

Dare forma al lavoro educativo, formare al lavoro educativo

Sintesi del rapporto di ricerca

IPOTESI E METODOLOGIA DELLA RICERCA

1. Il disegno della ricerca

1.1 Da dove nasce la ricerca

L'idea di realizzare una ricerca del **Centro Studi Riccardo Massa** in collaborazione con la **Fondazione Don Gnocchi** nasce da un comune interesse verso le pratiche di formazione in ambito socio-educativo e sanitario, in ordine alla professionalità dell'educatore. Tale interesse si declina non solo nel restituire i significati che la formazione può ricoprire per chi si sta formando, ma anche nel collocare nel nostro scenario socio-culturale le esigenze sempre più complesse dei soggetti con cui gli educatori si trovano a lavorare, articolandole con le disposizioni amministrative, istituzionali e normative che regolano presenza e modalità del loro lavoro.

Se, in ambito formativo, è ormai assodato che la formazione dell'educatore sia universitaria, d'altronde, nel panorama attuale delle professioni d'aiuto, in cui si colloca l'educazione professionale, sembra che si profili **uno scenario nuovo**, i cui confini, le cui ragioni e caratteristiche meritano di essere indagate. Da un punto di vista culturale ma anche giuridico-amministrativo, infatti, queste professioni sembrano essere sempre più riconoscibili nel momento in cui si identificano con prestazioni specifiche e precise. Più difficile sembra, invece, rappresentare il lavoro dell'educatore perché non denotato da una specificità così marcata (prestazioni esclusive, protocolli procedurali, risultati oggettivamente identificabili), bensì dall'istituzione e dallo svolgimento di processi complessi e lunghi, da risultati attesi ma di fatto imprevedibili perché frutto dell'intreccio di dimensioni soggettive, culturali, materiali e istituzionali.

Sta di fatto che lo "statuto debole" della pedagogia e la complessità dell'educazione in qualche modo paiono creare **un vuoto rappresentativo**: sembra oggi sempre più arduo dire cosa faccia l'educatore professionale, definire il suo lavoro. Si tratta di una condizione pericolosa, perché rischia di trascinare nel non senso ciò che nei servizi si fa ma anche quello che si fa nei luoghi in cui ci si forma per lavorare in essi.

1.2 Le domande della ricerca

La prima domanda che ci si è posti riguarda il modo in cui la formazione dell'educatore professionale accade all'interno del contesto universitario. Dove la curiosità non spinge semplicemente ad indagare dimensioni curriculari ed organizzative, ma a comprendere come funzioni il processo formativo messo in atto, cioè:

- **attraverso quali esperienze apprendono a diventare educatori professionali gli studenti del Corso di Laurea in Educazione Professionale, oggi.**

L'interesse è comprendere se e come si dia corrispondenza tra *rappresentazioni del percorso formativo* e *immagini di educatore professionale* implicitamente o esplicitamente proposte e costruite durante la formazione universitaria. Da qui, prende forma la seconda domanda:

- **in che modo la formazione di base, oggi, sostiene il lavoro educativo nei diversi contesti professionali?**

L'intenzione è comprendere se e come si concili *l'immagine che del lavoro e del ruolo educativo si costruisce durante la formazione di base con le aspettative, le rappresentazioni, le richieste* che a questa figura indirizza il mondo dei servizi.

Queste domande possono costituire un nucleo di questioni tali da animare una ricerca che, all'interno di una comprensione critica del contesto sociale, economico, culturale in cui si muovono servizi e politiche sociali, educative e sanitarie, possa cominciare a riempire quel "vuoto" che pare caratterizzare l'opera di chi fa, professionalmente, educazione.

1.3 Campo e attori

La ricerca ha posto sotto osservazione il Corso di Laurea in Educazione professionale dell'Università degli studi di Milano nella sua sede milanese, ubicata presso la Fondazione Don Gnocchi Onlus. Questa scelta si motiva in quanto la Fondazione ospita la Facoltà di Medicina e Chirurgia dal momento in cui la formazione degli educatori è stata affidata alle Università. In quanto ex Scuola Regionale, la Fondazione è testimone di una tradizione formativa e delle innovazioni che si sono susseguite; rappresenta, per questo, un caso di estremo interesse. Inoltre, la collocazione nel territorio urbano milanese e il fatto di essere sede di servizi socio-sanitari parrebbe obbligare a considerare i cambiamenti socio-culturali ed economici che hanno interessato il tessuto sociale e il mondo dei servizi.

Per rispondere alla prima domanda ci si è mossi in più direzioni. Sono stati individuati testimoni privilegiati in **docenti** e **coordinatori** del CdL che, per la loro posizione, storia ed esperienza hanno dato un contributo significativo. In secondo luogo, è stato effettuato un percorso intensivo con **il gruppo tutor/docenti di Guida al Tirocinio**. La composizione del gruppo è stata volontaria, salvaguardando la rappresentanza sia di personale esterno alla Fondazione (docenti a contratto della Facoltà di Medicina e Chirurgia), sia interno (educatori o coordinatori nei servizi della Fondazione). Infine, a queste voci si sono affiancate quelle degli **studenti del terzo anno del CdL**.

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca, i testimoni privilegiati sono stati individuati in base al criterio di appartenenza professionale al mondo dei servizi che paiono essere il più ovvio sbocco professionale degli educatori, ma anche alla conoscenza del percorso formativo universitario, in alcuni casi dovuta alla posizione, reiterata negli anni, di referenti dei tirocinanti. Sono stati individuati **professionisti, educatori** e **coordinatori** collocati in servizi di tipo psichiatrico e per disabili e minori, e tra essi anche coordinatori di servizi per disabili della stessa Fondazione. A ciò, si è aggiunta la testimonianza dell'ANEP Lombardia.

A livello di progettazione, la ricerca prevedeva di affiancare a queste azioni una rilevazione di tipo quali-quantitativo della posizione degli **ex studenti** del CdL nell'attuale mondo del lavoro, in modo da comprendere quali fossero i servizi in cui avevano trovato occupazione, e quale eredità avesse lasciato loro la formazione. Avendo avuto un ritorno dei questionari inviati pari al 54,5%, si è pensato fosse opportuna un'integrazione con le informazioni raccolte dall'IRCCS Medea, che ha gestito il CdL in Educazione professionale con l'Università dell'Insubria negli anni scorsi; in ogni caso, le informazioni raccolte possono essere valorizzate solo come indicative di linee di tendenza. Inoltre sono state realizzate interviste con studenti laureati nel CdL in Educazione Professionale.

2. Presupposti epistemologici e metodologia

Riferimento teorico ed epistemologico della ricerca è la *Clinica della Formazione*. Si tratta di un approccio pedagogico che pone al centro del suo interesse l'accadere educativo in qualunque forma si

manifesti, e che si dota di uno sguardo articolato per poterne cogliere la complessità. Ipotesi fondante è che ogni fenomeno educativo sia la risultante di molteplici dimensioni: materiali, esistenziali, inconscie, ideologiche, procedurali e metodologiche, che agiscono intrecciandosi tra loro e dando luogo a evidenze, la cui forma e modalità si regge sulla presenza di determinate “latenze”. La Clinica della formazione si colloca nell’ambito della ricerca qualitativa e idiografica. I risultati di ricerca sono interessanti in quanto consentono di comprendere in profondità i fenomeni osservati prospettando possibilità di ripensamento e di riprogettazione di azioni pedagogiche; non hanno nessuna pretesa di generalizzazione, ma possono contribuire ad alimentare la riflessione intorno ai modelli pedagogici, ai significati, alle strategie, ai contesti, alle dinamiche affettive e dunque ai dispositivi educativi e formativi che animano l’educazione formale e informale.

La scelta di tale approccio per la realizzazione della ricerca è supportata da due motivazioni. Da un lato essa è adeguata alla complessità dell’oggetto indagato ed è coerente con uno degli obiettivi che la ricerca si pone, che riguarda la formatività di questo percorso: si reclama un’attenzione e uno sguardo capaci di cogliere l’intreccio dei molteplici fattori in gioco, in modo da comprendere come si producano determinati effetti. Dall’altro, assumere questo approccio significa presupporre l’incrocio tra le modalità con cui i soggetti, che abitano l’esperienza educativa o formativa, si rappresentino l’esperienza stessa, i loro compiti e i loro ruoli, e l’organizzazione istituzionale e materiale in cui l’esperienza avviene.

2.1 Gli strumenti di rilevazione

Sono stati messi in campo differenti strumenti di rilevazione. Grande rilievo hanno avuto le **interviste in profondità** con cui sono state raccolte le testimonianze dei docenti del CdL, di alcuni tutor, di figure istituzionali, di formatori, di coordinatori e di educatori di diversi servizi. La griglia dell’intervista è stata preparata sulla base di una ricognizione iniziale attraverso la raccolta di materiale documentale e la progettazione con il partner di ricerca; ciò ha consentito di esplorare i nuclei centrali delle rappresentazioni dell’impresa formativa di cui i soggetti sono protagonisti, del loro ruolo e degli oggetti del loro lavoro, degli studenti e del loro percorso formativo, indicando situazioni o esperienze significative, evocandone le immagini. Tutto ciò con particolare attenzione alla delineazione dei contesti, delle metodologie, delle pratiche educative o formative spesso implicite nei discorsi.

Sulla base sia di una ricognizione e progettazione iniziale, sia dei dati raccolti dalle prime interviste effettuate, si è proceduto con lo svolgimento di un **percorso intensivo** con i tutor/docenti di Guida al tirocinio, in cui sono state esplorate in particolare le rappresentazioni dell’impresa formativa, degli studenti, e dei contesti e delle metodologie di apprendimento. Di seguito, si è svolto un **focus group**, ad adesione volontaria con gli **studenti del terzo anno**, cui è stato chiesto di reagire rispetto alla loro esperienza di formazione, esplicitandone i significati, i momenti salienti, l’impatto con il mondo dei servizi e la rappresentazione dell’educatore.

2.2 Gli strumenti di analisi e di elaborazione

I materiali raccolti sono stati analizzati seguendo l’approccio che la Clinica della formazione prevede: considerare e rispettare la multidimensionalità del fenomeno esplorato, con attenzione alle dimensioni contestuali, organizzative, affettive, relazionali, contenutistiche e ideologiche, tecniche e strategiche, cogliendone gli aspetti evidenti e quelli latenti, in modo da mostrarne l’intreccio e il funzionamento. Il nostro modo di procedere nell’elaborazione dei materiali si può avvicinare a quello previsto dalla *grounded theory*; lo scopo del lavoro di elaborazione dei dati è stato quello di cercare di comprendere quali modelli pedagogici siano sottesi alla formazione in atto e quali modelli di comprensione della

professione educativa siano diffusi nel mondo del lavoro e, quindi, quale relazione vi possa essere tra loro.

I DATI DELLA RICERCA

1. La formazione nel Corso di Laurea in Educazione Professionale

1.1 L'Università in Fondazione Don Gnocchi: un corso "transitorio"

Quando l'Università degli studi di Milano assume la formazione dell'educatore professionale, trova, nelle sedi delle Scuole Regionali, di cui una è la Fondazione Don Gnocchi una "struttura già pronta". Potremmo dire che l'Università entra come **"ospite"** in un contesto precedentemente allestito per svolgere le medesime funzioni previste dal CdL e modifica, o meglio, "traghetta" la formazione dell'educatore verso la forma universitaria. In quel periodo, descritto come **"transitorio"** e forse non del tutto concluso, si ha l'impressione che il contesto Fondazione, con la sua tradizione, abbia agito da nucleo portante e significativo, e che, nel suo permanere, abbia dovuto fare i conti con due ordini di cambiamento: di tipo istituzionale e di tipo organizzativo e didattico.

Continuità e discontinuità

Se la Fondazione ricopre una funzione di **"continuità temporale"** all'interno della discontinuità che l'Università ha introdotto nella formazione degli educatori, pare svolgere una funzione simile di **continuità spaziale**, in quanto luogo in cui si eroga la maggior parte della didattica del CdL, ma anche e soprattutto come **luogo-ponte** tra il mondo dell'Università nelle sue altre sedi dislocate sul territorio milanese e il mondo dei servizi. Caratteristica essenziale della formazione in Fondazione, infatti, era sempre stata la stretta connessione con il mondo dei servizi in quanto non solo occasione di lavoro per i docenti, ma anche di tirocinio per gli allievi. Oggi, a questi due luoghi elettivi e già comunicanti si aggiunge l'Università, dove gli studenti vanno a fare lezione in "aula magna", come dicono, o in ospedale, a fianco di altri studenti. Questa **"nuova" triangolazione**, in cui la Fondazione gioca da collegamento, sembra essere cruciale. Tuttavia, non pare sufficiente giustapporre i luoghi di formazione e metterli in comunicazione reciproca: occorre un coordinamento ulteriore che apra a un "progetto formativo più generale". Nel passaggio evocato si verifica una ri-organizzazione del corpo docente che comporta non solo l'ingresso dei docenti di area sanitaria, ma anche l'affidamento delle docenze di Tirocinio, Guida al Tirocinio e Metodologie, a personale esterno (professionisti e consulenti in ambito educativo) e interno alla Fondazione. Si tratta di un cambiamento che fa emergere la questione dell'intreccio o della condivisione degli orizzonti culturali di riferimento: universitario, pedagogico e sanitario. Sono soprattutto i docenti/tutor di Guida di Tirocinio a parlare della possibilità o necessità di una **"formazione laica"**, che non veicoli acriticamente appartenenze culturali o istituzionali, ma che sappia riconoscerle e valorizzarle ricomponendole in un modello formativo condiviso. In questo senso si rileva come l'appartenenza da docente o la consuetudine da studente con la Fondazione si presti facilmente ad essere un **"arma a doppio taglio"**; qualcosa cioè che al tempo stesso offre una cornice solida, ma che può anche limitare e "chiudere" in un modo rassicurante e "materno". Inoltre, oggi è stata ristrutturata la modalità d'ingresso alla formazione: da una selezione orientata al futuro profes-

sionale, operata dalle Scuole Regionali, si passa a una prova standard per tutte le Lauree sanitarie. I futuri studenti non sono tenuti a scegliere in prima battuta il CdL in Educazione professionale, ma, se scartati da altri corsi, possono accostarsi a questo come seconda o terza scelta. Tale situazione pare avere conseguenze importanti sulla didattica: obbliga il corpo docente a “fare un passo indietro”, a “insegnare l’alfabeto” del mondo dei servizi e, addirittura, a “rappresentarsi l’educazione”.

1.2 La forma del Corso di Laurea

Le immagini

La prima immagine che i docenti offrono, è quella di un luogo che contiene oggetti: quadri o opere d’arte nel caso del **museo**, merci varie nel caso del **supermercato**, attrezzi e materiali nel caso dell’**atelier**; un luogo che dà la possibilità di fare esperienze: di scoperta, di acquisto e di creatività. L’insegnante sarà chi facilita l’esperienza: la guida audiovisiva nel museo, l’animatore esperto nell’atelier, il commesso che orienta gli avventori nel supermercato, piuttosto che chi sta alla cassa e “tira le somme”. In ogni caso, *l’impresa formativa è una costruzione culturale e artificiale*, che ha un suo spazio e i suoi tempi, in cui i soggetti (gli studenti) entrano con una finalità, più o meno consapevole. È comunque un luogo che esiste indipendentemente dai soggetti, e rispetto a cui occorre “affezionare”. In altri casi, *l’impresa formativa è vista come un essere vivente e naturale (albero o girasole)*, che esprime “legame naturale” con la professione esercitata: è il caso delle immagini evocate da alcuni docenti che sono anche educatori nei servizi della Fondazione. La professione e il luogo in cui la si esercita sembrano essere, quindi, linfa vitale, e insegnante è in qualche modo chi fa sì che questa stessa linfa si trasmetta agli studenti. Un’immagine, infine, sembra piuttosto differente: *l’impresa formativa è un viaggio che lo studente compie alla scoperta di se stesso*. La formazione è consentita dall’azione del docente/tutor, che entra come cerimoniere, all’interno di quel **castello** che è lo studente per accompagnarlo nel suo viaggio. L’insegnante sa come e quando entrare o uscire senza rimanere invischiato, sa dove fermarsi e lasciare andare avanti lo studente. Accostiamo a queste immagini quelle di chi è stato studente e lavora già nel mondo dei servizi: la formazione è ciò che consente di leggere e manipolare quel “**tetralessagono**” che è l’educazione, piuttosto che **la luce del mattino** (laddove la giornata è l’educazione stessa).

Un Corso di Laurea “ibrido”

Il termine generalmente usato per descrivere il CdL è “**ibrido**”:

- per la presenza di professionisti del mondo dell’educazione e di quello sanitario, di docenti universitari, che non è detto conoscano il mondo dei servizi e docenti che, invece, proprio da esso provengono;
- per la presenza di discipline che afferiscono a un’area teorica (pedagogica, sanitaria, psicologica, antropologia, sociologica e giuridica) e discipline che afferiscono a una professionalizzante (Tirocinio, Guida al Tirocinio e Metodologie);
- per la presenza di saperi umanistici e scientifici.

Dal punto di vista di chi coordina il CdL, questo pone l’esigenza di ri-pensare a un “progetto formativo complessivo”, dove ogni disciplina trovi il suo specifico convergendo nella formazione di questa professionalità.

La didattica

Se per i docenti e gli studenti i contenuti d'apprendimento appaiono disomogenei, la sperimentazione didattica è sicuramente un dato dominante, promosso e ben accolto. Pur con metodologie e obiettivi differenti, infatti, tutti i docenti valorizzano **il circolo teoria/pratica** che diventa la cifra del CdL. Soprattutto nella percezione degli ex studenti, infatti, la teoria non sembra essere fine a se stessa, ma "utile" per comprendere, illuminare, leggere, ri-pensare e, quindi, ri-progettare l'esperienza. Quando il rimando teoria/pratica funziona, produce effetti di apprendimento descritti dagli studenti come "momenti memorabili". In essi teoria e pratica diventano esperienza di consapevolezza personale, di ricerca e di valutazione formativa; il che fa intuire che si "sta diventando professionisti" e non si è più "solo studenti". Tutti i docenti intervistati privilegiano **una didattica attiva**, adattata al livello di conoscenze e di prerequisiti posseduti dagli studenti. I gruppi classe poco numerosi, quando non subiscono accorpamenti, consentono di utilizzare strumenti interattivi, sollecitando la curiosità ma soprattutto insistendo sull'esperienza professionale o di Tirocinio. Esercitazioni, esempi, lavori a coppie o in piccoli gruppi affiancano le lezioni frontali, comunque ritenute necessarie; scopo comune sembra essere quello non solo di fornire contenuti, ma di promuovere la riflessione. In questo senso, in particolare i docenti di area sanitaria e del primo anno lamentano la parzialità della loro valutazione: ciò che possono valutare è semplicemente l'apprendimento di conoscenze, non le modalità dell'elaborazione/applicazione nel lavoro educativo, semplicemente perché "non vedono gli studenti" in azione. Va considerata, poi, la collocazione delle diverse discipline nell'arco dei tre anni del CdL e il monte ore loro attribuito: si tratta di condizioni che, secondo docenti e studenti, producono effetti rilevanti sulla didattica. Gli studenti hanno la percezione che gli insegnamenti teorici si integrino con la parte professionalizzante proprio perché "girano intorno" ad essa. Riconoscono in questa stessa percezione l'effetto di una disposizione temporale e di un'attribuzione di spazi diversi alle varie aree, che determina la "marginalità" di alcuni corsi teorici, e quindi il rischio di "sottovalutazione", di "non comprensione della loro utilità". Esplicitano, inoltre, un vissuto di frammentazione degli insegnamenti e di scollamento con la parte pratica non tanto durante il primo anno, ma negli altri due, dove l'integrazione tra loro e con la pratica si "perde" e sembra essere lasciata all'iniziativa personale. Agli occhi dei docenti, in particolare di area medica, invece, sembrerebbe essere proprio la presenza del loro insegnamento durante il primo anno a non facilitare il lavoro didattico, dal momento che gli studenti sono ancora impegnati a capire chi sia e cosa faccia l'educatore. Cruciale, allora, sembra essere il luogo, materiale e simbolico, del coordinamento didattico.

Le pratiche didattiche nell'area professionalizzante

Per quanto persista l'idea di un CdL dove sia necessario curare intrecci e connessioni tra le diverse aree, tuttavia sembra essere condivisa anche l'idea di un percorso che ruoti, per qualcuno in maniera più casuale (a "flash"), per qualcun altro in maniera più organizzata, intorno ad una "cosa forte" come quella del Tirocinio e delle discipline ad esso collegate. In linea con tali considerazioni, il **Tirocinio** appare avere senso accanto alla rielaborazione dell'esperienza che consente di attraversare, quindi grazie alle docenze di **Guida al Tirocinio** e di **Metodologie educative**. L'area professionalizzante caratterizza il CdL, vede intensivamente impegnati gli studenti; su di essa si investe molto. Grazie a quest'area, che "usa" la teoria a partire da domande che nascono dalla pratica si ricompongono "sapere teorico, sapere pratico, sapere tecnico e sapere relazionale". Anche per i docenti di area disciplinare teorica questa sembra essere un'esperienza di riferimento; il che è confermato dagli ex studenti: funziona come uno "specchio", che riflette quanto si è appreso e interiorizzato.

Gettar luce, allora, su **i gruppi** di Guida al Tirocinio permette di comprendere come lavori in senso formativo tutta l'area professionalizzante e il resto del CdL. Da parte di tutti, questa viene dipinta co-

me una docenza che si distingue dalle altre, perché propone “un’altra tipologia di studio”. Questa non si gioca solo all’*interno* del contesto formativo, ma fa riferimento, anche in sede di valutazione, al contesto *esterno* dei servizi, quindi si apre ad un terzo rispetto a cui “render conto”. La differenza è palese innanzitutto nella predisposizione del contesto di formazione: docenti e studenti non parlano di classe o di aula, ma di “gruppo di formazione”, composti da pochi studenti e seguiti, da un docente, che cambia ogni anno, per consentire di sperimentare diversi stili di conduzione. Il gruppo è il luogo elettivo del lavoro formativo, e per costituirsi necessita dell’istituzione di uno spazio e di un tempo “altro”, che, nella “maratona” del CdL, gli studenti definiscono “di sosta”. All’interno dell’aula si predispongono un’altra scena: la cattedra sparisce, le sedie sono in cerchio, nessun banco divide le persone. Il docente sta nel cerchio. Gli oggetti utilizzati sono quelli che servono per prendere appunti, ma soprattutto si utilizza se stessi: si ascolta, si narra, si pensa e si discute. Il tempo non ha interruzioni, se non quelle rituali introdotte dal docente; il discorso prende così un ritmo comune. In questo modo, il gruppo si discosta dall’esperienza d’aula e si pone in analogia con un altro gruppo: **l’equipe educativa**. Oggetto di lavoro comune è **l’esperienza narrata**; essa prende forma nelle parole degli studenti: raccontate, ma anche scritte nei diari. Non è facile imparare a stare nel gruppo, comprendere cosa gli insegnanti chiedono e come comportarsi: questi ultimi sottolineano l’importanza di lavorare con gradualità, dapprima a aula intera su argomenti più generali e poi entrando nello specifico delle esperienze di qualche studente a turno. Viene, quindi modificata, a volte insieme agli studenti stessi, la disposizione di sedie e oggetti, esplicitando e sperimentando nuove regole di partecipazione; soprattutto “decostruendo la loro idea di formazione”, cioè quella interiorizzata nel percorso scolastico e che l’assetto del CdL comunque pare confermare. Occorre ritmare diversamente e strategicamente l’esperienza formativa proposta, perché gli studenti si trovino nelle condizioni di comprendere cosa significhi “partecipare” al gruppo. Se questo accade, il gruppo si “autoregola”: impara un metodo di lavoro, oltre che uno stile di partecipazione. Non si tratta, però, di raccontarsi o di raccontare qualsiasi cosa, ma di mettere in discorso un fatto educativo “tutto intero”, nella sua complessità; e non si tratta di conoscere tutto ma di comprendere gli aspetti pedagogicamente rilevanti. Ciò che accade in Guida al Tirocinio è, dunque, assimilato a una “ricerca-azione”, ad un lavoro di “secondo livello”. Si tratta di individuare strategie adeguate a costruire un contesto protetto, ma non “protettivo” o “affettivo”: un contesto in cui gli studenti possano ri-vedersi, ri-flettersi, per riconoscere le loro caratteristiche, e quindi occuparsene.

La figura del docente/tutor

Quale “parte” gioca il docente? Questa figura appare doppia. Si tratta di docenti che ricoprono anche la funzione di tutor per gli studenti durante l’intero arco del loro percorso formativo: come docenti hanno contenuti e obiettivi da perseguire e da valutare lavorando in aula e in gruppo; come tutor hanno funzioni di “accompagnamento”, di monitoraggio, avendo anche la possibilità di fare colloqui individuali. Nello stesso ruolo si intrecciano, così, funzioni di “accoglienza” e di “messa alla prova”, ma anche richieste di tipo didattico e obiettivi differenti, che sporgono sulla dimensione esistenziale. Si tratta di un’istanza strutturale di cui i docenti/tutor sembrano essere consapevoli. Tuttavia, gli stessi pongono la questione di come mantenere in equilibrio o in oscillazione costante queste “anime”, ben sapendo che il pericolo è quello di vedere nello studente non tanto “colui che diventerà educatore” ma un “utente” di cui aver cura. Il che appare più rischioso quando gli studenti approdano al CdL da percorsi esistenziali accidentati o particolarmente poveri, o quando il docente esercita anche la professione educativa, oppure, infine, quando il gruppo di lavoro non funziona più come luogo di apprendimento ma tende a diventare un “gruppo di auto-aiuto”. La complessità e la delicatezza della figura e delle funzioni del docente/tutor emergono con particolare enfasi a proposito della **valutazione**.

Il Corso di Laurea in sintesi

Al di là delle criticità, il CdL, nel suo insieme, sembra produrre effetti formativi importanti e coerenti con i suoi obiettivi professionalizzanti. Questo è quanto riportano gli studenti e gli ex studenti: il che non significa che essi si riconoscano competenze apprese “una volta per tutte”, ma un’attitudine ad affinare quelle che potremmo chiamare competenze “trasversali”.

Il CdL si distingue in quanto connette queste **dimensioni**:

- **pratica**: certamente il Tirocinio consente di fare esperienza e sperimentarsi, tuttavia anche le altre “materie”, soprattutto quelle metodologiche, di fatto, “mettono in gioco”;
- **ri-elaborativa** delle esperienze vissute: come espressione personale, ma anche riflessione critica, cioè lettura delle situazioni e di sé in esse;
- **“strumentale”**: il CdL dà gli strumenti per poter “stare consapevolmente nei contesti”; si tratta di strumenti che riguardano un “saper fare e saper essere”, che tendono a identificarsi con le competenze di lettura critica di sé e delle situazioni.

Gli **oggetti** su cui la formazione lavora prevalentemente sono:

- **il mondo dei servizi**, nei cui confronti si promuove un “contatto precoce”;
- **gli studenti in quanto futuri educatori**: oggetto di attenzione, di un costante lavoro di decostruzione e di ricostruzione sono le idee sull’educazione, le esperienze educative (“naturali”) pregresse, e le emozioni provate;
- **la relazione educativa**, in quanto dimensione più coinvolgente dell’educazione, spesso oggetto di un’enfasi eccessiva;
- **la narrazione** delle esperienze che gli studenti svolgono nei contesti di Tirocinio;
- **l’esperienza** che gli studenti vivono in aula o nei gruppi di formazione.

Gli **obiettivi** che nella formazione si perseguono sono:

- promuovere la **“consapevolezza”**, il “dar senso a ciò che si fa”;
- fornire un **linguaggio educativo di base** insieme agli strumenti teorici e metodologici essenziali per poter “stare consapevolmente nei servizi”;
- fornire conoscenze che consentano di **dialogare con altri professionisti**;
- **sviluppare un cambiamento** che implica una “messa in discussione di principi e idee personali”, “acquisite attraverso la propria esperienza”, e che significa sollecitare la promozione di una “crescita personale”.

Tutto ciò avviene in un **contesto istituzionale** le cui caratteristiche possono essere viste anche come le condizioni di possibilità di una simile esperienza formativa:

- **un’articolazione di spazi differenti**: gli studenti si trovano ad attraversare e a vivere lo spazio protetto della *classe* e del *gruppo di formazione* in cui sperimentano un confronto costante con compagni e docenti; il contesto della *Fondazione Don Gnocchi*, e quindi la dimensione lavorativa e culturale che lo contraddistingue; *l’aula* universitaria in cui insieme ad altri studenti fruiscono di lezioni frontali; il *servizio* in cui svolgono il Tirocinio, frequentato in solitudine;
- **una scansione dei tempi di frequenza**: piuttosto serrata e “imposta”, “calata dall’alto”; gli studenti in particolare sottolineano la dimensione *dell’eterodeterminazione del tempo* che costringe a rincorrere esperienze e lezioni e che lascia poco spazio alla ricerca e all’approfondimento personale; all’interno di questo ritmo serrato il tempo di Guida al Tirocinio apre una sorta di “bolla di riflessione”. Da tutto ciò deriva un effetto “totalizzante”: si è sempre in formazione;
- **la presenza di docenti di provenienza differente**: in particolare, di docenti professionisti, non solo in ambito educativo.

Alla formazione proposta dal CdL vengono riconosciuti anche dei **limiti**. Limiti non “assoluti”, ma che si danno come “altra faccia della medaglia” di un assetto che complessivamente sembra offrire

opportunità interessanti, soprattutto per quanto riguarda i contatti con il mondo del lavoro educativo. Si tratta di:

- **limiti temporali:** i tempi hanno la caratteristica di essere “serrati” e totalizzanti. Inoltre, secondo gli studenti, la durata del percorso è limitata: il lavoro di ricerca e approfondimento sembra non potersi esaurire con sua la fine. Condizione, questa, dalle ricadute anche positive, proprio rispetto all’interiorizzazione di un “modo di essere educatori”, come sottolineano i docenti/tutor;
- **limiti inerenti la collocazione del CdL in Fondazione Don Gnocchi:** riguardano, generalmente, l’effetto di ridondanza di alcuni ambiti del lavoro educativo (la disabilità), di alcuni contenuti (l’“enfasi sulla relazione”), di alcuni approcci (il “cognitivo-comportamentale”). Sono limiti che gli intervistati riconoscono essere implicati nell’appartenenza culturale e materiale a un contesto operativo, cioè un centro di servizi riabilitativi ed educativi. Limiti che evidentemente non si possono cancellare, e costituiscono in sé anche condizioni di possibilità di un’importante esperienza formativa, purché siano riconosciuti e governati;
- **limiti culturali:** soprattutto gli studenti pongono la questione dello spazio/tempo dedicato nel CdL alle discipline umanistiche, secondo loro da coltivare maggiormente dal momento “che aiutano moltissimo a sviluppare il pensiero”. Alcuni docenti, rilevando l’importanza della presenza di contenuti disciplinari attinenti alle Scienze dell’Educazione, mettono in luce come le difficoltà nell’interiorizzazione le teorie non sia dovuta semplicemente al tempo di studio dedicato, ma all’articolazione complessiva del CdL;
- **limiti organizzativo/didattici** che riguardano il rapporto delle varie aree, discipline e anime del CdL: se tutti gli intervistati indicano il progetto complessivo e quindi i luoghi di coordinamento come istanze da implementare, l’impressione è che ogni singola componente “funzioni” al meglio orientandosi a partire dalla sua prospettiva. Se questi “sforzi” paiono dare luogo ad un’esperienza complessiva coerente, essa trova soprattutto negli studenti un luogo di ricomposizione, mentre “a monte” tale ricomposizione si dà solo parzialmente;
- **limiti nella funzione di orientamento:** se l’ingresso precoce nel mondo dei servizi viene garantito dal CdL e questo è un elemento qualificante, tuttavia, secondo gli studenti, “il mondo dell’educazione è più ampio” di quello che loro riescono a vedere.

Da parte degli ex studenti, non vengono evidenziati limiti; pare interessante rilevare come alcune condizioni vissute come limitanti da studenti paiono essere rievocate con nostalgia da professionisti, in quanto permettevano quel lavoro di lettura e approccio critico che adesso il mondo dei servizi non consente più.

1.3 Gli studenti

La ricerca mette in luce quanto **gli studenti siano uno degli agenti di cambiamento più rilevanti** rispetto alla “tradizione” formativa che il CdL eredita. Dall’incrocio delle rappresentazioni che docenti e coordinatori danno di questi “nuovi” studenti, e quelle che gli studenti, ex o in corso, danno di sé, emerge: uno slittamento verso l’ideale; una immaturità generazionale; una contraddittoria attività e passività.

Lo studente “modello”

I docenti connotano gli studenti non tanto per come sono, ma per quello che potrebbero diventare: hanno delle prefigurazioni che guidano l’azione; una sorta di “**studente ideale**” che magari solo embrionalmente o episodicamente si incarna nello studente “reale”. Ciò non significa che i docenti non vedano gli studenti in carne ed ossa, ma sembra indicare come nel loro stesso sguardo sia sempre pre-

sente una tensione verso qualcosa che configura la méta del percorso e che aiuta a individuare ritmi e strategie utili per costruire esperienze significative. Il modello, che i docenti sembrano avere, pare riferirsi in generale a una elaborazione personale, condivisa con i colleghi ma non necessariamente, della propria esperienza professionale. È quello di uno studente che “si comporta come un educatore”, se non come un coordinatore. Si tratta di chi, nelle diverse situazioni didattiche, esprime caratteristiche che hanno a che fare con la capacità di stare in gruppo e di governare il gruppo: ascoltare, intervenire, partecipare, collaborare, ma anche assumersi responsabilmente la leadership. Questo studente ha capacità di tipo elaborativo e riflessivo: è consapevole di sé, dei propri pensieri e delle proprie emozioni; legge le situazioni in cui è coinvolto; sa trasferire questa consapevolezza in altre situazioni. Si tratta di una “riflessività” marcatamente pedagogica. Queste caratteristiche vengono stimulate, suggerite o richieste esplicitamente, messe alla prova e valutate durante le attività formative, ma anche colte spontaneamente. Quando questo accade l’effetto è di grande rispecchiamento; un momento di soddisfazione, gratificazione e conferma.

Altra questione pedagogicamente importante, che nei discorsi dei docenti resta sullo sfondo, è quella del rapporto tra dimensione personale e ruolo, tra “**vocazione**” e “**professione**”, tra l’aver “la stoffa” per fare questo mestiere e il poterlo acquisire attraverso strumenti anche di tipo tecnico, come chiedono gli studenti. Quando la questione diventa occasione di interrogazione intorno alle motivazioni che spingono a intraprendere la professione educativa e a mantenerla, sembra essere fonte d’apprendimento.

Lo studente “reale”

Si pone poi la domanda intorno a chi siano gli studenti “reali” di questo CdL. Da parte di tutti gli intervistati, studenti compresi, la risposta sta nel comprendere come e chi acceda oggi al CdL, perché la modalità di ingresso determina le condizioni di selezione e impone la considerazione di nuove variabili nella costituzione dei gruppi d’apprendimento e, quindi, nella progettazione/erogazione della didattica. Come già detto, si accede al CdL dopo aver superato un **test universitario** gestito dalla Facoltà e non preparato ad hoc. Per i docenti questo fatto ha ripercussioni importanti sulla modalità di scelta degli studenti, sulle prefigurazioni del percorso di studio, sulla motivazione e impegno. Pochi, infatti, oggi, sembrano essere gli studenti che scelgono il CdL perché già coinvolti nel mondo educativo o sociale: qualcuno ha svolto il servizio civile o ha esperienza come educatore in oratorio, ma i più optano semplicemente un corso universitario. Di fatto ogni prefigurazione del lavoro educativo è quasi nulla, come sottolineano gli studenti. Quando qualche idea c’è, pare essere molto falsata da assaggi parziali al lavoro educativo, piuttosto che dalla propria esperienza di educazione familiare o informale, e dalle scarse informazioni che l’Università offre. In questi casi, la figura educativa subisce forti idealizzazioni: gli studenti affermano di aver pensato all’educatore come persona “dotata di supercaratteristiche personali”, e alcuni docenti rilevano afflitti salvifici, disancorati dalle situazioni reali. Come se, dunque, l’immaginario dei “nuovi” studenti **oscillasse** tra una “**non conoscenza**” del mondo del lavoro educativo, e un’**idealizzazione** di chi in esso opera. Gli studenti, quindi, sembrano approdare al CdL in una condizione di “verginità”. Secondo i docenti gli studenti, non hanno un background che li supporti adeguatamente nelle diverse discipline; occorre quindi, didatticamente, “**fare un passo indietro**”.

La cifra che connota gli studenti è l’“**immaturità**”, termine spesso utilizzato come sinonimo di ignoranza rispetto ai contenuti necessari o alle regole di contesto. Altrettanto spesso pare alludere alla “mancanza di esperienza di vita”: gli studenti non hanno vissuto abbastanza, sono ancora “adolescenti”. Si tratta di una visione comune, rispetto a cui alcuni docenti esplicitano le potenzialità: il “non aver sperimentato ancora” come condizione per poter sperimentare tutto, mentre altri evidenziano i limiti: il non avere nulla da dire fa pensare a una generale passività, che si esplicita appunto nella fatica

a partecipare e che è rinsaldata della modalità “liceale” che essi mettono in atto nell’affrontare lo studio.

Contraddizioni e ambivalenze

Il percorso che gli studenti intraprendono sembra essere attraversato da **ambivalenze**: tutti parlano della **fatica** spesa nell’apprendimento, in quel lavoro di destrutturazione e ristrutturazione che vanno facendo in Guida al Tirocinio, e di acquisizione dei “linguaggi di base” indispensabili nel CdL e nella professione. Si tratta di una fatica che spesso assume dimensioni quasi eccessive e che si manifesta in particolare nel connettere le teorie studiate con le esperienze vissute, nell’assumere atteggiamenti di ricerca e responsabilità. È una fatica che i docenti sembrano sostenere, pur senza concedere nessuno sconto. Ci troviamo, dicono, di fronte a studenti immaturi, sguarniti, affaticati, ma anche **curiosi** e fortemente motivati, pronti a “farsi mettere in discussione da ciò che non conoscono”. Studenti al tempo stesso muti e pieni di domande. Tali contraddizioni esistono, e non si escludono a vicenda, ma probabilmente vanno considerate come tappe di un percorso di formazione. Una delle contraddizioni rilevate ha a che fare con il **binomio autonomia/passività**. Si tratta di un’ambivalenza che gli studenti stessi mettono in evidenza: il CdL, se da un lato alimenta il desiderio di autonomia e di sperimentazione, dall’altro immobilizza, rende passivi, lascia poco spazio all’approfondimento personale. Appaiono anche immagini, nei discorsi dei docenti, che rendono conto di tali contraddizioni. Gli studenti, dicono, sono “**alluvionati**” dalle esperienze di lavoro che si svolgono nel contesto della Fondazione: non scelgono di incontrare la disabilità, semplicemente la trovano quasi come condizione naturale. Sono “immersi” in essa e allora occorre “tirarli un po’ fuori per i capelli”. Il che, se presenta molti aspetti positivi, perché introduce quasi senza mediazioni nel mondo del lavoro educativo, rischia di diventare “passivizzante” nel momento in cui non diventi oggetto di attenzione pedagogica. L’impressione è che gli spazi di autonomia, di cui parlano gli studenti, abbiano a che fare proprio con la possibilità, anche materiale, di “porre delle distanze”. Come affermano alcuni docenti, gli studenti sono sempre “di corsa”: immersi in un contesto che produce immagini, prefigurazioni, e satura alcune domande. Non c’è né il tempo, né lo spazio per fare delle soste in cui ridare senso e connettere ciò che hanno vissuto, ad eccezione di alcuni momenti di Guida al tirocinio o valutazione.

Le condizioni di ingresso al CdL tendono a produrre nei docenti immagini “in negativo” degli studenti: dense di interrogativi e complicate da implicite. Forse anche per questo, accanto allo studente appare lo “studente utente”, cioè chi è visto come una persona da seguire, di cui aver cura, soprattutto se portatore di una storia difficile, dipinta come “a rischio”. Anche questa emerge come una condizione passivizzante, che mette lo studente nella posizione di destinatario di una serie di attenzioni e soprattutto al centro di un contesto che allora pare sbilanciarsi verso pratiche di accoglienza non equilibrate da istanze di tipo performativo.

Ricomponendo i discorsi, l’impressione è che le connotazioni ambivalenti delle rappresentazioni e delle auto rappresentazioni degli studenti siano un effetto del contesto e della sua articolazione.

Da studenti a “allievi”

Per mantenere viva la dimensione del cambiamento che si produce negli studenti durante la formazione, sembra che occorra trovare un altro termine, che presentifichi le prospettive formative, professionalizzanti, e che si sganci da un immaginario legato alla pura pratica istruttiva o a esigenze di accudimento, e che si avvicini al mondo del lavoro. La parola “studenti”, del resto, sembra stare stretta agli studenti stessi, che sottolineano l’importanza di quelle situazioni in cui, pur se ancora in formazione, sono “stati un po’ educatori”. Si suggerisce di utilizzare il termine “**allievi**”, vedendo in esso l’indicazione di un “passaggio” da uno statuto (quello di studenti) ad un altro (quello di operatori), ol-

tre che la necessaria rete di relazioni, formative, che lo accompagna. Al di là dei termini, l'impressione è che la questione riguardi proprio la possibilità di trovare, tra docenti e anche tra docenti e studenti, un comune modo di vedere gli educandi: uno sguardo che non li schiacci sulla prefigurazione di un ruolo operativo già definito, che non li veda “solo” come necessariamente incompetenti e quindi da formare, ma che ne riconosca tratti che li traghettino verso la costruzione di un loro stile professionale. Uno sguardo che “sospenda il giudizio”. Del resto, gli studenti stessi paiono indicare nella scoperta di “poter apprendere a fare questo mestiere” e nella loro disponibilità ad apprendere e a “imparare”, “a stare nell'incertezza” una delle loro caratteristiche principali.

1.4 La figura dell'educatore professionale

Immagini

La figura dell'educatore, per riprendere le parole degli ex studenti, **“non si può definire a tavolino”**: la sua professionalità è data dal saper utilizzare conoscenze e strumenti appresi ridefinendoli nel “contatto con l'utenza”, dentro contesti dati. A modellare gli sguardi dei docenti sembrano essere i contesti in cui ci si immagina l'educatore lavori, oltre che le relazioni: contesti che si occupano prevalentemente di situazioni di disagio, dove gli educatori lavoreranno con “persone che prenderanno medicine”, secondo i docenti di area sanitaria; contesti non solo sociosanitari e soggetti di età diverse, secondo quelli di area pedagogica. In ogni caso, caratteristica dell'educatore professionale è avere **“uno sguardo a 360°”**, capace di considerare non solo le problematiche specifiche o il disagio conclamato della persona, ma anche la situazione esistenziale. Si tratta di uno sguardo che ha e vede diverse “sfaccettature”, cioè è capace di modularsi e modulare strumenti e competenze adattandole alle situazioni. A questo proposito, l'educatore è raffigurato come una **matrioska**: in grado di cambiare veste a seconda delle circostanze pur rimanendo sempre se stesso. Gli studenti esplicitano la fatica di un lavoro così complesso, in cui lo “sporcarsi le mani” si combina con la “ricerca di senso”.

Emerge un'immagine sociale “debole”, anche se qualche docente rileva come all'interno dei servizi la professione educativa sia oggi più considerata, per la capacità di dialogare con altri professionisti e di documentare il proprio lavoro.

Competenze professionali

Le competenze attribuite all'educatore sembrano essere **trasversali**:

- competenze **operative**: la professionalità educativa si basa sulla capacità di “sapersi sporcare le mani”, di lavorare “nella quotidianità”. Si tratta di un “saper fare” che sollecita il proprio “saper essere”, e non si esprime nella capacità di realizzare performance ma soprattutto nell'articolazione di una presenza quotidiana che sappia “creare situazioni”, “occasioni per ripensare a sé” da parte degli utenti, come sottolineano gli studenti;
- competenze **relazionali**;
- competenze **di “mediazione”**: l'educatore è descritto come “interfaccia” tra gli utenti e gli altri professionisti ma anche tra gli utenti e se stessi e il loro ambiente familiare e sociale;
- competenze **ermeneutiche e riflessive di taglio pedagogico**: leggere le situazioni, farsi e fare domande, comprendere quali siano gli effetti formativi/educativi delle proprie azioni e delle situazioni stesse sulle persone coinvolte e immaginarsi come agire diversamente;
- competenze di **progettazione educativa**;
- competenze **documentali**;
- competenze di tipo **collaborativo**: “saper lavorare in équipe”.

2. *Sguardi e voci dal mondo del lavoro educativo*

Per rispondere alla seconda domanda della ricerca la parola passa al mondo del lavoro.

Sono stati ascoltati diversi professionisti dell'educazione: formatori, coordinatori ed educatori che lavorano nel mondo dei servizi educativi e socio-sanitari. Si tratta di figure che hanno la possibilità di incontrare "i nuovi educatori", cioè gli educatori già formati o gli studenti ancora in formazione. A queste voci si sono aggiunte quelle degli studenti laureati, ormai nel mondo del lavoro.

2.1 **Quale scenario, oggi, emerge dal mondo del lavoro educativo?**

La situazione attuale dei servizi in Lombardia sembra stia attraversando un periodo di grande cambiamento: culturale e istituzionale. Tutti gli ambiti di lavoro che i nostri interlocutori conoscono direttamente paiono essere impegnati in ristrutturazioni finalizzate a razionalizzarne l'organizzazione. Gli intervistati individuano in un clima generale caratterizzato dalla carenza di risorse economiche, tre linee di cambiamento:

- processi di **"frammentazione del welfare"**: il riferimento va alla diversificazione e divisione dei servizi tra sanitari e sociali, e all'introduzione di figure nuove e specializzate, accanto a figure tradizionalmente educative;
- processi di **"sanitarizzazione"**: visibili, per esempio, nella valorizzazione del ruolo infermieristico in alcuni servizi di salute mentale, ma anche nel maggior investimento economico in quei servizi, soprattutto per disabili o per anziani, dove la specializzazione sanitaria prevede "percorsi prestabiliti", che paiono maggiormente valutabili sul piano dell'efficacia, a fronte di un disinvestimento sempre più evidente nel settore della prevenzione in ambito minorile ed extrascolastico, dove a prevalere sembrano essere figure con profili professionali meno qualificati;
- processi di **esternalizzazione dei servizi** le cui conseguenze si concretizzano nella condizione di diffusa precarietà del lavoro educativo.

In questo panorama sembra che "il punto di vista educativo non venga preso in considerazione" e che l'orizzonte pedagogico "si restringa". Soprattutto chi gode di un osservatorio più ampio, avverte la caduta di quell'orizzonte collettivo interessato all'educativo che in passato aveva orientato progettazioni finalizzate a trasformazioni sociali importanti. Oggi non solo le ristrettezze economiche, ma anche la mancanza di un collante sociale sembrano rendere i servizi autoreferenziali, chiudendoli all'interno dei propri modelli, e tenendoli impegnati a gestire l'esistente, piuttosto che a rilanciare le proprie pratiche in un'ottica progettuale. La specificità dell'educazione riguarda la capacità di guardare "al percorso esistenziale integrale di un soggetto" al di là delle "scotomizzazioni un po' artificiose" a cui lo sottopongono le pratiche desunte da saperi forti; di fronte a tali saperi, sembra che il punto di vista pedagogico non riesca ad imporsi e rimanga "indefinito". Tale debolezza pare accresciuta dalla difficoltà e talvolta anche dall'incapacità dei servizi di "costruire una memoria istituzionale" del proprio lavoro; incapacità che qualcuno attribuisce alle condizioni di lavoro degli educatori; qualcuno, invece, a una poca inclinazione a lasciare traccia e a "rendere visibile" il proprio lavoro.

Si tratta di uno scenario dipinto con colori foschi e da cui qualcuno addirittura ritiene di non sapere come emergere; poche sembrano essere le vie d'uscita. Una di queste sembra proprio **la documentazione pedagogica**, cioè la possibilità di pensare e costruire strumenti concreti per valorizzare il lavoro educativo, anche attraverso procedure obbligate come la certificazione di qualità.

2.2 Il lavoro educativo

Se, in generale, è difficile dire il lavoro educativo perché è complesso, in questo panorama lo è ancor di più. Si ha l'impressione che si tratti di un lavoro "molto indefinito e sfuggente"; nei contesti in cui si avverte molto il peso della prestazione come in alcuni servizi psichiatrici, è difficile che venga descritto come tale, optando piuttosto per un altro aggettivo: "riabilitativo". Gli ex studenti offrono a questo proposito un'immagine che, pur rendendo conto di tale complessità, mostra delle positività. Il lavoro educativo sarebbe composto, come un "tetrafllessagono", da una serie di dimensioni: occorre capirne il funzionamento e, in questo, la riflessione sull'esperienza supportata da strumenti teorici può aiutare.

Le dimensioni

Se ci si concentra, invece, sulle pratiche educative, implicite o esplicite, che gli educatori svolgono nel loro lavoro, emergono rappresentazioni che sembrano mettere in luce **dimensioni trasversali del lavoro in quanto educativo**.

Il lavoro educativo sembra avere una *dimensione pragmatica* molto concreta, che implica, per l'educatore e per chi è educato, un'esperienza corporea coinvolgente: dalle piccole cose della quotidianità, ai grandi cambiamenti per mettere ordine o rimettere insieme i pezzi di esistenze travagliate. Se questo lavoro a volte è descritto come un'esperienza di accompagnamento, cioè come presa in carico esistenziale, dagli ex studenti, invece, è descritto come un "lavoro di frontiera": un impegnativo "sporcarsi le mani" rispetto a situazioni anche difficili e conflittuali, che richiedono di essere governate. L'oggetto del lavoro educativo, in quest'ottica, sembra essere proprio **l'esperienza**. L'educatore, quindi, fa fare cose: favorisce e permette tutte le attività che un contesto consente di sperimentare. In questo senso, l'esperienza educativa eccede la dimensione tecnica della riabilitazione ma anche le attuali istanze di proceduralizzazione e di burocratizzazione del fare educativo. Pensare l'esperienza, infatti, comporta scelte organizzative e pedagogiche precise, che vedano negli educatori dei punti di riferimento per l'individuazione e l'apprestamento di attività intese come spazi di mediazione, non solo scambi relazionali. Compare il rischio che dalla centratura sull'esperienza si scivoli verso un "fare" ad ogni costo. Questo accade quando la dimensione riflessiva sia troppo debole o addirittura inesistente, messa a tacere da urgenze.

Tuttavia, se la cifra connotativa del lavoro educativo sembra essere la sua pragmaticità, questa si dà in primo luogo nella *relazione educativa*. Il che non significa identificare il lavoro educativo con quello relazionale. Interessante è notare l'uso che viene fatto del termine "relazione" per contrastare il termine "prestazione". Si ha l'impressione che parlare di relazione aiuti a indicare la mobilitazione degli aspetti emotivi e affettivi che l'esperienza educativa, con i singoli o con i gruppi, implica. D'altronde, l'esposizione ma anche il coinvolgimento affettivo di chi educa è visto come parte integrante del lavoro educativo, che pare essere finalizzato a vivere e a far vivere esperienze autentiche, in cui si "creda veramente" e ci si "spenda veramente". Di qui l'esigenza di trovare istituzionalmente, e non solo personalmente, forme di elaborazione professionale dei vissuti educativi, che sostengano la capacità degli educatori di maneggiare il proprio mondo interno. In questo senso, il lavoro educativo presuppone **pratiche di cura di sé**, tra cui può essere ricompresa la supervisione. Relazione e affetti, quindi, sono indicati come seconda dimensione del lavoro educativo.

Questo, per la complessità che intende istituire, sembra richiedere all'educatore un esercizio di consapevolezza e riflessione. Occorre esercitare, in terzo luogo, *un pensiero critico*, aprendosi a istanze interpretative rispetto alle modalità di lavoro, proprie e altrui. Si tratta di una competenza fondamentale in assenza della quale l'educatore rischia di ridursi a semplice esecutore di istruzioni, a tecnico che segue un mansionario o a operatore che scimmietta il sapere di figure professionali affini.

La tecnica sembra essere qualcosa che si può leggere sui libri, ma che non può applicare pedissequamente: occorre conoscere i contesti e le situazioni personali. Quando diventa “tecnicismo”, è addirittura inutile: nel caso della disabilità come può aiutare, può anche rivelarsi controproducente, enfatizzando la dimensione deficitaria dei soggetti e privilegiando le esigenze riabilitative rispetto a quelle esistenti. La dimensione tecnica, allora, sembra poter essere utilizzata nel lavoro educativo solo nel momento in cui sia inserita all’interno di *una quarta dimensione progettuale*. Essa si declina come esercizio di creatività pedagogica, capace di offrire condizioni di cambiamento possibile a partire dall’esistente.

Infine, il lavoro educativo ha a che fare con una *dimensione individuale e una collettiva*. Tale “attenzione all’**individuale**” corrisponde a una non generalizzazione, ma all’adesione alle concrete situazioni personali e contestuali con cui l’educatore si trova ad aver a che fare. In ambito psichiatrico, sembra essere concepita come “individualizzazione dell’intervento”, cioè come messa in campo di esperienze, attività e strumenti di accompagnamento adatte al singolo. Ancora, tale lavoro è visto come “servizio alla persona”, capace di tenere insieme uno sguardo al benessere integrale dell’utente con la capacità di predisporre occasioni, strumenti e condizioni perché il suo sviluppo esistenziale possa dispiegarsi ulteriormente. Se questo lavoro “individualizzato” sembra avere come obiettivo la promozione dell’autonomia, tra le righe compare però anche il rischio che “individuale” significhi presa in carico dell’utente, con la sovraesposizione che questo comporta. Emerge, perciò, la necessità di un’apertura a una dimensione di condivisione del lavoro educativo. Si tratta di un lavoro che non si può fare da soli: perché la solitudine non consente di trovare le risorse culturali e materiali per realizzarlo. Il lavoro educativo è un lavoro che si svolge in équipe, anche se tale spazio sembra essere oggi minacciato da esigenze di razionalizzazione. In quanto luogo di confronto, l’équipe assume connotazioni ambivalenti: se tutti riconoscono la sua importanza “di principio” come potenziale “spazio di pensiero”, tuttavia qualcuno, in particolare chi lavora nelle équipe multiprofessionali dei contesti sanitari, esprime la “sofferenza” che può arrecare. Quando non ci sono linguaggi comuni o traducibili, l’équipe può trasformarsi in un contesto competitivo o anche solo operativo e organizzativo. Le testimonianze degli ex studenti sembrano confermare da un lato le potenzialità, dall’altro le difficoltà del lavoro in équipe. La dimensione collettiva del lavoro educativo si esprime anche nel suo essere “lavoro di rete”: non basta lavorare all’interno del servizio, ma occorre farlo anche al di fuori di esso; tuttavia oggi la dimensione istituzionale e “chiusa” del lavoro educativo sembra avere il predominio su quella progettuale e “aperta” legata al territorio.

Le condizioni

Tre sono essenzialmente le **condizioni** che permettono il lavoro educativo.

Se, come abbiamo visto, *l’équipe* è importante, emerge la consapevolezza che la sua semplice esistenza non garantisca affatto che il gruppo di lavoro funzioni come tale. Pertanto, l’équipe va pensata, istituita e governata, e non semplicemente regolamentata attraverso il ricorso a “risposte di tipo normativo”. Occorre, in primo luogo, pensare le logiche e le modalità di istituzione dell’équipe rispetto ai diversi contesti dove deve agire. In secondo luogo, bisogna occuparsi dell’organizzazione dell’équipe, ovvero di esplicitare, suddividere e distribuire ruoli e responsabilità in maniera chiara per tutti. Infine, proprio perché l’équipe è vista come un luogo “difficile da vivere”, dove non si può entrare “senza mediazioni”, va governata. Il lavoro d’équipe è un “lavoro complesso” che esige una “leadership”. Gli intervistati non negano che l’équipe sia un luogo “di potere”, attraverso cui si esercita “un controllo”: questo pare essere evidente soprattutto quando l’équipe è luogo di “progettazione multidisciplinare”. L’impressione è che quello dell’équipe sia uno spazio trascurato come possibilità di manutenzione della “vita psichica” ed anche professionale di un servizio.

Altro elemento di gran lunga problematico, è *l'integrazione tra gli operatori*. In questo senso, piuttosto che di integrazione, parrebbe realistico parlare di presenza nello stesso servizio di figure professionali differenti. In molti servizi tendono a prevalere logiche corporative su quelle legate a uno scambio proficuo e a una compenetrazione delle differenti professionalità e dei diversi saperi. In tali contesti, l'educatore è rappresentato come una figura isolata e minoritaria. In ogni caso, sembra essere la modalità con cui, al di là di protocolli o dichiarazioni di intenti, i professionisti distinguono reciprocamente i loro ambiti di azione a rendere possibile il dialogo e proficua la collaborazione; purché, appunto, ognuno "rimanga nel suo specifico" e non "si improvvisi" ciò che non è. Pur essendo molto diffusa, in casi rari la multiprofessionalità può essere aggirata: in questo senso alcuni servizi educativi sembrano godere della possibilità di decidere di quali figure dotarsi, a differenza di quelli sanitari. In ambito psichiatrico la presenza di medici, infermieri, terapisti della riabilitazione è vissuta come particolarmente problematica.

Infine, invocata come figura "leader", la figura del *coordinatore* viene vista come uno degli elementi che influenza il lavoro educativo, in quanto contribuisce a impostare filosofie e pratiche di lavoro. Quando non svolge semplicemente funzioni di controllo, il coordinatore è visto come una "presenza" che garantisce e presidia il lavoro educativo sia all'interno che all'esterno del contesto; ciò in particolare in servizi come le comunità per minori e i Centri diurni. La sua presenza è "palpabile" nel momento in cui "lasci aperta la porta dell'ufficio" e condivide i turni degli educatori. Questo ha l'effetto di "garantire stabilità" al servizio e all'équipe di lavoro. Più in generale, la sua figura ha la doppia funzione di gestire le dimensioni organizzative e procedurali e di presidiare la "qualità della vita" e il "benessere" del gruppo di lavoro. Rispetto all'esterno del servizio, il coordinatore sembra avere le medesime funzioni di garante del progetto educativo e culturale, oltre che di promotore dello stesso sul territorio.

Il progetto e gli strumenti del lavoro educativo

Se queste sono le condizioni del lavoro educativo, strumento "fondativo" di tale professionalità è **il progetto**. Nei discorsi, il progettare corrisponde non tanto alla stesura di un "progetto individuale", ma sembra indicare l'orizzonte di senso complessivo entro cui pensare ogni intervento educativo e la sua legittimazione. Il lavoro educativo è visto come un "progetto continuo". In questo senso, il progetto sembra rimandare a "qualcosa di più grande": ha a che fare con la "progettazione di servizi", la "progettazione sul territorio", e soprattutto la "progettazione partecipata". Questa dimensione di senso sembra essersi persa; la difficoltà che incontrano i nuovi educatori sta proprio nelle premesse del lavoro: a quali condizioni è possibile pensare, oggi, un progetto educativo? Questa domanda interroga ogni "buon professionista dell'educazione", obbligandolo ad "attraversarla" o quanto meno a cercare una "costellazione di risposte" possibili. In questo senso, da alcuni formatori e educatori, il progetto è identificato con lo stile formativo e professionale dell'educatore, con la sua capacità di non aderire alla mentalità corrente, e di costituirsi come "voce fuori dal coro". Il progetto è "la cornice che dà senso al lavoro educativo": quella dimensione che consente di tenere insieme tutti i pezzi di vita, di quotidianità, anche le azioni e le situazioni ripetitive, riuscendo a trasformare semplici situazioni quotidiane in occasioni di scoperta. Finalità del progettare è la promozione dell'autonomia; in questo senso è un "lungo processo" di cui occorre mostrare tutti le fasi.

La dimensione progettuale pare implicare altre dimensioni, che sembrano comportare a loro volta l'esercizio di competenze educative: l'osservazione, la valutazione, la discussione in équipe e la documentazione scritta di ogni fase progettuale.

2.3 L'identità dell'educatore professionale

Immagini e significati

L'educatore professionale è visto, da qualcuno, come un **motociclista** che, a differenza di chi semplicemente usa una moto, la conosce. Pur non essendo un meccanico, sa dove mettere le mani e ha "un'attrezzatura adeguata per girare in sicurezza". Oppure, l'educatore professionale è visto da altri come un **coreuta**, una persona che "sa cantare in coro", cioè è in grado di lavorare insieme ad altri suoi pari, "accordandosi" ma anche sapendo affrontare i conflitti che inevitabilmente si danno. Accanto a tali suggestioni, gli intervistati delineano alcuni tratti della figura professionale, mettendo in luce caratteristiche che già queste immagini mostrano, esplicitandone ambivalenze e criticità.

Emerge innanzitutto la questione della specificità professionale, che sembra si definisca sia in rapporto ai contesti di lavoro, sia in rapporto al sapere che lo supporta. Pur riconoscendo che la preparazione universitaria consente agli studenti laureati in Educazione professionale uno sbocco privilegiato nei servizi sanitari in particolare in ambito psichiatrico, in servizi per disabili e anziani, questo educatore lavora in tutti i servizi, come i dati ricavati dai questionari confermano. La "figura professionale è unica", dicono gli intervistati: "non ci deve essere l'educatore psichiatrico, l'educatore per i disabili, l'educatore per i minori". Non per questo, però, l'educatore può/deve essere un "tuttologo". Ciò che lo distingue è il suo essere "dentro" l'esperienza: non avere uno sguardo puntato "sul trauma" o sulla "diagnosi", ma saper "stare nell'incertezza", cioè il suo essere "accompagnatore" di un'esperienza rilevante sul piano esistenziale.

L'impressione è che l'educatore stia sulla "soglia": lavori ai confini e quindi veda i limiti degli altri sguardi e interventi professionali; la scommessa parrebbe davvero essere quella di sapersi accordare con essi, portando la propria visione delle situazioni e sapendo ascoltare i pareri diversi. Tuttavia questo sembra creare confusione: il sapere educativo fatica ad essere specificato; a volte si intuisce essere aderente all'esperienza, altre viene individuato proprio nella pedagogia. In ogni caso, si tratta di un sapere "aperto", che potrà arricchirsi dei contributi di altri saperi a seconda delle esigenze del contesto di lavoro. In questo senso, pare delinearsi, forse idealmente rispetto alla situazione attuale del mondo dei servizi, una figura professionale che sia in grado di articolare un suo approccio e di produrre un suo sapere. L'educatore, cosa da valorizzare, è visto come un "operatore di pensiero", capace di utilizzare il proprio stile professionale, che comprende anche competenze esistenziali, per portare avanti un'istanza critica e meta riflessiva da esercitare nei confronti di altri saperi. Tuttavia, emerge criticamente e con forza, un'altra immagine dell'educatore: quella dell'educatore "minore", dell'"adolescente che non vuole diventare grande"; immagine che parrebbe trarre forza dalla convinzione, ritenuta mitica e falsa, che la professione educativa sia una "professione giovane". L'educatore si auto comprende come "minore" nel momento in cui non riconosce la memoria che contraddistingue la sua professione, e che è depositata proprio nel sapere pedagogico, e quando non riesce per primo a dotarsi di un riconoscimento professionale che lo renda adulto agli occhi degli altri professionisti dell'educazione; questo indipendentemente dal conseguimento di una laurea riconosciuta a livello nazionale.

Le rappresentazioni delle competenze

Le competenze che tutti gli intervistati attribuiscono all'educatore, e che sembrano ritenere indispensabili paiono essere "classiche" e soprattutto trasversali:

- **competenze operative e pragmatiche.** Il "saper fare" dell'educatore rimanda all'aver abilità concrete, operative, nella gestione di un ambiente casalingo, piuttosto che nella conduzione di laboratori che consentano all'educando e all'educatore, insieme, di fare esperienze utili e significati-

ve. La competenza pragmatica pare consistere nella capacità di dare senso a contesti materiali dotandoli di un forte valore simbolico: fare le pulizie, cambiare le lenzuola, andare a fare la spesa, ma anche nel saper essere in una situazione. Istituire un'esperienza educativa, credendoci "per davvero", corrisponde a sapersi "mettere in gioco" interpretando la propria parte ma nello stesso tempo essendo autentici. Tale competenza sembra riguardare la capacità di saper utilizzare tecniche o metodi specifici adattandoli alla situazione e agli utenti "reali", senza assumere derive tecnicistiche;

- **competenze affettive e relazionali.** L'educatore non solo deve saper riconoscere emozioni e affetti in gioco, ma anche saper vivere e interpretare, nei contesti specifici, ruoli densi: "saper usare la propria affettività", cioè i propri sentimenti all'interno di situazioni e relazioni particolari ed essere in grado di "uscirne";
- **competenze ermeneutiche e riflessive.** Si tratta di saper comprendere, "continuamente", quello che accade nelle situazioni educative interrogando il senso a partire dai contesti; di sapersi porre domande su quello che si fa in modo tale da poter ricalibrare l'intervento; di saper riconoscere, dare nomi a quello che accade e quindi agire con maggior presenza e consapevolezza;
- **competenze documentali.** A sostegno ma anche come possibilità di formazione delle competenze citate, è vista la capacità di costruire gli strumenti documentali che consentono di "avere tutto sotto controllo" e saperli utilizzare; si tratta, per gli educatori, di imparare a scrivere l'esperienza educativa.

Il sapere pedagogico

Il sapere pedagogico viene rappresentato in generale nel suo scarto rispetto a un sapere tecnico, che offre soluzioni. È un sapere definito attraverso la sua "assenza": non è depositato nei libri, ma si forma attraverso l'esperienza. Si tratta di un sapere situazionale, che nasce dalle condizioni di intervento. Allo stesso tempo, è un "sapere che allena lo sguardo", "che sta alle spalle", di cui si accorge perché è frutto dell'esperienza ripetuta. Pur non essendo un sapere preconfezionato, ha una sua tradizione: per qualcuno essa è depositata proprio nella "pedagogia", descritta come "storia della pedagogia" o storia delle esperienze educative, piuttosto che come luogo in cui appunto si riflette su cosa sia l'educazione, quasi alludendo a un approccio filosofico. Tuttavia, la consapevolezza di questo "nucleo" discorsivo non pare essere diffusa, né così chiara. Sarebbe, quindi, importante "riscoprire" tale sapere. Se questo sapere sembra dare le basi alla professione educativa, nei servizi poi necessita di espandersi: non solo di confrontarsi con altri saperi e altre tradizioni di ricerca. In questo senso, il sapere, ma anche la professionalità educativa, si "aggiorna".

2.4 Le rappresentazioni della formazione di base

Immagini

Diverse immagini raccontano la formazione. Da qualcuno, è vista come un' "**opera d'arte**": è il precipitato di "tecnica e creatività". L'artista, cioè il formatore, non sa cosa sarà quest'opera; sa solo che potrà comparire qualcosa di originale. Dove la tecnica, evidentemente, non è "tecnicismo" e la creatività non è mera "spontaneità". Si tratta di un'immagine complessa che mette in evidenza elementi strutturali sia del lavoro educativo sia del lavoro formativo, quasi mescolandoli. Ancora, la formazione è vista come arte quando corrisponde ad apprendere a cantare in un coro: c'è qualcuno che insegna e che guida per consentire a qualcun altro, che si sta formando, di trovare nel coro il proprio posto, scoprendo l'originalità della propria voce, comprendendo ritmi e modalità con cui affermarla. Oppure, la formazione è ciò che consente ad un motociclista di padroneggiare la propria moto, di esplorare

percorsi nuovi, di ampliare le sue competenze e le sue conoscenze, anche in direzione specialistica e tecnica. Vengono poi espresse immagini “naturali”. La formazione ideale viene intesa come “**radura**”: un luogo che si scopre dopo una lunga fatica, necessario proprio perché “ridà energia”, “rivitalizza”. In generale, essere/entrare in formazione fa guadagnare uno sguardo più ampio e libero. Si tratta di un’immagine che intenzionalmente si contrappone a quella dei luoghi di lavoro, descritti come “molto tristi, molto dolorosi, brutti anche strutturalmente”; qui è ciò che può portare un po’ di “legerezza”. Si sottolinea che questa è la formazione ideale. La formazione attuale, invece, sembra avere accanto alla radura una **palude**, a mostrare il rischio, presente, di impantanamento in un luogo da cui si fatica a uscire. Si tratta di un’immagine piuttosto cupa, che trova eco in un’altra immagine. La formazione è vista come “**mare mosso**”, in cui si è immersi e che, per la grandezza delle onde, non permette di vedere nulla. Nella “burrasca” l’atteggiamento è quello del “si salvi chi può”. La formazione è descritta in termini ancora più cupi quando si pensa all’attualità. Se c’è la consapevolezza che “indietro non si può tornare”, i modelli attuali non sembrano soddisfare. Forse, occorre insistere più che sulla formazione di base, sulla formazione continua.

Significati e prospettive

In generale, quando si pensa alla formazione di base, si fa riferimento alla propria esperienza. Se c’è la consapevolezza dell’inattualità di tale modello formativo, tuttavia è difficile prescindere. La formazione di base è segnata dai cambiamenti legislativi del profilo professionale dell’educatore che approdano alla sua preparazione universitaria. Il giudizio sulla formazione universitaria sembra essere piuttosto critico: l’impressione è che, istituita per rinforzare il riconoscimento della figura professionale, ne abbia invece indebolito il profilo e il ruolo. In particolare chi ha presente il quadro nazionale, mette in discussione soprattutto il modo di concepire e di praticare il rapporto teoria/prassi. La rielaborazione dell’esperienza in generale fatica a essere garantita attraverso la messa a punto di contesti specifici, mentre le discipline teoriche danno l’impressione di frammentazione, disposte in moduli poco coordinati e talora lontani dalle problematiche professionali. In più, i docenti spesso non conoscono direttamente il mondo dei servizi e di conseguenza faticano a declinare operativamente i contenuti proposti. La didattica non punta all’integrazione tra dimensioni motivazionali, personali e professionali perché privilegia il lavoro individuale a quello di gruppo. Il Tirocinio, spesso, è poco condiviso con il mondo dei servizi, quindi non riesce ad assolvere a una funzione di accompagnamento. Se, infine, la selezione degli studenti non è mirata, l’apprendimento effettivamente conseguito dà l’impressione che “sia scivolato via tutto”, e che i reali luoghi formativi siano così i servizi.

Accanto a questo quadro critico, gli intervistati propongono indicazioni e prospettive. La formazione di base deve avere un carattere non tecnico specialistico, ma culturale e generale, per qualcuno fortemente orientato in senso pedagogico; deve essere in grado di far acquisire le competenze trasversali necessarie per accedere e coltivare competenze specifiche e magari specialistiche. Il nucleo preminente della formazione è l’esperienza: la teoria aiuta a decodificarla, la supporta, si “rende utile”. In questo senso, qualcuno sostiene la necessità di selezionare i saperi e i contenuti in maniera mirata rispetto alla loro spendibilità “sul campo” e unanimemente si rileva l’esigenza di dare ampio spazio alle attività di tirocinio. Si ribadisce come la formazione sia una sorta di “apprendistato esistenziale”. Sembra riecheggiare, in questo, la pratica dello “sporcarsi le mani e anche i gomiti” per vivere a contatto con situazioni problematiche, magari anche estreme, imparando gradualmente a sostenerle grazie al lavoro teorico/riflessivo. Se concepita e realizzata in questo modo, la formazione sembra essere un’esperienza che consente di “diventare grandi”, di acquisire un proprio stile di lavoro e un’autonomia progettuale.

Tutti gli intervistati ribadiscono l’importanza di una progettazione condivisa tra Università e servizi. Perché ciò sia possibile, sembra indispensabile non solo che l’Università “apra le proprie porte”, ma

anche che i servizi siano consapevoli dei modelli educativi e formativi che li abitano, e quindi dei propri impliciti, culturali e ideologici. Il rischio che sembra si possa correre riguarda il fatto che i servizi formino anche “malgrado loro”, ovvero che studenti poco attrezzati entrino in essi e ne assumano acriticamente i modelli.

La rappresentazione del Tirocinio

Il tirocinio si staglia come uno spazio-tempo particolare: entrare in tirocinio “è come cambiare pianeta”. È un momento delicato; gli studenti spesso sono “impauriti”. Si tratta di un processo lungo di valutazione e di autovalutazione. È una “messa alla prova”, durante la quale si sperimentano limiti e attitudini. Di qui, l’importanza di strutturare un rapporto formativo proficuo con il referente aziendale: bisogna attenuare la dimensione di solitudine dello studente, favorendo occasioni di riflessione e scambio, senza dimenticare la necessaria funzione valutativa. Secondo chi segue i tirocinanti, il tirocinio rappresenta un’occasione particolare perché mette in gioco la propria corporeità; gli studenti hanno la possibilità di “re-imparare a usare il proprio corpo, i propri sensi, la propria sensibilità”. “Fare tirocinio” non significa semplicemente “essere gettati nell’esperienza”, ma comporta un lavoro di accompagnamento, di costante decostruzione di quello che accade; un lavoro di nominazione di sensazioni, di ricerca di significati, di depotenziamento di pregiudizi.

I nostri interlocutori mettono in luce anche i limiti del Tirocinio. Sembra occorra presidiare tempi e contesti, e quindi prevedere un tempo sufficientemente ampio e continuativo, limitando situazioni frammentate, saltuarie e improvvisate; tutelare il gruppo di formazione, evitando la sporadicità e salvaguardando dimensioni organizzative come il numero ristretto dei partecipanti e la frequenza obbligatoria e costante. Tutto ciò presuppone la possibilità di trovare accordi chiari e di costruire una progettazione condivisa tra Università e servizi.

Per i nostri intervistati, pensare la formazione significa considerare anche la formazione continua. Essa è vista generalmente come esigenza preparata e alimentata dalla formazione di base, quasi ne fosse il necessario completamento. È vista inoltre come una delle vie attraverso le quali ripensare il rapporto tra formazione di base e mondo del lavoro. In particolare, la formazione continua sembra assumere la forma di percorsi di approfondimento tematico, attraverso il confronto con esperti, su oggetti che il lavoro educativo porta a individuare come essenziali e poco approfonditi nel percorso di base. La formazione continua è vista come strumento individuale o dell’*équipe*, per svolgere il lavoro educativo senza lasciarlo al buon senso soggettivo, ma costituendo linguaggi, conoscenze comuni e soprattutto occasioni di confronto e di scambio. Altrimenti, la formazione continua è vista come autoformazione, che può anche prendere la forma di un percorso di analisi personale.

Attenzione particolare sembra essere riservata alla **supervisione**, che pare il modo attraverso cui molti servizi garantiscono la formazione continua degli operatori. Questa diventa un’esigenza soprattutto in quei contesti dove la relazione con gli educandi e con i colleghi espone a dinamiche faticose, conflittuali e sofferte. È vista come uno strumento essenziale per una rielaborazione d’*équipe*. La sua matrice, pedagogica, psicologia o psichiatrica che sia, sembra rimanere però nell’indeterminatezza.

2.5 I “nuovi” educatori

Rappresentazioni degli studenti universitari

Il mondo del lavoro ha in mente gli studenti universitari “in generale”: si fanno distinzioni, in particolare, tra quelli che frequentano il Corso di Laurea in Educazione Professionale e quelli che frequenta-

no il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione soprattutto da parte di chi li va conoscendo in quanto tirocinanti nei propri servizi, ma tali differenze non sembrano essere così rilevanti rispetto al dato, maggiormente rimarcato, di provenire da un corso di studi universitario. Chi ha esperienza poi di studenti non universitari ma ancora frequentanti le scuole superiori, li dipinge poco interessati e curiosi. In questi discorsi, come in quelli precedentemente analizzati, sembra che gli studenti universitari sommino due caratteristiche: entusiasmo e disorientamento, in maniera complessa, contraddittoria e ambivalente. Tali rappresentazioni paiono risentire, in ogni caso, sia del confronto con la propria esperienza di studenti della Scuola Regionale per Educatori, sia dell'incontro effettivo con studenti tirocinanti. In generale, gli studenti vengono visti come "mancanti" e "disorientati": non sanno come funziona un servizio e "fanno fatica a individuare lo specifico educativo". Quando entrano nei servizi sembrano essere "insicuri", e soprattutto "impauriti": chi lo è troppo, infatti, sceglie ambiti che ritiene più "facili". Se la disabilità, per chi frequenta il CdL, sembra essere più familiare, tuttavia nell'esperienza diretta è "spiazzante": le reazioni degli studenti, allora, sono di chiusura o ricerca di soluzioni immediate, oppure di apertura di richiesta di aiuto nell'elaborazione. L'impressione è che siano cambiati rispetto a quelli di qualche anno fa: se tutti si sono trovati nella condizione di imparare a stare in nuovi contesti, oggi questo è più complesso perché i servizi stanno cambiando; c'è "confusione" e il lavoro è spesso frammentato dalla partecipazione a équipe diverse. L'insicurezza e l'im maturità sembrano essere lette, dagli intervistati, come caratteristiche che si saldano a un altro tratto: la "presunzione", ovvero il fatto di credere di sapere solo perché hanno letto dei libri. In realtà, paiono essere studenti che difficilmente si mettono in gioco.. Fanno fatica a passare da una dimensione teorica e scolastica a una dimensione pratica, operativa; a esercitare una "capacità negativa", perché hanno l'ansia di trovare risposte; a comprendere i confini del loro ruolo di tirocinanti, soprattutto quando si trovino a contatto con utenti vicini a loro per età. Tuttavia, quando durante l'esperienza di tirocinio, vengono "agganciati" "fanno un salto", mostrando potenzialità importanti da un punto di vista educativo e approcci già quasi professionali. Ciò che fa la differenza pare ancora una volta essere la loro motivazione. Una motivazione che, se molti riconoscono ancora come "passione" per il lavoro educativo, sembra però non poter essere data per scontata, vista la criticità del dispositivo di selezione universitario descritto.

I "giovani" educatori

Il ritratto del "giovane" educatore non sembra differire sostanzialmente, pur nella sua complessità, da quello di studenti e tirocinanti; questo sia perché il nuovo educatore è un educatore laureato, sia perché comincia a lavorare in un mondo che è davvero cambiato. La caratteristica dei nuovi educatori che spicca maggiormente sembra essere una mancanza di autonomia, cui si aggiunge un certo disorientamento. "Rigidi", cercano o si mantengono su binari specialistici o specializzati, e in un certo senso integrati alle nuove logiche del lavoro. Rispetto alla vecchia generazione, sembrano essere dotati di meno strumenti per vedere e "tenere insieme" le diverse anime in cui il lavoro e i contesti educativi si trovano oggi a essere divisi. Sembrano essere anche educatori che possiedono meno strumenti di elaborazione, soprattutto rispetto al coinvolgimento e all'esposizione personale. Tutto ciò sembra rendere i nuovi educatori "fragili" e esposti al rischio di "bruciarsi", quindi "difesi" nelle relazioni con l'utenza o con i colleghi, meno capaci di tollerare l'incertezza e inclini a cercare soluzioni in mansionari piuttosto che in un associazionismo di cui fanno fatica a comprendere le motivazioni. Questa immagine un po' arroccata, pare trovare la sua ragion d'essere in un cambiamento dell'approccio nei confronti del lavoro educativo, conseguente al mutamento dello stesso "mercato" del lavoro: da più voci la situazione di precarietà lavorativa è rilevata come condizione che influisce prepotentemente non solo sulle forme e sulle possibilità del lavoro educativo ma anche sulle modalità e prospettive con cui si entra in esso. Precarietà intesa non tanto come difficoltà a trovare o a inserirsi nel mondo del

lavoro - molti cominciano a lavorare prima di laurearsi - piuttosto come impossibilità di mantenere un lavoro a lungo. La prospettiva diffusa è “cambiare lavoro dopo due o tre anni” non solo per propria volontà, ma perché i servizi chiudono, i progetti cambiano e i finanziamenti spariscono. Ancora, la precarietà si dà per necessità, e non più per scelta: “per arrivare a fine mese”. Si tratta di un’immagine, quella del nuovo educatore, che pare essere caratterizzata quindi da pessimismo, rispetto a cui si sente una caduta di speranza, che rispecchia il modo con cui si ritrae la situazione attuale del lavoro educativo. Una luce, anche se fiavole e problematica, sembra venire dalla formazione intesa come *life long learning*.

3. La relazione tra il mondo del lavoro e il mondo della formazione: prospettive possibili

Pensare un ponte, e magari iniziari la realizzazione, tra mondo della formazione degli educatori professionali e mondo del lavoro socioeducativo e sanitario, significa, liberarne le condizioni di possibilità. Quale percezione hanno i nostri intervistati del rapporto *tra* mondo della formazione e mondo del lavoro? Come si rappresentano reciprocamente questi due mondi? Su quali basi è possibile costruire un *ponte* che li avvicini e li connetta?

Abbiamo tentato di descrivere la complessità di tali proiezione reciproche. Adesso occorre fare sintesi. L’impressione è che ognuno, idealmente, si rappresenti l’altro contesto come lontano; abitato da logiche che non si riconoscono come proprie, perché articolato in tempi e spazi, modalità e significati che non corrispondono alle aspettative di ruolo o alla personale esperienza pregressa, vissuta da studenti, educatori o formatori. La sensazione è che ogni mondo sia impegnato a comprendere solo se stesso, soprattutto in questo momento storico così denso di cambiamenti culturali e socioeconomici.

I presupposti

In questa percezione generale si aprono, però, dei varchi. Si tratta di esperienze concrete, magari poche ma presenti, di contatto con “l’altro mondo”. Solitamente tali incontri sono dettati dalle esigenze di **tirocinio**: allora, anche se non sempre consapevolmente, c’è mediazione. Quando questo accade, sembrano materializzarsi le arcate del ponte. È nei fatti che pare si possa notare una qualche corrispondenza tra le prassi, gli obiettivi, le attese e i percorsi proposti. Ciò che occorre, forse è pensare maggiormente, su tavoli condivisi, come costruire o supportare queste arcate: come progettare lo scambio, o meglio comprendere come le due sponde possano non semplicemente incontrarsi, ma anche stabilire pratiche di condivisione in vista di un’impresa comune. Si tratterebbe di stabilire, quindi, quali posizioni attribuirsi e come muoversi reciprocamente, cioè quali esperienze architettare insieme, come in una sola e complessa azione strategica, perché gli studenti, assumendo la posizione di “allievi”, possano diventare “educatori professionali”.

Condizioni presenti

La prima arcata del ponte, infatti, sono proprio gli studenti. Studenti di cui entrambi i mondi condividono un’**immagine segnata da mancanze**: gioventù, immaturità, povertà di esperienze di vita, poca consapevolezza di sé. Studenti che però, al tempo stesso **affascinano** perché, nonostante la loro scolasticità e la diversità rispetto a quelli desiderati, mostrano **curiosità, entusiasmo**. Condizione vertiginosa, perché sembra che tutto sia da fare: insegnare l’alfabeto della professione, dicono i docenti, insegnare a fare da mangiare, a utilizzare il proprio corpo come primo canale di comunicazione, dicono i

coordinatori dei servizi. Studenti che, tra l'altro, quando si descrivono, sembrano proprio mettere in rilievo la scoperta del fatto che "si può imparare a diventare educatori".

A una seconda impressione, e in particolare negli sguardi dei servizi, **non si tratta di avvicinare in realtà due mondi, quanto tre**: l'Università, la Fondazione Don Gnocchi e i Servizi. Gli studenti sono costretti ad attraversarli tutti perché cioè che li unisce, nei fatti, è il loro il Tirocinio. I gruppi di formazione che si tengono in Fondazione Don Gnocchi, consentono di connettere quanto conosciuto nell'ambito delle discipline teoriche, a volte ubicate "in Università", con quanto praticato nell'esperienza di tirocinio, che si svolge sul territorio. Ciò giustificherebbe l'impressione di tutti rispetto alla centralità dell'area professionalizzante all'interno del CdL. Questa sembrerebbe essere l'altra arcata di un ponte che già esiste: **i gruppi di Guida al tirocinio**, veri mediatori della formazione tra l'esperienza agita e quella narrata. Si tratta di pratiche, rituali, abitudini, metodologie che potrebbero anche solo giustapporre esperienze e istanze diverse, lasciando agli studenti la facoltà di ricomporle. Tuttavia occorre che un impegno di esplicitazione e di comprensione di queste pratiche di mediazione, che si danno quasi "naturalmente" nel CdL, per quanto predisposte o osteggiate da condizioni organizzative, venga condiviso con il mondo del lavoro, che, dalle nostre testimonianze, sembra conoscerle poco.

Altro "pilastro" naturale di quel ponte che si vorrebbe costruire, è rappresentato dall'**esperienza educativa**: esperienza rispetto alla quale il CdL deve introdurre gli studenti, smontando preconetti e idee ingenue perché sappiano, alla fine dei tre anni riconoscerla, leggerla, progettarla e praticarla; esperienza che i servizi mettono a disposizione nella sua complessità e anche crudeltà perché gli studenti imparino a vederne le diverse dimensioni e a nominarle, e perché capiscano quale parte avere in essa. Si tratta, in questo caso, non tanto di fornire reciproche prestazioni e disponibilità, quanto di comprendere quali modelli, impliciti e espliciti, orientino l'esperienza educativa in formazione e nei servizi, e se e come essi si possano incontrare, magari contaminare, ripensare reciprocamente. Si tratta di conoscere di quali modelli impliciti e espliciti di formazione rispetto al lavoro educativo gli educatori siano portatori, e come questi interagiscano con i modelli formativi, impliciti ed espliciti, che i tutor e i docenti agiscono e gli studenti sperimentano durante la formazione.

La percezione di lontananza reciproca, che si gioca soprattutto quando si accostino Università e mondo dei servizi, sembrerebbe aver a che fare, come accennato in apertura, con la centratura dell'attenzione su ciò che avviene all'interno dei loro confini. L'impressione è che da un lato l'Università sia impegnata a capire come assumere il governo di questo percorso di formazione, confrontandosi con un'eredità consistente sia dal punto di vista organizzativo sia dal punto di vista culturale. Dall'altro lato, si ha l'impressione che se, come appare dai discorsi dei professionisti dell'educazione, il mondo dei servizi, è impegnato a "resistere", possa faticare a sentire il discorso della formazione come "proprio".

Si delinea un quadro in cui le parti paiono concentrate intorno ad una "emergenza": anche se questa parola non è mai pronunciata nei protocolli di ricerca, forse può essere usata per descrivere una situazione che pare talmente complessa da sfuggire di mano. Quando si è in emergenza, gli orizzonti si restringono: si focalizza l'attenzione su ciò che è più vicino, rischiando così di perdere di vista il contesto generale di cui si fa parte e che, comunque, condiziona. Il rischio, ulteriore, è allora quello di "far bene il proprio", e di pretendere che ognuno faccia il suo "pezzettino" in modo da produrre ciò che sembrerebbe servire all'altro. Il problema sta nel fatto che la formazione degli educatori professionali sembra eccedere rispetto a queste regole di ripartizione. Forse, il suo ambito, la sua estensione non è solo universitaria, ma coinvolge a pieno titolo il mondo del lavoro: qualora ingaggiato solo come "prestatore d'opera", si ha l'impressione che qualcosa manchi.

Prospettive

Sembra allora importante ristrutturare il perimetro della formazione degli educatori professionali. Da parte dell'Università, questo significa non solo rinsaldare i ponti interni tra Università e Fondazione Don Gnocchi, ma riconoscere il territorio come parte integrante della formazione degli educatori professionali. Senza ovviamente delegare. Dal punto di vista epistemologico, entrare in quest'ottica implica interrogarsi e ristrutturare i propri modelli di costruzione del sapere, per aprirsi alla considerazione di un sapere pedagogico che si costruisce anche "dal basso": negli stessi contesti di lavoro, attraverso pratiche di valutazione dell'esperienza che nei servizi si vive e si produce. Da parte del mondo del lavoro educativo, questo significa allargare la propria operatività alla formazione degli educatori, arrivando a considerarla "un pezzo" del proprio lavoro. Dove questo non significa certo "formare in proprio" gli educatori, ma pensare che il rapporto con chi li forma sia un dato strutturale, e che tuttavia non per questo possa essere dato per scontato. Come la ricerca ha mostrato, questo implica forse anche uscire da una logica per cui la formazione di base "sfora" educatori "finiti", pronti a lavorare negli specifici contesti che li assumeranno. Se, infatti, la formazione è tale da fornire ai futuri educatori "competenze trasversali", che li mettano in grado di comprendere di quali strumenti dotarsi per lavorare in un contesto specifico, e se la priorità di questo tipo di formazione è riconosciuta, come sembra, dal mondo dei servizi, allora davvero si entra nell'ottica di una professione che si costruisce "continuamente": attraverso il lavoro, che sollecita nuove esigenze di apprendimento, e attraverso la "formazione continua".. Come dire che i servizi *sono* luoghi di formazione: lo sono già, e lo possono essere più consapevolmente all'interno di un progetto condiviso, quando si concepiscano come contesti in cui inevitabilmente la professione educativa continua a costruirsi. Se così fosse, l'Università potrebbe collaborare coi servizi in un altro modo. Questo però implica, da parte del mondo del lavoro, affrontare un nodo culturalmente rilevante, che ha a che fare con la possibilità di riconoscersi, e di riconoscere gli educatori anche come costruttori di un sapere specifico.. Il che chiede di uscire dallo "stato di minorità" che comunque distingue il mondo degli educatori, per porsi come interlocutori attivi rispetto all'Università. Certo, questo implica riconoscere e affrontare alcune precomprensioni nei confronti di ciò che è sapere. Forse, il sapere pedagogico trova nell'Università non solo il suo "tempio", come sapere già codificato, ma anche la possibilità di aprire, grazie a quel sapere, spazi inediti di ricerca, dando luogo alla costruzione di un sapere "nuovo".