'impossibilità di accompagnare qualcuno oltre al punto in cui si è arrivati personalmente. Il nostro sistema formativo, anche quando questo prevede una procedura di abilitazione professionale, non contempla per nulla questo aspetto. Casomai sono previsti tirocini, ma niente viene richiesto sul versante della crescita personale, che viene demandata alla motivazione o alla responsabilità personale dell'interessato. Non vi è nessuna distinzione rispetto a qualsiasi altro ruolo professionale. Solo una eventuale specializzazione<sup>4</sup>, in genere erogata da entri privati, richiede anche un percorso personale specifico.

## **La formazione istituzionale**

L'identità di ruolo è un tema in continua evoluzione, che abbraccia varie aree della professione e che tende a svilupparsi parallelamente alle conoscenze e all'esperienza. Tale integrazione è di per sé scontata, visto che riguarda il processo formativo di base della

---

<sup>4</sup> È il caso di molte scuole di psicoterapia o di specializzazione in particolari metodologie, come lo psicodramma, la gestalt, l'analisi transazionale, etc.

persona e che l'accompagna per tutto l'arco della vita personale e professionale. Distinguiamo tuttavia ciò che accade in maniera naturale da ciò che invece avviene in modo strutturato. La formazione, come spazio formale<sup>5</sup> dedicato all'apprendimento, nasce nell'intenzione di fornire delle continue occasioni di collegamento fra ciò che stabiliscono i modelli, o gli assunti, e ciò che accade nella realtà. È da tale raffronto che nasce l'analisi dei nodi conflittuali, ossia delle forze che tendono verso un esito, piuttosto che un altro.

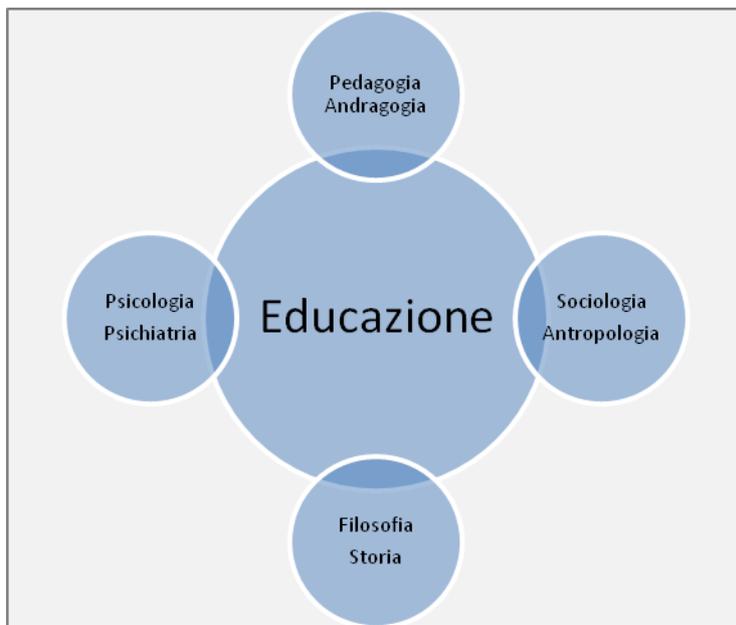
Nel nostro caso siamo di fronte a un'area di intervento molto ampia, che contempla la conoscenza di fenomeni umani e sociali, di questioni psicologiche e di una infinita varietà di situazioni relazionali non facili da codificare. La cosiddetta variabile umana è quanto di più vasto si possa rappresentare pensando al lavoro educativo. Non si tratta di ripristinare un macchinario progettato per funzionare in un unico modo, ma di elementi dinamici rispetto ai quali il funzionamento può delinearci in una miriade di sfumature e in un'altrettanta gamma di opportunità. La relazione interpersonale deve pertanto sottostare a condizioni particolari ed essere correlata a bisogni riconosciuti o non riconosciuti, palesi o latenti, conformi o devianti (Merton, 2000). In pratica è l'educazione stessa a vivere in un territorio di assoluta conflittualità, al centro del quale si compie l'atto evolutivo. Non è possibile parlare di cambiamento o di trasformazione senza che alla base non vi sia l'identificazione di elementi conflittuali che mettono in evidenza la necessità di operare una scelta, determinata dalla coesistenza di bisogni di segno opposto (Lewin, 1972). Il problema, casomai, è il fatto che nella devianza vi è una distorsione del bisogno oppure, in modo semplificato, vi è una predeterminazione della scelta che impedisce di intraprendere strade diverse da quelle conosciute e già sperimentate in precedenza, anche qualora si siano rivelate dannose. Per queste ragioni la relazione interpersonale si instaura su criteri molto specifici, in cui l'assenza di giudizio<sup>6</sup>, fiducia e comprensione sembrano esserne i cardini.

Non si gode pertanto di quei confini rassicuranti stabiliti per esempio dal rapporto fra un fornitore e un cliente, dove il denaro rappresenta il codice attraverso cui instaurare una relazione momentanea e del tutto svincolata da un interesse per la persona. Qui la relazione è essenziale, caratteristica dei rapporti, e i codici, oltre a essere intangibili, sconfinano in una dimensione psicologica e spesso nutriente sul versante affettivo. La riproposizione di modelli sociali o familiari consente di ripercorrere una strada con una guida differente e offre l'opportunità di sperimentare altre forme di relazione e di crescita. La comprensione circa il funzionamento della mente è finalizzata alla stimolazione di cambiamenti profondi, duraturi, e non limitati esclusivamente al comportamento manifesto. La professione educativa comporta quindi la necessità di una integrità nel ruolo, che garantisca l'assenza di alcuni meccanismi potenzialmente dannosi, come la proiezione, l'identificazione o l'invischiamento. Il problema più importante dell'empatia, quale condizione principe per la comprensione dell'altro, non consiste tanto nell'abilità di calarsi nei panni altrui, quanto nel ritornare nei propri senza condizionamenti o giudizi che vadano a contaminare la propria obiettività nella valutazione del progetto. In questo senso, più che una tecnica occorre una buona consapevolezza.

---

<sup>5</sup> Con "Spazio formale" intende sottolineare un evento formativo caratterizzato dall'intento volontario di trasmettere un sapere e di riceverlo attraverso un'attività non spontanea.

<sup>6</sup> Parliamo di assenza di giudizio, ossia la valutazione di un fatto senza che la propria attribuzione di senso a riguardo sia determinante ai fini della relazione.



Possiamo tentare di tracciare una mappa formativa che rappresenti l'insieme delle componenti che vanno a costituire il nucleo del ruolo. Se consideriamo la formazione

### Metodologia



universitaria secondo i programmi attualmente proposti nelle facoltà, l'aspetto contenutistico sembra soddisfare l'intero impianto teorico che sorregge

la professione educativa. Esso rappresenta la cornice all'interno del quale leggere e individuare i fenomeni, nonché una chiave di lettura per poterli interpretare. È in sostanza una dotazione focale a sostegno della condizione identitaria. Di questo fanno parte anche il pensiero pedagogico, il linguaggio, l'approccio all'azione educativa. Sebbene la denominazione accademica di "Scienze dell'educazione" in Italia<sup>7</sup> risalgia ai primi anni '70, grazie all'Università Pontificia Salesiana, sono trascorsi altri vent'anni prima che divenisse di uso comune e vi fosse un accenno di cambiamento culturale. L'approccio scientifico/empirico si contrappone infatti a gran parte di quanto enunciato sinora. Tuttavia non si può per nulla affermare che l'educazione non si serva della scienza per i propri scopi; aspetto peraltro evidente proprio nello schema sopra riportato. Linguaggio, approccio e azione non stanno quindi a significare una razionalizzazione dei processi evolutivi, o il tentativo di incanalarli esclusivamente in un'unica direzione, ma la forma mentis da cui nasce il progetto educativo, ossia la lente comune attraverso la quale filtrare e attribuire significato alla realtà. Alla base di questa concezione teorica vi è un principio essenziale rappresentato dal fatto che l'educazione è una professione collettiva e, in quanto tale, necessita obbligatoriamente della costruzione del senso comune. La formazione universitaria pertanto ha anche questa funzione, perlomeno per quanto riguarda l'aspetto contenutistico e nozionistico.

Anche l'aspetto metodologico si esplicita inevitabilmente su un piano generale, essendo impossibile coprire tutte le aree. In questa fase sembra più necessario formare il futuro educatore al processo di trasformazione della conoscenza. Questa prospettiva viene in parte assolta dal tirocinio, cioè dalla possibilità di interagire all'interno di un ambiente educativo e di cercare la giusta collocazione/traduzione del sapere acquisito. È inevitabile riflettere sul fatto, ma non è certamente cosa nuova, che la preparazione accademica non è formalmente in grado, per contesto e limitazioni oggettive, di soddisfare appieno la costruzione del profilo professionale di un operatore, soprattutto in quanto vi è un'area ben più sottesa a cui il mondo universitario non può rispondere.

<sup>7</sup> Ne troviamo tuttavia tracce grazie al positivismo nella seconda metà del XIX sec. in Comte (Francia); Spencer, Bain, Huxley (Gran Bretagna); Aristide Gabelli, Angiulli, Ardigò (Italia). In Italia la metabolizzazione dell'educazione come scienza è stata legittimata solo dopo la nascita dei progetti di ricerca pedagogica e della pedagogia sperimentale, che hanno consentito di annoverarla fra le scienze umane.

## La formazione nel lavoro con la persona

Sulla diatriba circa gli aspetti privati che si intersecano con quelli professionali abbiamo già in parte disquisito. In questa fase proseguiamo la tracciatura non tanto per enfasi professionale, quanto per identificare il processo che caratterizza una maturazione riscontrabile e visibile nella professione stessa. Vi attribuiamo un peso particolare per il fatto che essa ricade in modo importante sul modo di operare in situazioni di cambiamento, in quanto il traino determinato dall'attitudine e attenzione allo sviluppo personale viene recepito come un modello spontaneo, genuino, indipendentemente dal fatto che possa o meno essere imitato. Ancora una volta non possiamo che constatare una certa somiglianza concettuale con alcuni processi che incontriamo in molti percorsi formativi, se pur con soggetti ed esiti del tutto diversi. La differenza più evidente è proprio nella ricaduta dell'atteggiamento. Sia un capo che un educatore poco inclini a gestire i conflitti tenderanno a costruire un ambiente dannoso per il clima relazionale che si verrà a creare. Tuttavia se nel primo caso l'effetto nella maggior parte di casi si manifesta attraverso il peggioramento del clima o la moltiplicazione dello stesso conflitto, nel caso in cui al centro dell'attenzione vi sia la persona si rischia di proporre modalità relazionali che con ogni probabilità sono le stesse che hanno in passato generato un disagio. Non solo vi sarà un peggioramento della relazione, ma verranno meno i moventi per cui la relazione stessa è stata instaurata. Si intravede un principio di responsabilità molto forte nel lavoro con la persona, non in quanto operatori artefici di un bene o di un male, e pertanto protagonisti della vita dell'altro sulla quale si detiene un potere assoluto, ma in quanto modelli di sviluppo e di crescita. La professione collettiva di cui si parlava in precedenza viene esplicitata proprio dalla possibilità di sperimentare modelli differenti e indipendenti. È proprio dalla loro moltitudine che si apre una prospettiva di ampliamento del proprio grado di autonomia, con diverse possibilità e libertà di scelta. La formazione personale quindi non rappresenta un ideale che porta al perfetto equilibrio psico-emotivo ma, semplicemente, consente di rimanere coerentemente all'interno del processo di sviluppo che la stessa educazione propone agli altri.

Concettualmente la ricerca dell'autonomia, perpetrata dall'educazione sin dall'infanzia, si riferisce a un ventaglio di competenze molto vasto.

A volte nel lavoro educativo si incontrano persone con un apparente livello di autonomia molto sviluppato. Quando una persona non viene accudita e i suoi bisogni non vengono soddisfatti, tende a sviluppare competenze difficili da incontrare anche in alcuni adulti. La capacità di provvedere a se stessi e di saper soddisfare le proprie necessità non è necessariamente frutto di un percorso di autonomizzazione andato a buon fine. In questi casi anche il grado di esperienza è sovradimensionato rispetto all'età anagrafica.

Lavorando in ambito minorile ad esempio si incontrano giovani che hanno già affrontato avversità, conflitti esistenziali ed emozioni molto simili a quelli presenti in un individuo con il triplo dell'età. Il fenomeno della "crescita forzata", attribuito probabilmente più familiare in ambito socio-economico, rappresenta l'idea di uno sviluppo indotto dalle circostanze e non supportato da elementi naturali.

La competenza si sviluppa in modo artificioso a compensare un vuoto lasciato scoperto dalle necessità non soddisfatte; si tratta pertanto di un meccanismo di difesa (auto protezione) a tutela della sopravvivenza del soggetto e non di un reale sintomo di sviluppo.

Parliamo invece di una forma di autonomia concreta e declinata in quattro principali aree, sulle quali la formazione personale tende ad agire.

L'autonomia é un percorso di ricerca, attraverso lo sviluppo di capacità volte all'autorealizzazione. Tuttavia, essendo del tutto soggettivo, tale sviluppo non può ridursi a un'unica modalità, né tantomeno a un unico livello di manifestazione. Esistono varie forme e altrettante combinazioni di esse, oltre alla possibilità di esplicitare la propria tendenza in modo arbitrario, mantenendo costante l'orientamento. Esistono sessioni formative specifiche in ognuna delle aree descritte nello



schema. Si prospetta la possibilità che il lavoro con la persona offra benefici proprio per il fatto che consente di intraprendere percorsi di consapevolezza e di accrescimento delle competenze sociali del tutto compatibili con la professione. Quanto viene appreso infatti, contrariamente ad altre situazioni, può essere del tutto fruibile anche nei contesti privati. Potremmo anche ipotizzare che l'attrazione verso le scienze umane sia determinato, oltre che dall'indiscussa attitudine all'altruismo, da un desiderio di conoscenza e di profondità che coinvolge anche se stessi. Tale desiderio è spesso del tutto inconsapevole, in altri casi questo processo è del tutto inaspettato e può provocare delle forti crisi professionali e personali. Non è un caso che alcuni operatori decidano di cambiare lavoro proprio in concomitanza di eventi o situazioni che comportano un salto di qualità proprio sul versante dell'autonomia personale.

## La formazione esperienziale

Quanto esposto sinora appartiene a una precisa visione circa lo sviluppo della professionalità e in particolare quella degli operatori sociali. Orientamento e sviluppo secondo una visione pedagogica mettono in primo piano l'individuo, il suo potenziale e le sue risorse, contrariamente a quanti sostengono che il protagonista del cambiamento sia il metodo. Non è raro infatti imbattersi in forme di magie che prospettano miracoli a basso costo, in modo indolore, e soprattutto in tempi rapidi. La rete è piena di prospettive, di postulati e di cassette degli attrezzi pronte per l'uso. Sappiamo, per contro, che la realtà è piuttosto diversa. Sappiamo ad esempio quanto sia complesso modificare una dinamica di gruppo o la relazione fra un capo e i suoi collaboratori, per non parlare degli aspetti culturali delle organizzazioni. Come formatori siamo venditori e promotori di trasformazione, in quanto lavoriamo per far emergere il meglio, ma vi è una imprescindibile condizione di base per far sì che ciò avvenga. Se le persone fossero in grado di cambiare spontaneamente, o più semplicemente a comando, non avrebbero bisogno della formazione. E quando le componenti motivazionali sono deboli non c'è modo di ottenerlo. Il compromesso che si insegue è sempre ed esclusivamente relativo ai benefici che il cambiamento comporta, ossia quanto sia effettivamente conveniente per sé modificare il proprio stile.

Abbiamo parlato di bisogni, come di autonomia, da una prospettiva umanistica strettamente legata alla crescita, dando per scontato che le persone ne siano idealmente

affascinate, che la ricerchino o la inseguano con grande determinazione, sottovalutando lo sforzo soggettivo che questa comporta. Non vi è alcun modo di misurare la motivazione in senso assoluto. Qualsiasi proposta di cambiamento deve pertanto lasciare libertà profonda nel livello di sviluppo a cui una persona tende. Nel nostro lavoro possiamo in un certo qual modo suscitare delle piccole crisi<sup>8</sup> o delle domande, cosa su cui per altro interviene spesso la formazione esperienziale, e accogliere/valorizzare le risposte comportamentali/verbali che ci pervengono dai partecipanti. Siamo promotori di cambiamento in quanto agiamo sul processo di apprendimento, ma non possiamo ottenere qualcosa solo per questo.

Negli operatori sociali vi è una forte esigenza di addestramento, di sperimentazione, che costituisce il punto di partenza del progetto formativo. Nel lavoro educativo l'accumulo di esperienza avviene quasi esclusivamente sul campo, a scapito della persona stessa su cui l'operatore sperimenta le proprie competenze. Non vi è altro modo, se non quello di essere in gioco e in relazione. Va da sé che le conseguenze degli errori ricadono su una persona. Solo una parte delle attività può essere pianificata, ma le situazioni di emergenza e le criticità escono dal controllo formale, richiedendo risposte efficaci in tempi brevi. La realtà professionale quindi è il cardine su cui improntare lo sviluppo delle capacità e, per questa ragione, le metodologie attive<sup>9</sup> possono rappresentare un valido modo di affrontare diverse tematiche senza coinvolgere i diretti interessati. Sono situazioni in cui gli operatori, attraverso giochi di ruolo o attività sociodrammatiche, possono mettere in scena ed elaborare il conflitto. L'aspetto più interessante di questa metodologia è la possibilità di sperimentarsi in ruoli non propri, non solo attraverso l'empatia, ma calandosi fisicamente nella scena e vivendola in prima persona. L'interpretazione è in verità vincolata all'esperienza vissuta, cioè appartenente alla rappresentazione<sup>10</sup> soggettiva della realtà che diventa il vero e proprio oggetto protagonista della scena. È la dimensione teatrale che, oltre a non avere obiettivi prestazionali o estetici, consente una elaborazione graduale dei nodi conflittuali e delle emozioni dei vari protagonisti attraverso alcune specifiche tecniche, come l'inversione di ruolo, il soliloquio, la concretizzazione simbolica, il doppio, etc.

Abbiamo più volte elogiato la sensibilità personale come capacità di percepire aspetti non palesi o intuire/accogliere le zone d'ombra della persona che si ha di fronte. Parte di questo genere di formazione costituisce proprio un potenziamento della sensibilità attraverso il dialogo fra aspetti emotivi (intuizione) e conoscenza (teoria). Molti operatori, grazie alla loro lunga esperienza, o qualora avessero a loro volta sperimentato una situazione comunitaria, sviluppano moltissime abilità istintuali. Spesso sono seguiti con particolare enfasi nel loro modo di educare e godono di una leadership molto solida. Si tratta di una sorta di rendita, ma che va alimentata con nuove conoscenze per evitare che si cristallizzi attraverso comportamenti ripetitivi o riducendo l'ampiezza del proprio punto di vista, perdendo di efficacia. È ciò che chiamiamo formazione continua, cioè una condizione di apprendimento attivo che si manifesta proprio quando si verifica la situazione di dialogo sopra descritta.

---

<sup>8</sup> Crisi come condizione di instabilità, in questo caso dell'esperienza, indotta dal contesto formativo allo scopo di favorire la strutturazione di nuovi apprendimenti.

<sup>9</sup> Su tema della formazione esperienziale vedi anche, su questa rivista: Mattalucci L. ["Formazione esperienziale e processi riflessivi"](#) in Dialoghi, Anno I, n.1, Settembre 2010; Vito A. ["Riflessività, formazione e condizioni di contesto"](#) in Dialoghi, Anno I, n.1, Settembre 2010; Zanardo A. ["Regia formativa: dinamiche di ruolo e metodologia della formazione"](#) in Dialoghi, Anno II, n.1, Marzo 2011.

<sup>10</sup> In psicologia il termine si riferisce al processo di trasformazione delle informazioni percettive provenienti dal mondo esterno in dati di conoscenza. I canali sensoriali elaborano gli input che ricevono dall'ambiente e producono elementi informativi i quali, per poter essere utilizzati dalla mente umana, devono essere tradotti tramite un codice rappresentazionale. Ciò significa che per l'organismo umano è necessario trasformare dati fisici, prodotti dalla stimolazione costante a cui sono sottoposti i recettori sensoriali, in dati mentali o cognitivi (Giusberti – Canestrari, 2000), in [http://www.treccani.it/enciclopedia/rappresentazione\\_%28Universo-del-Corpo%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/rappresentazione_%28Universo-del-Corpo%29/), data consultazione 04/07/2014.

In un ciclo di workshop rivolti a operatori di comunità, proposti lo scorso anno a Modena e Milano, sono state affrontate tematiche estremamente pratiche, come la *gestione della relazione con il minore difficile* (**parole chiave:** contenimento; rabbia; paura; famiglia; abuso; fuga), la *gestione della conflittualità* (**parole chiave:** emozioni; conflitto; relazione; auto protezione; auto stima), *l'elaborazione del lutto* (**parole chiave:** relazione; vicinanza; mortalità; assistenza; separazione) e *il trattamento di soggetti con doppia diagnosi* (**parole chiave:** transfert; controtransfert; sviluppo; fallimento; personalità).

I seminari, della durata di una giornata ciascuno e proposti a operatori di organizzazioni diverse, sono stati strutturati in due sessioni esperienziali e una sessione conclusiva a carattere teorico/rielaborativo dell'esperienza. Le attività sono state divise in momenti di riscaldamento rivolti al gruppo e spazi specifici in cui i singoli partecipanti proponevano le scene clou della vita lavorativa. A conclusione di questo percorso di aggiornamento, a detta dei partecipanti, l'elemento centrale è stata l'esplorazione. Non quindi solo contenuti o le modalità utilizzate, ma il fatto stesso di avere sospeso l'azione professionale a favore di un'osservazione e di una condivisione diffusa circa il proprio agire educativo. Più che delle risposte statiche è stato efficace intraprendere un percorso di ricerca di nuove modalità di intervento.

Per ricercare dei termini di paragone fra altre realtà e la formazione degli operatori socio educativi, sembra importante rimarcare la natura e gli obiettivi. Nella varietà di tematiche trattate dalla formazione esperienziale, indipendentemente dalla popolazione a cui si rivolge, gli aspetti contenutistici e di relazione rappresentano la base su cui costruire l'apprendimento. Possono cambiare alcune modalità, la metodologia e il setting o il livello motivazionale, che può esplicitarsi probabilmente in una più vasta gamma di sfumature, tra cui l'interesse per l'altro o per la relazione potrebbero avere un peso del tutto diverso. Se in entrambi i casi possiamo contemplare la presenza di un soggetto terzo verso cui utilizzare i propri apprendimenti, dobbiamo altrettanto rilevare che il fine è del tutto divergente. Il successo dell'educazione è lo svincolo, cioè la metabolizzazione di comportamenti virtuosi e l'acquisizione di competenze da sperimentare durante il progetto, ma da utilizzarsi in modo autonomo una volta concluso<sup>11</sup>. Da questo punto di vista, le azioni commerciali di un'attività mirano a un obiettivo del tutto diverso. Un cliente viene "educato" alla fidelizzazione, che è comunque una forma di dipendenza, se pur non patologica, che influisce sui suoi comportamenti di acquisto o sulla fedeltà verso l'azienda.

In ambito socio educativo invece la dipendenza, in una forma costruttiva e dedicata, è un mezzo e un passaggio verso l'autonomia. Questa dimensione, che indubbiamente meriterebbe spazi e approfondimenti ben maggiori, influenza in modo importante il piano su cui si svolge la formazione. Si evidenzia una differenza soprattutto nelle finalità dell'apprendimento, che tengono in considerazione aspetti altrove ritenuti poco proficui, se non inutili. Nei laboratori citati è stato dato ad esempio grande spazio all'accoglienza delle componenti emozionali del lavoro, pur mantenendo il focus sulla storia professionale degli operatori e senza quindi sconfinare nell'ambito privato e nelle origini arcaiche di tali vissuti. Far fronte a situazioni di forte aggressività verbale e fisica, a conflitti particolarmente accesi, o a emozioni complesse come il rifiuto, paura, frustrazione, impotenza, comporta infatti una forma di presa in carico da parte dell'organizzazione in quanto sono eventi caratteristici della professione educativa. Non è solo un problema collaterale o fisiologico, ma è il nucleo delle problematiche che l'educazione si trova a trattare. L'addestramento pertanto diventa un

---

<sup>11</sup> Il termine "svincolo" si riferisce a una condizione nella quale si passa da uno stato di dipendenza a uno stato di autonomia relazionale. Nella fattispecie, in campo educativo, significa raggiungere una condizione nella quale vi è un buon grado di libertà nelle proprie scelte, che vengono operate in una sorta di conformità, nel rispetto delle leggi e dei codici sociali/culturali del luogo in cui si vive.

modo per sperimentare nuove possibilità di intervento e la consapevolezza di sé, per un operatore, una condizione per evitare che le correnti emozionali invadano un territorio che, per definizione, deve rimanere un campo neutrale. Ciò rende piuttosto chiara la ragione per la quale molti di questi aspetti non vengono esplorati in altri contesti.

La necessità di una gestione razionale, percepita come più idonea per esercitare un controllo sui processi, è anche dovuta al fatto che le questioni emozionali non troverebbero al di fuori del setting formativo un contenitore adatto a soddisfarne i bisogni espressivi, o anche semplicemente quelli di comprensione, aspetto che invece nell'ambito sociale rappresenta una buona fetta del lavoro educativo<sup>12</sup>. Non è un caso che in questi contesti sia consuetudine, oltre ad essere in certi casi previsto dalle normative vigenti, la presenza di interventi di supervisione (Zanardo, 2013), proprio a garantire continuità sul versante dello sviluppo del gruppo e delle competenze; attività che raramente incontriamo in ambito profit e dove la formazione non sempre segue una coerenza evolutiva, ma si orienta su bisogni orientati comunque alla produttività e al profitto.

Il fatto che non vi sia mai un unico modo di operare o di intervenire, ma che occorra sceglierlo fra una certa gamma di possibilità, rende il lavoro educativo particolarmente dinamico. Affrontare il sistema della formazione partendo da questi presupposti significa aprirsi a nuove opportunità o semplicemente mettersi in una condizione tale da trarre vantaggio non esclusivamente dal didatta, per quanto esperto possa essere, ma dall'intero gruppo dei partecipanti. Esso è il vero e proprio catalizzatore delle azioni educative e il protagonista centrale del cambiamento. Potremmo associare a questa dinamica ciò che Yalom (1997) affermava a proposito dei fattori terapeutici dei gruppi nel suo testo fondamentale. Se pur le sue osservazioni riguardavano l'ambito della psicoterapia, in realtà la maggior parte dei fattori individuati può tranquillamente rivelarsi fondamentale in qualsiasi tipo di gruppo in fase di apprendimento<sup>13</sup>. Fatta eccezione per alcune declinazioni cliniche infatti, esistono elementi che favoriscono decisamente lo sviluppo del gruppo, indipendentemente dal suo conduttore. La formazione è già di per sé un territorio di osservazione e di accadimenti, perlomeno nelle sue diramazioni più dinamiche. Abbiamo cercato di contestualizzarla all'interno di una professione specifica, quella della cura, cercando di attribuirvi un valore e una connotazione specifica. Ciò non esclude tuttavia anche una formazione strettamente teorica, come accade in molte altre professioni. Temi come la legislazione, la sicurezza o aspetti molto specifici risultano altrettanto necessari per una formazione completa. Il sapersi districare fra vincoli burocratici, progetti educativi stilati da altri o relazioni interpersonali nel qui ed ora richiede una consistente mescolanza di capacità tecniche e di conoscenze.

---

<sup>12</sup> Anche nei casi di alcune tipologie di formazione, come ad esempio l'outdoor training o il teatro d'impresa, le componenti emozionali hanno un ruolo diverso. Esse vengono suscitate dalle attività, ossia entrano in gioco nel qui ed ora, e solo raramente è possibile far riferimento a qualcosa di relativo alla propria esperienza. E' altrettanto vero che il lavoro educativo comporta l'affrontare tematiche umane e sociali che altre professioni non hanno alcun interesse a problematizzare.

<sup>13</sup> Per approfondimenti vedi anche <http://www.contanimare.com/ita/terapia-di-gruppo-e-fattori-terapeutici>, data consultazione 04/07/2014.

## Bibliografia

- Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Roma – Bari, Laterza.
- Bion W. R. (1972), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando.
- Demetrio D. (1990), *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La nuova Italia.
- Frauenfelder E., Santoianni F. (2002), *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento*, Roma, Armando.
- Lewin K. (1972), *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Milano, Franco Angeli.
- Lewin K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Merton R. K. (2000), *Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Yalom D. I. (1997), *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*, Torino, Bollati-Boringhieri.
- Zanardo A. (2007), *Action methods nella formazione. Approcci e strumenti per la conduzione di piccoli e grandi gruppi*, Bologna, Pardes.
- Zanardo A. (2013), *La supervisione d'équipe nelle comunità educative. Prassi e metodologia per l'analisi del contesto e la conduzione dei gruppi*, Firenze, Polistampa.

## Sitografia

- <http://www.contanimare.com>
- <http://www.dialoghi.org>
- <http://www.formazione-esperienziale.it/>
- <http://www.treccani.it/enciclopedia/>