

Professioni educative e competenze di mediazione

Educational professions and mediation competencies

Luigi Pati

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università Cattolica del Sacro Cuore

abstract

In order to be able to work in the socio-educational services of the territory, facing the emergence of unusual existential fragility, educational practitioners must learn the difference between a role and a professional function. The professional function is the result of a permanent process of social learning. It has to be examined through the pedagogical and educational competencies that characterize it, among them being meditation.

Keywords: *existential fragility, professional function, educational mediation*

Dinanzi all'emergere di inedite *fragilità esistenziali*, ai professionisti dell'educazione, per poter bene intervenire nei servizi socio-educativo-assistenziali territoriali, spetta acquisire consapevolezza circa la differenza esistente tra *ruolo e funzione professionale*. Quest'ultima, a sua volta, risultato di un permanente processo di apprendimento sociale, va esaminata attraverso le competenze pedagogico-educative che la contraddistinguono, tra le quali spicca quella di *mediazione*.

Parole chiave: fragilità esistenziale, funzione professionale, mediazione educativa

Professioni educative e competenze di mediazione

L'intero mondo dell'educazione – con le differenti istituzioni formative, gli studiosi interessati alle problematiche pedagogiche, gli operatori impegnati nelle strutture territoriali – auspicano che il Parlamento della Repubblica proceda al varo definitivo, prima della fine dell'attuale legislatura, del DDLS. 2443 su *“Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogo”*, ora in discussione al Senato e già approvato a larga maggioranza come Testo Unificato C. 2656 dalla Camera dei Deputati il 21 giugno 2016. L'approvazione costituirebbe certamente un punto di non-ritorno, indispensabile per dare prestigio e riconoscimento pubblico ad alcune figure professionali che fino ad oggi hanno agito prevalentemente sotto il segno dello svilimento socio-culturale, della precarietà economica, della sottovalutazione politico-istituzionale (Orefice, Corbi, 2017).

È ben vero, tuttavia, che l'auspicata regolamentazione normativa dell'Educatore e del Pedagogo, ai fini della loro riqualificazione professionale, non può prescindere dall'esigenza di una attenta riflessione pedagogica intorno alle competenze che ad essi ineriscono. Riuscire a chiarire il “che cosa sono capaci di fare” i professionisti dell'educazione può permettere di porre fine all'incertezza identitaria che ha contrassegnato e continua a contraddistinguere le figure in parola. Un'incertezza identitaria che, almeno fino alla metà degli anni Sessanta del secolo scorso, è stata suscitata da varie cause. Sia sufficiente richiamare le seguenti:

- la debolezza epistemologica della pedagogia, con la tendenza a svolgere mere sintesi di dati, valutazioni, orientamenti prospettici derivati da altri settori disciplinari;
- il prevalere di una impostazione socio-politico-culturale tesa a contenere, assistere e/o medicalizzare peculiari problematiche comportamentali, trascurando il tema del tessuto educativo o rieducativo da garantire o ricostruire;
- il disinteresse della ricerca pedagogica verso i numerosi àmbiti espe-

- rienziali non coincidenti con la scuola e nei quali si svolge la vita della persona;
- il privilegio socio-culturale accordato all'idea che per educare è sufficiente il buon senso, non già adeguata preparazione pedagogica.

I mutamenti epocali, che fin dal 1968 si sono verificati nel nostro Paese e che ancora perdurano, hanno dato l'avvio a un processo di revisione critica, di ripensamento progettuale, di offerta formativa nei campi della ricerca pedagogica, delle politiche di welfare, dell'assetto istituzionale. Ciò ha contribuito a mettere l'accento sul tema delle professionalità di Educatore e di Pedagogista. In verità, da un lato, la contestazione delle così dette "istituzioni totali", quindi della logica fortemente autoritaria e repressiva in esse dominante; dall'altro lato, l'emergere impetuoso in campo socio-politico-culturale della necessità di garantire a tutti i cittadini il diritto all'educazione; da un altro lato ancora, la pubblicazione del D.P.R. 616 del 1977 riguardante l'attribuzione di prerogative/obblighi di pianificazione/programmazione delle strutture socio-educativo-assistenziali del territorio a Regioni, Provincie e Comuni, hanno posto all'attenzione pubblica l'urgenza di una adeguata preparazione di coloro i quali sono chiamati a gestire nelle comunità locali servizi di sostegno, a elaborare e perseguire progetti di recupero, a promuovere itinerari di crescita sempre più umanizzanti. È stata così chiamata in causa l'Università, nella quale sono stati istituiti i corsi di laurea per la formazione dei professionisti dell'educazione (Pati, 1996).

L'approfondimento dell'argomento richiederebbe ampio spazio. Ai nostri scopi basti osservare che, con gli itinerari di studio universitario attivati, nel corso degli anni è stato preso in considerazione anche l'ampio settore della così detta "educazione informale", ossia quegli spazi di convivenza e quei servizi che accolgono soggetti appartenenti a varie fasce di popolazione, sono portatori di molteplici bisogni, interagiscono sulla scorta di differenti livelli di responsabilità e autonomia. Si pensi, per esemplificare, ai centri di accoglienza per minori allontanati dalla famiglia o privi di essa, alle comunità educative per donne sole con prole e/o che hanno subito violenze, alle strutture per tossicodipendenti, alle carceri, agli istituti geriatrici, agli ambienti di lavoro. Si tratta di luoghi comunitari nei quali si palesano esigenze diversificate, vincolate al mutare delle età, suscitate dal complesso e sistemico intrecciarsi di influssi materiali, ambientali, organici, relazionali (Ulivieri, 2003).

In questa sede è mia intenzione riflettere sui professionisti dell'educazione, movendo dalla convinzione che oggi sono chiamati ad approfondire, tra le altre cose, le questioni connesse con l'emergere, nel cam-

po socio-educativo-assistenziale, di inedite *fragilità esistenziali*. La corretta percezione di queste può aiutare a sottolineare che ai professionisti dell'educazione, per poter bene intervenire nei servizi territoriali, spetta acquisire consapevolezza circa la differenza esistente tra *ruolo e funzione professionale*. Quest'ultima, a sua volta, risultato di un permanente processo di apprendimento sociale, va esaminata attraverso le competenze pedagogico-educative che la contraddistinguono, tra le quali spicca quella di *mediazione*.

1. I professionisti dell'educazione e le nuove fragilità

Quando si affronta il tema della fragilità umana non si può trascurare di considerare che esso è ontologicamente collegato all'esistenza soggettiva. La fragilità, infatti, non è un *accidens* nella vita dell'uomo ma la accompagna e la qualifica; anzi, si può asserire che la vita umana non può essere compresa nel suo ordito di oggettività e di mistero se si prescinde dalla fragilità.

Tuttavia, indugiare con la mente sulla condizione di fragilità significa non soltanto confrontarsi con il tema della finitudine umana ma altresì recuperare l'idea della superiorità dell'uomo rispetto agli altri esseri viventi. Vero e proprio ossimoro, la fragilità è limite ma anche prova della grandezza dell'uomo. Tale convinzione ha trovato in B. Pascal, uno dei pensatori più rappresentativi, avendo egli collegato la fragilità alla capacità umana di avere consapevolezza di essa, di poter riflettere su di essa e, così facendo, di tentare di padroneggiarla. Nei *"Pensieri"*, al n. 377, egli afferma:

L'uomo è solo una canna, la più fragile della natura; ma una canna che pensa. Non occorre che l'universo intero si armi per annientarlo; un vapore, una goccia d'acqua bastano a ucciderlo. Ma, quand'anche l'universo lo schiacciasse, l'uomo sarebbe pur sempre più nobile di quel che lo uccide, perché sa di morire, e la superiorità che l'universo ha su di lui; mentre l'universo non ne sa nulla.

Tutta la nostra dignità sta, dunque, nel pensiero. In esso dobbiam cercare la ragione di elevarci, e non nello spazio e nella durata, che non potremmo riempire. Lavoriamo, quindi, a ben pensare: ecco il principio della morale.

Di là da qualsiasi ulteriore riflessione di natura antropologica, ai nostri scopi risulta importante mettere in risalto la necessità che il professionista dell'educazione affini la propria capacità di percepire e valutare le fragilità umane, in un tempo in cui esse aumentano sotto l'aspetto quantitativo e

assumono inedite modalità di espressione a causa dell'apparire di nuovi fattori eziologici.

È dato constatare, oggigiorno, l'emergere e il diffondersi di inusitate forme di disagio esistenziale, che vanno a costituire una "zona grigia" del vivere umano incline a sempre più ampliarsi nel tempo e nello spazio. Accanto alle fragilità identitarie suscitate presso le varie fasce di popolazione dalla precarietà lavorativa nella società della decantata opulenza e dello sbandierato benessere economico, si impongono, tra le altre, le fragilità causate da forme di accentuata solitudine, di profondo isolamento sociale, di radicale frammentazione tra le varie fasce di popolazione, di deleteria svalutazione delle figure adulte di riferimento. Prevale un modello di sviluppo sociale che, mentre prescinde dall'umano, al tempo stesso innesca ed alimenta processi di criticità esistenziali riguardanti l'uomo e che l'uomo stesso è incapace di affrontare e governare.

I motivi enucleati sospingono a segnalare, insieme all'urgenza di favorire presso educatori e pedagogisti l'acquisizione di strumenti di osservazione, classificazione e valutazione della cangiante realtà umana, anche la opportuna assunzione di consapevolezza che le nuove fragilità, lungi dall'essere esaminate in maniera settoriale, parcellizzata, frammentata, vanno indagate secondo una prospettiva sistemica. Ciò significa accostarle in riferimento tanto alle molteplici cause scatenanti quanto alle differenti ripercussioni che esse hanno sui vari aspetti della vita, sui contesti esperienziali coinvolgenti il soggetto interessato, sulle reti relazionali circostanti. È indispensabile che, da un atteggiamento di ricerca lineare delle varie cause dei fenomeni, si passi ad uno stile d'indagine atto a far rilevare l'intreccio delle concause. Inoltre, da una posizione tesa a valutare l'umano nell'alternarsi di benessere/felicità vs malessere/infelicità, è auspicabile assumere la posizione personalistica che intravede la compresenza di situazioni tra loro alternative: la felicità collegata all'infelicità, il benessere connesso con forme di malessere, l'appagamento vincolato a stati di insoddisfazione. Una impostazione di tal fatta ha da sollecitare i professionisti dell'educazione a riconoscere che, anche allorquando si parla di malattia organica o di disabilità, è opportuno riflettere non soltanto sul disturbo fisicamente considerato ma altresì sulle ripercussioni che il disturbo in parola ha sulla vita relazionale e spirituale del soggetto interessato.

Conseguenza diretta delle situazioni richiamate è il riferimento alle trasformazioni di cui necessitano i servizi socio-educativi e sanitario-assistenziali, quindi il Welfare State nel suo complesso, non soltanto per correggere le odierne inadeguatezze organizzative e gestionali, ma altresì per auspicare che si possano avvalere di professionisti dell'educazione capaci di leggere le nuove fragilità e i conseguenti disagi esistenziali prima ancora

che essi esplodano. Nella fattispecie, si tratta di capire che i servizi socio-educativi e sanitario-assistenziali non possono più assumere una posizione di attesa per accogliere i bisogni. Spetta ad essi intercettarli, adottando strategie di rilevazione e d'intervento atte a esaltare il protagonismo delle persone in condizione di disagio esistenziale.

Quanto detto pone l'urgenza di ripensare la formazione degli operatori. Di costoro, sulla scorta dell'esperienza acquisita nel campo della formazione universitaria, come formalizzare la questione dell'identità professionale?

2. Il concetto di ruolo: precisazioni concettuali

La risposta all'interrogativo poc'anzi posto esige di essere formulata sulla scorta di alcune riflessioni intorno al concetto di ruolo, il quale, per come oggi lo possiamo esaminare, risente dei contributi provenienti dalla psicologia e dalla sociologia. Il suo significato è alquanto complesso, anche perché la sua formulazione può essere effettuata, prendendo in considerazione il singolo soggetto, il gruppo di appartenenza del medesimo, il sistema sociale più ampio.

- a) Per quanto concerne la definizione di ruolo in riferimento al singolo soggetto, sulla scorta delle precisazioni di T. Parsons va segnalato che nella personalità individuale coesistono diversi ruoli (per es.: di figlio, di studente, di marito, di padre, di lavoratore ecc.). Questi sono svolti dal soggetto interessato o perché a lui *prescritti* dall'ambiente circostante (e quindi hanno a che fare con i *doveri* assegnati) o in quanto modalità comportamentali suscitate dalla trama relazionale a cui partecipa.
- b) Circa la definizione di ruolo collegata al gruppo primario di appartenenza, occorre notare che essa, secondo quanto messo in risalto da G. H. Mead, poggia sulla seguente dinamica interattiva: l'accettazione del ruolo (comportamento) altrui permette di prevederne le azioni e di adeguare ad esse il proprio agire.
- d) In ordine alla definizione di ruolo esaminata alla luce del più ampio sistema sociale, sulla scorta del pensiero di R. Linton, è necessario rifarsi al concetto di "status", ossia alla posizione occupata dall'individuo in un determinato sistema sociale. Lo status assegna al ruolo specifiche prescrizioni (di padre, di lavoratore, di studente ecc.), che sono poi attuate dal soggetto interessato.

Pur nella diversità di accenti, i tre contributi richiamati permettono di rintracciare alcuni aspetti generali del concetto di ruolo. Nella fattispecie, con A.M. Rocheblave-Spenlé (1975, pp. 1020-1022) possiamo dire che “il ruolo appare come un modello organizzato di comportamento rispetto ad una posizione dell’individuo in un insieme interazionale, come un complesso di aspettative verso chi detiene una posizione”. Risultano evidenti, pertanto, alcuni elementi specifici:

- il ruolo individuale postula l’esistenza di un modello generale astratto, al quale il singolo s’ispira nello svolgimento di determinate azioni;
- il ruolo implica l’accettazione, il consenso individuale, verso ciò che è prescritto dal modello;
- il ruolo è assegnato dal sistema sociale di appartenenza all’individuo in forza della posizione che costui occupa in quello.

Sotto l’aspetto pedagogico, il concetto di ruolo risulta di indubbia importanza per delineare il profilo generale dei professionisti dell’educazione, quindi le richieste socio-politico-culturali ad essi rivolte e la adeguata rispondenza delle azioni dei medesimi a peculiari esigenze e attese provenienti dal contesto di appartenenza. Esso, tuttavia, ben poco ci dice circa la capacità del singolo soggetto di svolgere il proprio intervento educativo/formativo e di soddisfare gli specifici bisogni di soggetti ben identificati. L’attribuzione di ruolo da parte del sistema sociale e l’assunzione/acettazione di ruolo (da parte dei singoli soggetti) non risolvono la questione concernente la competenza operativa del professionista dell’educazione. Costui, per svolgere i propri interventi educativi, non può limitarsi ed attenersi ad alcune generiche prescrizioni socio-culturali. All’opposto, è chiamato ad avvalersi di modalità, strategie, metodi per mezzo dei quali, lungi dall’incentivare nel soggetto in crescita a lui affidato il passivo adeguamento a schemi standardizzati di condotta, ha da suscitare e alimentare in lui un processo di maturazione che lo metta in condizione di padroneggiare la propria crescita e d’imparare a rispondere in modo corretto a fattori di crisi. È legata a quest’obiettivo l’*identità di funzione dell’educatore*, la sua capacità di promuovere con intenzionalità una comunicazione educativa attraverso la quale far evolvere una situazione di sviluppo esistenziale di cui è chiamato ad occuparsi in quel momento e sulla base di particolari condizioni socio-culturali (Pati, 1996, pp. 285-302).

Nel procedere del cammino or ora delineato, il professionista dell’educazione ricava incentivi e rinforzi per la permanente costruzione della sua identità professionale dal rapporto di comunicazione intrecciato con i soggetti a lui affidati. Tutto questo gli permette anche di precisare sempre me-

glio nel tempo le proprie competenze. Ne consegue che l'identità di funzione va oltre la semplice attribuzione di ruolo: essa va intesa in termini di apprendimento sociale e perciò vincolata alla prospettiva relazionale.

Sulla scorta di quanto asserito, se fermiamo l'attenzione sulla figura dell'educatore, si comprende facilmente che esserentra nell'ambito delle professioni che non possono essere valutate come il risultato di un processo di formazione delimitato nel tempo e nello spazio, perciò valido una volta per tutte. L'educatore è chiamato ad acquisire la capacità di "apprendere per apprendere", quindi di curare e aggiornare in modo continuo non soltanto la propria preparazione teorica, metodologica e tecnica, ma altresì l'identità di funzione, contro la sterile riproposizione di schemi comportamentali e moduli operativi superati e/o addirittura inefficaci.

Va inoltre detto che la professione di educatore non può essere vincolata all'assolvimento di un ruolo istituzionale fisso e immutabile, cui si accede dopo il conseguimento del titolo accademico. Occorre collegarla all'istanza della riconversione periodica delle professioni, che considera tanto il mutare dei bisogni della popolazione, in conformità al variare dello sviluppo territoriale, quanto l'insorgere nell'educatore di desideri d'impegno in campi lavorativi diversi da quello sperimentato per un certo periodo di tempo.

Possiamo fare sintesi di quanto messo in luce fino ad ora, rilevando che la professione di educatore poggia su due elementi peculiari.

Il primo è rappresentato dal percorso formativo intrapreso in un certo contesto universitario, contraddistinto da attività di studio e di approfondimento scientifico-culturale, da attività di tirocinio e di laboratorio. Si collega a tale elemento il titolo di educatore, ovvero la qualificazione professionale e pubblica di un profilo operativo.

Il secondo elemento è rappresentato dalla specificazione della professionalità dell'educatore, delle sue competenze, in virtù del suo agire, del suo operare in un certo contesto lavorativo. Attraverso l'azione, il professionista dell'educazione definisce in modo continuo la sua *identità di funzione*. Pertanto, è permesso asserire che la professionalità dell'educatore, intesa come identità di funzione, si costruisce sul campo ed è espressione della rete di relazioni nella quale il soggetto interessato è coinvolto. Ciò significa che il profilo identitario del professionista dell'educazione si chiarisce e si definisce soltanto di fronte alla chiara definizione antropologica dell'educando. Verso costui le aspettative, le previsioni, le progettazioni di quello si mostrano determinanti per il conseguimento di scrupolosi traguardi di sviluppo (Bobbio, 2015, pp. 27-79).

L'enfasi posta sul tema della dimensione relazionale, quindi sul farsi

continuo dell'educatore, di là dalla sua qualificazione formale, aiuta a dire che *l'esperienza* – nel nostro caso l'esperienza quotidiana della relazione con una persona singolare in un definito contesto di operatività – è *fattore di apprendimento e di formazione professionale*. L'ambiente educativo si delinea come *comunità di pratiche* in cui si apprende, confortando o correggendo il proprio agire e quello degli altri. Si ricava altresì che per l'educatore l'attenzione al primato della persona postula un atteggiamento di costante riflessività sul proprio operare, sui propri schemi comunicativi, sulle proprie modalità di conduzione della relazione educativa. La riflessività diventa occasione per esaminare il proprio modo di collocare la singola persona in crescita in una situazione di privilegio. Ciò giova anche all'ulteriore chiarificazione dell'istanza della professionalità dell'educatore. Costui, per definirsi professionista, non ha soltanto da sopperire alle urgenze. È chiamato, anche e soprattutto, a riflettere sul proprio agire, a confrontarsi e, all'occorrenza, a riprogettare i propri interventi. In questa luce, per il professionista dell'educazione il riflettere implica anche l'interrogarsi intorno a ciò che la relazione intrecciata con il minore gli offre. Il rapporto di comunicazione educativa non è mai unidirezionale, né è qualificato semplicemente dall'offerta che l'adulto fa al soggetto in crescita. Esso si dipana all'insegna della reciprocità, e in siffatto procedere ciascuno contribuisce alla maturazione dell'altro. A questa circostanza il professionista dell'educazione è chiamato a prestare grande attenzione, per trarre consapevolmente da essa utili indicazioni ai fini della sempre migliore definizione della propria identità di funzione.

3. La mediazione educativa

Per i professionisti dell'educazione, quali competenze si rendono necessarie affinché con padronanza sappiano accostare le fragilità di soggetti in condizione di bisogno, per poi affrontarle in maniera progettuale e promozionale?

Non è da pensare che la condizione di fragilità esistenziale, nella quale la persona può venire a trovarsi nel corso della sua vita, sia l'effetto diretto e inevitabile di una situazione ambientale pregiudizievole. Così come va detto che l'andamento disturbato di una trama di relazioni non limita in maniera fatalistica l'*iter* di accrescimento del soggetto. Se così fosse, la persona sarebbe vittima di un ingovernabile e inevitabile determinismo comportamentale, che non permetterebbe di spiegare il successo della crescita pur in presenza di carenze dello spazio circostante e disturbi dell'assetto relazionale. Il professionista dell'educazione è tenuto ad avere ben presen-

ti tali motivi, che permettono di delineare con maggiore forza la sua azione in termini di mediazione educativa.

Per dilucidare l'affermazione, richiamo l'assunto pedagogico secondo il quale l'uomo non è foggato dall'ambiente; non è il semplice risultato del condizionamento ambientale. All'opposto, è dotato di risorse, potenzialità, prerequisiti per mezzo dei quali, a mano a mano che egli rafforza il proprio livello di autonomia, si volge ad intrecciare con l'ambiente circostanze un rapporto di creativa interdipendenza. Tutto ciò in stretta consonanza con il principio pedagogico che collega il cammino di maturazione a fattori e motivazioni intrinseci alla persona, non già ad esclusivi influssi ambientali (Baldacci, 2012, pp. 90-93). Tali fattori e motivazioni intrinseci, conformemente all'età attraversata dal soggetto, esigono di essere avvalorati, arricchiti, incanalati dall'adulto di riferimento. Costui, nel mentre sostiene le risorse del soggetto, ha il compito di svolgere un'attenta opera di mediazione educativa, in modo da adeguare le sollecitazioni esterne al grado di sopportabilità del soggetto in via di accrescimento.

Il professionista dell'educazione è chiamato ad assumere consapevolezza che la persona a lui affidata, sin dai primi momenti di vita e in forza delle fragilità manifestate, abbisogna di essere accompagnata e guidata nello stabilire rapporti con il mondo circostante. L'attività di conoscenza, esplorazione, apprendimento va graduata e filtrata. In caso contrario, le stimolazioni esterne possono avere il sopravvento e risultare eccessive rispetto alle capacità di tollerabilità del soggetto educando, suscitando ed alimentando in lui stati di acuta sofferenza. In tali circostanze, mancando l'azione dell'educatore e la possibilità di riferirsi a lui, il soggetto tende a reagire secondo le regole comportamentali già apprese o sulla base di spinte momentanee.

Quando invece la problematicità del contesto ambiente è mediata dall'intervento adulto, il rapporto d'interdipendenza impiega modalità differenti. Emerge qui il tema dell'*intervento educativo come intenzionale azione di mediazione* tra soggetto in crescita e mondo dell'esperienza. Con esso, la connaturata spinta alla relazione del soggetto è orientata verso forme sempre nuove di comunicazione con il mondo. L'azione educativa, svolgendosi sotto il segno dell'assidua attenzione al potenziale bio-fisio-psichico dell'educando, preserva quest'ultimo da eccessivi turbamenti e lo stato d'interdipendenza tra minore e contesto esperienziale si svela sotto forma di processo dinamico in cui l'adulto, se le circostanze lo richiedono, neutralizza o quanto meno attutisce gli influssi negativi mossi dalla componente interattiva.

L'azione dell'adulto mediatore, come si può ben comprendere, risulta tanto più efficace quanto più riesce ad avvalorare *l'essere situato del sog-*

getto in un preciso contesto esperienziale, per ricavare da questo sollecitazioni, indicazioni, interrogativi conoscitivi. La mediazione educativa dell'adulto spicca come elemento indispensabile affinché il rapporto Io-Mondo dell'esperienza sia mantenuto entro livelli di "sopportabilità" soggettiva. Trova ragione d'essere, in siffatto contesto, la riflessione di J. Bruner quando, interrogandosi circa i presupposti che guidano i comportamenti intersoggettivi, osserva che con molta probabilità essi vanno ricercati non semplicemente in fattori biologici ma altresì nel tipo di partecipazione del soggetto al contesto culturale di appartenenza (Bruner, 1999, p. 119).

Dalla suddetta argomentazione scaturiscono proficue suggestioni idonee a far auspicare che i professionisti dell'educazione affinino soprattutto le loro competenze comunicative. Lo stile comunicativo dell'educatore, infatti, esemplificando un certo tipo di andamento dei legami interpersonali e di accostamento al mondo esperienziale, sospinge i soggetti in via di accrescimento a impadronirsi di schemi di condotta adeguati.

Le riflessioni fin qui condotte sulle professioni educative aiutano a capire il compito non facile che oggi giorno le Facoltà di Scienze della Formazione sono chiamate a svolgere. Ai percorsi formativi da esse proposti si richiede un'inversione di tendenza, tale per cui lo studente possa assumere, anziché la posizione di mero recettore di indicazioni formalmente elaborate ed enunciate dal corpo docente, una posizione attiva, di co-costruttore di conoscenze e modalità professionali. Lungo questa via, il percorso formativo universitario ha da offrire allo studente dispositivi adeguati per entrare in rapporto con la realtà educativa. Modalità di conduzione della comunicazione educativa, strumenti di osservazione e di rilevazione dei dati esperienziali, metodi di classificazione delle informazioni raccolte, criteri interpretativi della realtà esaminata, modelli di progettazione e di valutazione dei percorsi educativi: tutto questo ed altro ancora devono diventare proposta formativa comune a tutte le Facoltà di Scienze della Formazione dislocate sul territorio nazionale. Così facendo, si può realmente mirare ad irrobustire l'identità operativa dei professionisti dell'educazione.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bobbio A. (2015). Acceptance, education, comprehension. A psycho-pedagogical perspective. In T. Grange, J.-H. Pourtois, A. Bobbio, G. Nuti, *L'accueil des mineurs en difficulté*. Louvain-la-Neuve: EME Éditions.
- Bruner J. (1999). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Iori V., Rampazi M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Mozzanica C.M. (2005). *Pedagogia della/e fragilità*. Brescia: La Scuola.
- Orefice P., Corbi E. (a cura di) (2017). *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: ETS.
- Pati L. (1996). *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*. Brescia: La Scuola (2° edizione riveduta. La 1° edizione è del 1990).
- Pati L. (a cura di) (2012). *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2014). La mediazione educativa per la composizione pedagogica tra realismo e costruttivismo. In E. Corbi, P. Perillo (a cura di), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rocheblave Spenlé A.M. (1975). Voce "Ruolo". In W. Arnold, H. J. Eysenck, R. Meili (a cura di), *Dizionario di Psicologia*. Milano: Paoline.
- Ulivieri S. (a cura di) (2003). *L'educazione e i marginali*. Firenze: La Nuova Italia.