

STUDIUM EDUCATIONIS

Vol. 3, n. 1, febbraio 2010

STUDIUM EDUCATIONIS

La rivista esce tre volte l'anno (due volte on line e una volta in forma cartacea).

L'abbonamento si effettua versando € 21,00 (per abbonamenti individuali); € 25,00 (per Enti, Scuole, Istituzioni); € 32,00 (estero); € 18,00 (per studenti universitari) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, Via del Pioppeto 24 – 38121 TRENTO, specificando l'indirizzo esatto.

L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 gennaio, il relativo modulo scaricabile dal sito www.erickson.it, sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 950690

Fax 0461 950698

info@erickson.it

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1346 del 08/01/2008

Dir. resp. Diega Orlando Cian

Direzione

Diega Orlando Cian
Professore ordinario emerito
(Scienze della Formazione, Padova)

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista:
diega.orlando@unipd.it
Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Piazza Capitanato 3, 35139 Padova

Comitato scientifico

Mirella Chiaranda
(Scienze della Formazione, Padova)

Gino Dalle Fratte
(Lettere e Filosofia, Padova)

Renato Di Nubila
(Scienze della Formazione, Padova)

Luciano Galliani
(Scienze della Formazione, Padova)

Alberto Granese
(Scienze della Formazione, Cagliari)

Bianca Rosa Grassilli
(Scienze della Formazione, Trieste)

Sira Serenella Macchietti
(Scienze della Formazione, Siena)

Susanna Mantovani
(Scienze della Formazione, Milano Bicocca)

Giuseppe Milan
(Scienze della Formazione, Padova)

Giuliano Minichiello
(Scienze della Formazione, Salerno)

Ferdinando Montuschi
(Scienze della Formazione, Roma 3)

Michele Pellerey
(Scienze della Formazione, Università Pontificia Salesiana, Roma)

Agostino Portera
(Scienze della Formazione, Verona)

Jean-Pierre Pourtois
(Université du Mons-Hainaut, Belgio)

Roberto Roche Olivar
(Università Autonoma di Barcellona, Spagna)

Luisa Santelli Beccegato
(Scienze della Formazione, Bari)

Carla Xodo
(Scienze della Formazione, Padova)

Giuseppe Zanniello
(Scienze della Formazione, Palermo)

Comitato di redazione

Giuseppe Milan
(professore ordinario caporedattore)

Mirca Benetton
(ricercatore)

Chiara Biasin
(professore associato)

Roberta Caldin
(professore associato)

Alessandra Cesaro
(ricercatore)

Mino Conte
(professore associato)

Emma Gasperi
(ricercatore)

Paola Milani
(professore associato)

Emanuela Toffano
(professore associato)

Patrizia Zamperlin
(professore associato)

Orietta Zanato
(professore associato)

Coordinatore del Comitato di Referee

Sira Serenella Macchietti

Numero a cura di

Roberta Caldin
Alessandra Cesaro

Cura e controllo degli abstract

Silvia Drago

Segreteria di redazione

Luca Agostinetto

Redazione

Roberta Tanzi

Impaginazione

Lorenza Faes

© 2010 Edizioni Erickson
Via del Pioppeto 24 – 38121 TRENTO

Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione e la commercializzazione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore. È consentita la stampa ad esclusivo uso personale.

Studi e ricerche

- ANDREA CANEVARO
Carcere o Carceri? 5
- ANDREA CANEVARO
Marginali, devianti... rispetto a chi? A cosa? 15
- FRANCESCO CODELLO
Francisco Ferrer e l'Escuela Moderna 19

L'educativo nelle professioni

- CHIARA BIASIN E CALINCA FINOTTI
L'educatore e le immagini del suo ruolo 35
- SARA DONINI
Il Gruppo Abele al carcere minorile di Torino «Ferrante Aporti» 49

Leggere l'esperienza

- LUCA AGOSTINETTO
Formazione al lavoro educativo: ragioni e risultati di un impianto modellistico 61
- JOLI GHIBAUDI
La riabilitazione delle persone condannate 71
- ELISABETTA MADRIZ
Il Servizio civile nazionale: elementi di lettura e interpretazione pedagogica 81

Un'intervista

- ROBERTA CALDIN E ROBERTO DAINESE
Disabilità, dolore e educazione. Alcune riflessioni con Pino Tripodi 97

Recensioni

- a cura di Margherita Cestaro e Nicola Verza* 105

Rubriche

- EMANUELA TOFFANO MARTINI
«Che vivano liberi e felici...». Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York 109

L'educatore e le immagini del suo ruolo¹

di Chiara Biasin^a e Calinca Finotti^b

^aProfessore associato di Pedagogia Generale e Sociale,
Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Padova

^bEducatrice e docente di scuola primaria

1. La formazione dell'educatore

Recependo le indicazioni della dichiarazione di Bologna in merito alla costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore, la riforma dei cicli universitari (D.M. 509/99 e D.M. 270/04) ha ridefinito, nel nostro paese, i curricula e le competenze qualificanti i profili accademici. All'interno di questo scenario è stato ripensato il modello formativo dell'educatore che prevede, dall'anno accademico 2002-2003, una laurea di primo livello.

L'accademizzazione del profilo ha rappresentato una novità significativa per il sistema dei professionismi del comparto educativo, sanitario e sociale italiano perché ha eliminato il modello formativo vigente da circa un trentennio che richiedeva per l'accesso alla professione solo la partecipazione a un corso di istruzione post-secondaria impartito da scuole regionali o ospedaliere. Tale percorso, decentrato sul territorio nazionale e caratterizzato da una preparazione teorica molto sfumata, appariva sbilanciato sul versante dell'operatività pratica, connotando l'educatore quale figura di primo/pronto intervento sul campo.

L'adozione del modello universitario ha inteso qualificare la formazione iniziale dell'educatore, armonizzandola con un sistema di formazione continua e

¹ Questo articolo fa parte della ricerca di Ateneo «Strumenti e criteri per il monitoraggio e la valutazione dei nuovi percorsi universitari», il cui responsabile scientifico è la prof.ssa Renata Clerici. Esso è frutto della collaborazione delle due Autrici; tuttavia, sono attribuibili a Chiara Biasin i paragrafi 1, 2, 6 e 7, e a Calinca Finotti i paragrafi 3, 4 e 5.

raccordandola con una piattaforma di sviluppo professionale e di mobilità europea, così come richiesto dal processo di Bologna. Il *design* del curriculum — mediante la selezione dei saperi, la definizione di competenze, l'attivazione di processi educativi, la precisazione di livelli di qualità, la fissazione di esiti d'apprendimento — curva la preparazione teorica verso la pratica lavorativa. Il quadro epistemologico e metodologico di riferimento ruota intorno ad alcune discipline di base (pedagogia, sociologia, psicologia, storia, geografia, filosofia); su queste ultime si innestano sia saperi più specifici e caratterizzanti il profilo sanitario o sociale-culturale, sia un tirocinio pratico, finalizzato a istituire un primo contatto con la realtà occupazionale. Tale modello formativo sottolinea la necessità di un pieno riconoscimento socio-professionale e l'esigenza di istituzionalizzazione del profilo (Occulto, 2007; Gatti, 2009), ad oggi solo parzialmente completate.² Infatti, due distinti curricula di studio individuano una netta partizione nelle competenze della figura, l'una in ambito sanitario e l'altra in quello socio-culturale-animativo; essi afferiscono non solo a diverse facoltà, ma anche a differenti classi di laurea, comportando numerose contraddizioni ed evidenti disparità fra i due profili, simili eppure non equiparati dal punto di vista normativo.³

Iscrivendosi in uno scenario caratterizzato dalla complessità dei processi educativi e dall'interdipendenza dei fenomeni socio-politici e culturali, la figura dell'educatore, così frazionata, appare caratterizzata da una sorta di incertezza strutturale e funzionale (Tramma, 2003; Crispoldi, 2008), che si traduce in sfaccettature di instabilità, a ricaduta progressiva, nel mercato del lavoro e della formazione (Tanucci et al., 2008).

Su questo sfondo, il passaggio al nuovo impianto formativo comporta la necessità di definire le specifiche competenze e le peculiarità di ruolo dell'educatore all'interno del comparto delle professioni socio-educative, settore cui corrisponde un innalzamento della competitività e del professionismo (Biasin, 2005).

La portata strutturale del cambiamento derivato dall'accademizzazione del profilo implica una rottura rispetto ai paradigmi formativi finora invalsi, con derivazioni sulle dimensioni della professionalità e con conseguenze sulla qualificazione del ruolo. La scelta della professione è ora strettamente correlata, se non del tutto

² L'istituzionalizzazione riguarda solo il profilo sanitario, in base al Decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1998 n. 520.

³ Il Corso di Laurea interfacoltà in Educazione Professionale, a forte caratterizzazione medica, a numero programmato e frequenza obbligatoria, è afferente alla Facoltà di Medicina e Chirurgia e alla classe 2 delle Lauree nelle Professioni sanitarie e della Riabilitazione; esso assume come ambito di lavoro esclusivo e privilegiato tutto il campo sanitario, assegnando valore abilitante al titolo di laurea per l'accesso ai concorsi pubblici in area sociale e sanitaria. Il secondo, che fa capo alla classe 18 delle Lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione (ora classe L19), è connotato da una formazione di tipo interdisciplinare e trova impiego nell'animazione culturale, nella prima infanzia, nel sociale, nel no-profit, nella disabilità; esso non prevede il riconoscimento formale del titolo nei concorsi pubblici, risultando, perciò, svantaggiato rispetto al primo tipo di laurea per educatore e persino squalificato rispetto alla certificazione conferita dalle vecchie scuole regionali.

vincolata, a una precisa scelta di studio universitario, che ha revisionato e innovato le modalità di reclutamento, l'accesso e la formazione della figura.

2. Chi è l'educatore?

Questo lavoro, che intende offrire un contributo di ricerca sulla natura e sulle caratteristiche del lavoro dell'educatore, si propone di esplorare il punto di vista dal quale gli studenti, al momento dell'immatricolazione accademica, considerano la futura figura professionale.

Si tratta di un campo di ricerca inesplorato (Biasin e Clerici, 2008), perché concerne il significato e la portata attribuiti alla «doppia scelta», di studio e di lavoro. L'obiettivo primario è capire che cosa spinge gli studenti a iscriversi a questo corso di laurea e quale immagine di educatore viene da loro assunta come riferimento. Lo scopo è quello di «fotografare», a un triennio di distanza dall'inaugurazione del corso di studi universitario, l'implementazione del nuovo modello formativo.

Il lavoro assume come presupposto che gli studenti, al momento dell'entrata all'università, siano in possesso di una rappresentazione, più o meno precisa, della loro professione futura; vengono cioè ipotizzate idee, motivazioni, esperienze pregresse, immagini che possono in qualche modo indirizzare verso questa scelta di studio e di lavoro.

Lo studio non ha scopo predittivo rispetto alle caratteristiche degli iscritti o ai risultati della carriera universitaria e occupazionale; esso intende suggerire, all'istituzione universitaria, elementi di discussione per un miglioramento qualitativo dell'offerta e dell'orientamento accademici in merito al profilo formativo e culturale dell'educatore.

Alcuni elementi (background familiare, scolastico, ambientale, motivazioni e idee «ingenui», rappresentazioni e opinioni, aspettative) vengono analizzati per cercare di capire a quale modello di educatore gli studenti fanno oggi riferimento, senza tuttavia pervenire a correlazioni significative da un punto di vista statistico.

Del resto, l'importanza di tali fattori rispetto a carriere di studio e di lavoro è stata messa in luce dalle ricerche sulle *pedagogie implicite* (Bruner, 1999) e dalle teorie sull'autoefficacia (Bandura, 2004). La connessione tra professioni educative e immagini/credenze dei futuri professionisti costituisce un filone di ricerca ben sedimentato a livello internazionale; in particolare, alcuni studi hanno confermato il ruolo decisivo di tali elementi, ingenui e iniziali, nell'impostare la pratica lavorativa, nell'esplicare l'orientamento verso la professione, nell'influenzare modalità di comportamento e modi di conoscenza, soprattutto fra insegnanti di scuola superiore e formatori di adulti (Bejjard et al., 2004; Helterbran, 2008; Reid, 2008).

Questo studio si basa sui dati ricavati da 86 questionari somministrati nell'anno accademico 2004-05 agli studenti frequentanti il I anno dei Corsi di Laurea triennali che formano la figura professionale dell'educatore in ambito sanitario (EPO) e in ambito sociale culturale territoriale (ESC), presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Ateneo di Padova, nella sede di Rovigo.

La raccolta dei dati è avvenuta mediante un questionario cartaceo autocompilato e composto da tre parti: la prima dedicata alla rilevazione dei dati anagrafici, la seconda volta a individuare le motivazioni personali e l'eventuale background familiare o esperienziale alla base della scelta del corso di laurea, la terza finalizzata a tratteggiare le caratteristiche della figura dell'educatore così come rappresentata presso i rispondenti. Il questionario ha previsto alcune batterie di item per la misura di opinioni e atteggiamenti (*rating-scale*), oltre a quesiti a risposta aperta.

I dati sono stati analizzati usando procedure sia quantitative che qualitative (Corbetta, 1999; Cohen, Manion e Morrison, 2007); in particolare, gli item che prevedevano una risposta aperta sono stati trattati con il metodo dell'analisi del contenuto, secondo l'approccio classico di strutturazione ex-post (Tuzzi, 2003).

L'età media dei rispondenti si attesta sui 23,5 anni, anche se con una elevata variabilità (una gamma di età tra i 18 e i 64 anni e una deviazione standard di 7,95). La prevalenza di femmine,⁴ alla prima iscrizione universitaria⁵ e provenienti dalle province di Rovigo (42%) e di Padova (28%), è netta (90,9%); il 41% ha conseguito un diploma nell'area pedagogico-sociale attinente il corso di laurea intrapreso, mentre il 30% è in possesso di un diploma tecnico o professionale.

3. Una scelta «vocazionale»

Dall'analisi delle risposte emerge che chi ha deciso di intraprendere il percorso di studi di educatore è stato spinto da motivi che fanno leva principalmente sulla predisposizione personale (44%), su obiettivi di autorealizzazione (19%) e su aspetti del carattere individuale (11%).

Questi dati sono confermati dalle risposte degli studenti alla domanda aperta che richiedeva di indicare le ragioni sottostanti a tale scelta formativo-professionale: «Vorrei fare l'educatore perché...».

Le principali categorie concettuali estratte⁶ sono rappresentate da ragioni *self-oriented*. Gli elementi legati all'acquisizione di competenze e di professionalità sono poco rappresentativi; emerge, piuttosto, una sorta di «vocazione» emotiva dai tratti molto individualistici, che trova espressione, ad esempio, nelle seguenti affermazioni: «mi sento portata per questo lavoro», «penso sia una professione

⁴ I rispondenti appartenevano per il 61% all'ESC e per il 39% all'EPO.

⁵ Il 30% dei rispondenti dichiara di essersi già iscritto ad altri Corsi di Laurea e il 20% ha una ulteriore qualifica (il 59% in aree attinenti al corso di studi intrapreso).

⁶ Le categorie sono state inferite mediante il procedimento *bottom-up*, a partire dalle risposte date; due gruppi di ricercatori diversi hanno dapprima separatamente identificato le categorie e in seguito hanno confrontato e discusso i risultati, pervenendo a esiti condivisi. La validità delle categorie emerse è stata «testata» mediante la revisione individuale delle risposte, la comparazione dei risultati emersi nei due gruppi, infine attraverso la conferma/disconferma delle categorie sulla base delle risposte di partenza. Le divergenze nelle categorizzazioni sono state più volte esaminate fino a ottenere il consenso tra i ricercatori. A questa fase del lavoro hanno partecipato, oltre alle Autrici, anche le dott.sse Ambra Fortunato e Marta Chinellato.

che mi darà grande soddisfazione», «penso sia la mia vocazione», «voglio migliorare anche me stessa», «è un percorso di crescita personale», «è una scelta di vita». Le ragioni legate all'aiuto agli altri appaiono connesse a una motivazione soggettiva, che rimane alla base della scelta del curriculum di studi: «vorrei poter aiutare ed essere guida»; «vorrei riuscire (o meglio provare!) ad essere di aiuto»; «rendermi disponibile e aiutare tutte le persone più svantaggiate»; «mi sento portata per stare con le persone»; «sento che potrei riuscire ad aiutare persone meno fortunate»; «voglio potermi rendere utile», ecc.

Metà degli studenti (58%) riconosce come determinante l'influenza di relazioni significative: con professionisti dell'educazione (educatori, direttori di comunità, volontari), con soggetti diversamente abili, con persone provenienti dalla cerchia dei pari, dalla famiglia (parenti) o dalla scuola (insegnanti). Per nulla significativo risulta l'ingresso di modelli pubblici o sociali nella scelta universitaria: solamente il 17% ammette l'influenza di un personaggio pubblico, per lo più una figura religiosa,⁷ nella sua decisione universitaria.

Un ulteriore dato è emerso indagando le eventuali esperienze compiute direttamente dai rispondenti come educatori, sia in situazioni lavorative che nell'ambito del volontariato.

L'83% dichiara di essere o essere stato impegnato in esperienze nel settore educativo. Rispetto a tale percentuale, che somma attività differenti sia dal punto di vista della tipologia che della durata, la maggioranza (il 72%) spiega che si tratta di un impegno nell'ambito della parrocchia e delle associazioni religiose, oppure presso enti non profit.

I dati emersi sembrano perciò accreditare l'ipotesi di un investimento personale, anticipato da esperienze educative precedenti, quale fattore che indirizza la scelta universitaria verso la professione.

4. Un profilo basato sull'operatività

La figura dell'educatore e le caratteristiche del suo ruolo sono state esplorate da una serie di item. Nello specifico, una domanda ha indagato gli elementi che, a parere degli studenti del I anno, costituiscono i fondamentali di riferimento per la professione. Le opinioni raccolte sovvertono le indicazioni precedentemente fornite, dato che risulta particolarmente basso, in una scala Likert a 5 gradi, l'accordo assegnato ad aspetti legati alla personalità o al carattere individuale. Tali tratti, giudicati dominanti nella scelta del corso di studi, scompaiono per lasciar posto a tre fattori preponderanti: l'*esperienza professionale* (con una media di 4,2), le *competenze professionali* (con 4,0), seguiti dal *confronto con i colleghi educatori* (con una media di 3,8).

Le risposte mettono in luce una cesura netta tra vocazione e competenza,

⁷ Tra le figure maggiormente selezionate vi sono don Ciotti, don Gelmini, don Puglisi, madre Teresa di Calcutta, padre Zanotelli.

facendo coesistere in maniera ambivalente le due dimensioni della figura, che appaiono in opposizione tra loro. Da una parte la scelta del curriculum universitario si gioca su elementi prettamente soggettivi, che portano a idealizzare la professione come «chiamata» individuale; dall'altra lo sviluppo della professionalità si assesta su fattori oggettivi, acquisibili mediante l'esperienza lavorativa.

Emerge, inoltre, la scarsa considerazione assegnata, con funzione di orientamento nella pratica professionale, ai *valori religioso-spiritali* e alle *norme giuridico-deontologiche*. In particolare, il primo dato, valutato con un 2,4 di media, si pone in netta antitesi con quanto già affermato dalla maggioranza degli studenti in merito alla significatività di esperienze realizzate nell'ambito della parrocchia o di associazioni religiose ai fini della scelta universitaria.

Ciò lascia supporre che il piano pratico e quello cultural-deontologico, così come l'investimento soggettivo e l'operatività professionale, vengano percepiti come livelli per nulla interagenti nella visione del lavoro dell'educatore.

L'aspetto performativo costituisce il tratto dominante e monotematico della professione. In quest'ottica, la figura appare unidimensionale, priva di flessibilità e di interdipendenza fra differenti dimensioni. Piegato sugli aspetti di tangibilità operativa, il profilo sfuoca in posizione marginale la «vocazione» individuale, precedentemente additata quale discriminante essenziale, così come pone in posizione decisamente secondaria la formazione culturale universitaria. Gli studenti si iscrivono al Corso di Laurea in educatore perché si sentono «portati» per questa professione, ma ritengono non essenziale una riflessione individuale su se stessi e sulla propria storia (di vita, formativa, familiare, ecc.), così come giudicano complementare lo studio universitario (corsi, esami, tirocinio). Il triennio accademico sembra venir concepito come una sorta di passaggio obbligato per accedere alla professione.

Ciò emerge nettamente da un altro item, che ha esplorato la preferenza verso i principali campi conoscitivi del curriculum accademico. I saperi *pedagogici, psicologici e sociologici*, che raggiungono un alto grado di preferenza (tra il 4,4 e il 4,3 su una scala di 5), vengono ritenuti importanti per l'educatore, seguiti dalle *conoscenze animative, antropologiche, didattiche, tecnologiche, filosofiche e mediche* (tutte comprese tra il 3,8 e il 3,1). La distribuzione piuttosto generica dei punteggi assegnata ai vari campi conoscitivi sembra confermare la dicotomia, se non l'estraneità, tra il livello della formazione culturale accademica e il livello dell'operatività sul campo, che sembrano afferire a ordini di ragionamento non integrabili.

Un'altra domanda, che tenta di incrociare i risultati del precedente item sui saperi di riferimento con alcune considerazioni riguardanti il saper fare/essere dell'educatore, fornisce ulteriori indicazioni in merito. Nel quesito, che chiedeva di precisare le competenze necessarie al bravo educatore, gli studenti hanno dato massima priorità a fattori connessi alla prestazione professionale e hanno del tutto sorvolato gli aspetti legati alla preparazione iniziale e alla formazione continua. I rispondenti considerano molto importante *saper rispettare e saper ascoltare le persone* (entrambe con 4,9 di media su 5), e anche *saper comunicare e saper relazionarsi* (rispettivamente con 4,8 e 4,7). La figura si caratterizza anche per il

saper lavorare in team, il *saper osservare* (entrambi con 4,4), nonché per il *saper agire* (4,3) e il *saper progettare interventi educativi* (4,1).

Per cercare di capire se fosse presente o meno una visione multilivello del profilo, un'ulteriore domanda ha indagato la questione. Le indicazioni fornite dagli studenti alla domanda aperta «*secondo te, la cosa più difficile per un educatore è...*», confermano, per contrasto, la cesura fra l'aspetto operativo e tutti gli altri livelli, suggerendo una rappresentazione del concetto di competenza interpretata esclusivamente come saper fare. Concretamente, l'aspetto comunicativo-relazionale è giudicato il punto di cruciale importanza e complessità; tra le risposte, si segnalano: «*riuscire a entrare in sintonia con l'altro*»; «*instaurare relazioni positive con gli utenti*»; «*avere la coerenza e la buona volontà di relazionarsi ogni volta con persone che hanno problemi di tipo diverso, avere la forza di reagire con loro*»; «*relazionarsi anche con quella persona che non ci sta simpatica, più difficile*». Tuttavia, la capacità di instaurare e gestire la relazione da parte dell'educatore prevede alcuni elementi di problematicità che solo l'aspetto esperienziale consente di affrontare; la soggettività dell'educatore o la formazione accademica giocano un ruolo addirittura fuoriviante.

I rispondenti sembrano «spaventati» dall'educando, che può rappresentare una «minaccia» se l'educatore non è in possesso di una sufficiente esperienza a livello comunicativo-relazionale; la cosa più difficile è, infatti, «*instaurare relazioni con gli utenti senza però farsi coinvolgere troppo dai loro problemi*», cioè «*coinvolgersi a tal punto con la persona che hai di fronte e trovarsi poi in difficoltà ad avere la capacità di staccarsi emotivamente*». Su questa linea: «*mantenere un distacco utile per poter fare le giuste scelte, in quanto un eccessivo attaccamento o legame con la persona da educare potrebbe non permettere di analizzare la situazione con chiarezza*» e ancora «*staccare fra lavoro e vita privata, senza quindi portarsi a casa i problemi lavorativi*», «*credo che l'educatore che viene a contatto con persone che lo toccano talmente tanto da coinvolgergli anche la vita al di fuori del lavoro [deve] evitare di diventare amico dell'educando*». Particolarmente esplicite queste risposte: l'educatore dovrebbe «*aver l'umiltà di mettersi nei panni degli altri e capire i loro veri problemi, con le loro dure sofferenze e traumi, e non posizionarsi come magari il ruolo potrebbe imporre, sopra un piedistallo*» e, soprattutto, «*mettere i confini nel coinvolgimento e nel sentimento personale nei rispetti dell'utente: un educatore non deve solo curare le ferite delle ali dei suoi utenti, deve aiutarli a imparare e a tornare a volare*».

Le altre preoccupazioni, seppure segnalate con minore incisività, fanno risaltare il timore della mancanza o della carenza di una competenza prettamente operativo-gestionale: «*la difficoltà di collaborare con gli altri esperti*» o di «*lavorare in équipe*»; «*riuscire a portare a termine un progetto rispettando i tempi previsti e con esito positivo, secondo gli obiettivi prefissati*»; «*valutare il metodo giusto su cui basare il lavoro*».

Il parametro performativo, messo nuovamente in primo piano, indebolisce il valore della componente individuale e culturale. L'impegno «vocazionale» individuale contribuisce, tutt'al più, a dare spessore al profilo stesso quale elemento

attitudinale facilitante; la componente formativo-culturale, percepita per lo più come requisito istituzionale per l'accesso al lavoro, palesa difficoltà di innesto e di congruenza con il futuro lavoro.

5. Un'immagine «positiva»

Alcuni item del questionario hanno investigato l'immagine «ingenua» (Biasin e Clerici, 2008; Biasin, 2008) presente fra i rispondenti al momento dell'iscrizione universitaria. Tale idea, nelle sue connotazioni essenziali, è stata ricavata da una domanda che chiedeva di qualificare l'educatore, posizionando il proprio parere entro il range di una scala tipo Likert che andava da 1 (minimo accordo) a 5 (massimo accordo).

Hanno raggiunto un giudizio positivo le opzioni *mediatore* (media 3,6), *animatore* (3,4), *organizzatore*, *amico* e *specialista di relazioni* (media 3,3); seguono *guida*, *tutor* e *facilitatore* (con media tra 3,2 e 3,1). Minore accordo hanno trovato le seguenti voci: *consulente*, *terapeuta*, *docente* e *benefattore* (da 2,6 a 2,1).

Le risposte raccolte con questa batteria confermano un'immagine connotata da sfaccettature prevalentemente operative, giocate in funzione dell'interazione educativa.

Su questa linea, pure le risposte alla domanda aperta «*in futuro non vorrei essere un educatore che...*» consentono di mettere a fuoco tale immagine a partire da un rimando più libero rispetto alle opinioni personali, secondo tratti denotanti negativi proiettati nel futuro. I tre motivi emergenti focalizzano, da una parte, sugli errori di un saper fare poco competente che, per scarsa esperienza pratica, fa fallire l'ascolto e la relazione con l'utente; dall'altra, mostrano le sfaccettature negative di un educatore per niente adeguato al suo ruolo operativo, prigioniero degli aspetti negativi del proprio carattere, in bilico tra la semplice cordialità e l'incapacità professionale.

Gli studenti del I anno rifiutano l'idea di essere un educatore: che si arrende, perde la passione per il suo lavoro e agisce per schemi routinari; che non sa ascoltare e non sa relazionarsi; che si sente «superiore», si impone o non tiene conto dell'identità e della diversità dei suoi utenti.

Rigidità, disinteresse, arroganza e autoritarismo sono le qualità che tratteggiano il ritratto in negativo dell'educatore e che confermano, per contrasto, le qualificazioni positive dell'educatore ideale, tutte giocate sulla performance efficace, sulla flessibilità, sulla disponibilità, sulla collaboratività già emerse nel precedente item.

6. Le metafore sull'educatore

L'ultima domanda del questionario chiedeva agli studenti di sintetizzare la propria idea di educatore attraverso un'immagine espressiva a scelta, al fine di definire la caratteristica ritenuta maggiormente esemplificativa della figura.

Questa consegna suggeriva, mediante una traslazione espressiva, una rappresentazione diversa da quella prevista dalla risposta aperta e dall'uso di una *rating scale*. Lo scopo era quello di stimolare gli studenti a formulare una definizione basata su un trasferimento semantico — per paragone (similitudine), per rimando (metafora), per sostituzione (analogia), per contiguità (metonimia).

La richiesta — alla quale gli studenti hanno risposto utilizzando prevalentemente delle metafore — non puntava, evidentemente, sulla ricercatezza della formulazione espressiva quanto sul valore conoscitivo «additivo» che caratterizza i meccanismi semiotici del rinvio e dello spostamento di significato (Eco, 1990). Il processo di traslazione di senso da un referente a un altro, infatti, consente al soggetto di attingere a un ricco e diversificato bagaglio espressivo che rimanda ai meccanismi di produzione, interpretazione e formazione semiotici. Gli studi «classici» di Eco sui processi metaforici insistono sull'idea di una «semiosi illimitata», in cui il soggetto, sulla base del proprio tessuto culturale e contestuale, produce metafore in una prospettiva prevalentemente conoscitiva e interpretativa. Lakoff e Johnson (1982) hanno messo in luce come i processi del pensiero umano includano meccanismi di funzionamento metaforico, attraverso i quali la comprensione e l'esperienza si realizzano mediante un rinvio di senso da un ambito a un altro, con funzione creativa, euristica ed epistemologica.

Più recentemente, in una prospettiva psicosociale, Mantovani ha sottolineato la funzione cognitivo-percettiva di modalità espressive che attivano una sostituzione di significato, le quali costituiscono una prospettiva complessa dalla quale viene colta una situazione. Lo slittamento semantico prodotto mediante una metafora, ad esempio, dà luogo a una vera e propria griglia interpretativa attraverso la quale il soggetto percepisce, conosce, valuta, decide, imposta e risolve problemi (Mantovani, 1998, p. 72). I processi di metaforizzazione, infatti, rimandano alla complessa rete di significati propri di ogni cultura, alla quale i membri partecipano attraverso le varie forme espressive e conoscitive (Mantovani, 1998, p. 70).

Del resto, anche in ambito pedagogico, gli studi sulle metafore sono stati particolarmente approfonditi (Reboul, 1984; Orlando, 1986), incontrando ampia diffusione nelle ricerche educative e sociali.

Da un punto di vista metodologico, le metafore sono state utilizzate nell'ambito di ricerche sui processi di insegnamento/apprendimento quali modalità per esplorare credenze o per rilevare atteggiamenti (Ben-Peretz et al., 2003) non direttamente accessibili attraverso la via del ragionamento formale; esse forniscono un quadro di riferimento che si avvale di una lettura analogica, simbolica, figurativa. La focalizzazione sulle traslazioni di significato costituisce una modalità rivelativa particolarmente efficace in grado di portare alla luce, più complessivamente, il punto di vista dei soggetti come, ad esempio, quello degli insegnanti in formazione rispetto a se stessi o alla futura carriera professionale (Mahlios e Maxos, 1998; Leavy, McSorley e Boté, 2007).

Gli studenti partecipanti alla ricerca hanno prodotto 75 immagini sull'educatore, di cui l'88% è costituito da metafore, suddivise in due partizioni di massima: 42 metafore di tipo oggettuale e 25 metafore che suggeriscono delle personificazioni.

Relativamente a queste ultime, 8 riconducono l'educatore a un modello che si può definire di tipo micro-relazionale, improntato sul rapporto parentale o amicale. Tali metafore propongono un'immagine per nulla professionale, bensì consolatoria, stereotipata, a tratti moralistica (*il compagno che ti segue e ti tiene per mano; l'amico che si sporca le mani per il bene dell'altro; la madre che partorisce, nutre e cresce*), modellata su tratti molto soggettivi (*una mamma, la mia*). Il frequente uso dei pronomi in seconda persona (*ti sta vicino, ti accudisce, si prende cura di te; ti stimola a trovare la tua strada che ti porta alla conoscenza vera di te*) mostra una inversione dei tratti descrittivi che proietta implicitamente l'immagine dell'educatore su quella dell'educando, sottolineando gli aspetti vocazionali e totalizzanti (*per sempre; per tutta la vita*) del lavoro; 17 personalizzazioni propongono, invece, un modello macro-relazionale di educatore, attivando una traslazione di significato per similarità con altri lavori «topici» (*allenatore, giardiniere, scultore, guida, capotreno*) o con figure paradigmatiche anche inedite (*cuoco, regista, pescatore, rivoluzionario*). L'educatore viene messo a fuoco puntando su tratti espliciti che ne tratteggiano un profilo multilivello (*sviluppa la mente, fa crescere il senso critico, pone delle domande; mette al centro la persona per valorizzare le sue capacità nascoste, ha il senso critico del suo agire; si occupa di programmare, gestire e verificare progetti [...] entra in rapporto con persone che hanno bisogno del suo aiuto*).

Pur essendo presente una visione stereotipata e ottimistica del ruolo (*ricercatore di oro e di diamanti; omino che procede con una lanterna per illuminare la strada a quelli che gli sono dietro*), alcune metafore si richiamano a un'idea di accompagnamento educativo che non sfocia in una relazione di dipendenza unidirezionale, ma che mira, piuttosto, all'autonomia dei soggetti da educare o alla competenza professionale (*utilizza le proprie capacità per creare efficaci, buoni, processi educativi; mette in gioco la sua personalità allo scopo di valorizzare la società in cui vive*).

La maggioranza delle metafore (42 su 75) è di tipo oggettuale: la gran parte si riferisce a immagini naturalistiche (*acqua di una cascata; goccia d'acqua; luce; raggio di sole; campo di fiori; girasole; fiore*) o attiva uno spostamento di significato con temi che suggeriscono una similarità sul piano dell'orientamento (*bussola; mappa; lampada; lanterna*) o del trasporto (*pista di decollo; bicicletta; treno; ruota di scorta; rotelle per bicicletta*). La caratteristica che denota questo tipo di metafore è l'insistenza sulla proprietà strumentale che, per equiparazione, mostra un'immagine dell'educatore totalmente piegata su una funzionalità di servizio giustificativa (*una sorta di reset per la persona perché questa possa ricominciare da zero; lo strumento di cui la persona in difficoltà si serve; lampada sempre presente per la paura del buio; aiuta a vivere nella bellezza*).

Altre immagini, piuttosto originali, enfatizzano l'aspetto dell'usabilità (*un palo di legno che un po' alla volta riesce a raddrizzare il tronco dell'albero; la diavolina che ravviva il fuoco; un pacco regalo che porta gioia e allegria ancora prima di scartarlo; cipolla, la usano tutti in diversi modi*) e accentuano una visione idealizzata del lavoro dell'educatore secondo automatismi ottimistici o meccani-

cismi moralistici che giungono sempre a buon fine (*girasole che segue sempre il sole, cioè chi deve assistere [...] perché solo così si sente realizzato; il sole che fa maturare tutte le persone; la guida stradale che porta a riprendere la retta via e a rivedere la luce del sole; mappa che segna le strade giuste da percorrere, dà i segnali giusti per giungere alla meta; raggio di sole che riscalda, illumina, riempie, inonda le situazioni di disagio nel mondo*).

Tuttavia, tale usabilità è piuttosto ambigua perché resta a tutto appannaggio degli educandi (*la persona che usa la mappa sa di poter fare da solo; bozza di carta stradale nella quale sono illustrate le località che si possono raggiungere e le possibili vie; la lanterna che fa luce, ma spetta a chi la porta decidere per che via proseguire; pianta ben salda sul precipizio di un burrone alla quale una persona può sempre aggrapparsi per riuscire da sola*), giungendo a interrogare criticamente il senso e la natura della professione (*un fiore piccolo e profumato che non si vede ma si sente nell'aria*).

Tali metafore veicolano un'idea non corretta del lavoro educativo, confuso con una sorta di «servizio a piacere», che sembra risolversi in una sorta di «usa e getta», a discrezione di terzi (*vaso da riempire e da cui attingere; gioco colorato per un bambino che non può uscire da una stanza bianca con le inferriate alle finestre; bussola per un marinaio, indica le strade possibili, ma poi [...] non serve a molto; ruota di scorta, è sempre in macchina e non si sa se verrà usata oppure no*); esse portano in primo piano l'aspetto animativo-ricreativo, connotato prevalentemente come amicalità moralistica e stereotipata.

Solo due metafore oggettuali puntano sul tema dello scambio, assegnando alla figura una funzione orchestrale di mediazione e di coordinamento (*un ponte che congiunge due strade [...] fa da mediatore tra la via vecchia e quella nuova tenendole presenti entrambe; la finestra di una casa: si affaccia su un mondo [...] ha un'interazione tra il dentro e il fuori*). Tale indicazione appare in evidente contrasto con la prevalente qualificazione del «bravo» educatore, assegnata, invece, nelle risposte chiuse.

7. Alcune conclusioni

A un triennio dall'implementazione del modello accademico, non sembra cambiata, rispetto alla proposta delle scuole regionali, l'idea di educatore presso i novizi che si preparano a questo lavoro. Benché il tempo di sedimentazione del nuovo paradigma formativo sia relativamente breve, tuttavia la novità della proposta accademica sembra aver inciso molto superficialmente rispetto alle qualificazioni del profilo.

L'immagine della professionalità viene identificata, anche dagli studenti iscritti al primo anno dei corsi universitari, con un saper fare operativo e con delle competenze che si risolvono esclusivamente in una performance efficace dal punto di vista pratico. Tale agire non beneficia né della riflessione individuale e né si giova degli apporti della preparazione culturale secondo una circolarità virtuosa e necessaria.

La dimensione performativa appare totalizzante, assegnando al profilo dell'educatore connotazioni monotematiche che escludono articolazioni multilivello.

La ricerca mostra che, al momento della scelta universitaria, le caratteristiche personali degli iscritti agiscono come «aggancio», poiché consentono di «sentire» una sorta di «chiamata» alla professione, verso la quale gli studenti si dicono «portati»; tuttavia, questo aspetto si esaurisce nella spinta iniziale e non si converte in una attitudine alla riflessione su di sé, sulla propria storia (familiare, socio-culturale, scolastico-formativa) oppure verso la ricerca culturale o professionale. In questo senso, l'elemento soggettivo, legato al carattere o alla predisposizione, agevola la decisione iniziale verso la scelta universitaria; esso non si tramuta, però, in un fattore propulsivo o strutturale rispetto al percorso di studi o alla visione lavorativa futura.

Anche il ruolo dell'istituzione accademica appare molto sfumato. Lo studio universitario sembra quasi un passaggio obbligato per l'accesso al lavoro; esso non sembra fornire significativi agganci con la pratica futura. Vocazione e formazione risultano, perciò, due aspetti minori rispetto alla competenza che, interpretata unicamente come saper fare acquisibile solo al di fuori dell'università, costituisce il riferimento sul quale gli studenti costruiscono l'immagine dell'educatore e del suo lavoro.

I tratti dominanti del profilo suggeriscono un'idea quasi salvifica dell'azione educativa, tutta giocata sulla gestione della relazione formativa e sulla comunicazione efficace. La figura viene idealizzata secondo tratti stereotipati che vanno dal modello amical-parentale al paradigma funzional-strumentale.

Attraverso questo tipo di immagine, gli studenti sembrano aver colto le criticità relative alla collocazione dell'educatore nel mondo del lavoro che l'accademizzazione del profilo ha solo in parte risolto; le metafore rimandano ad azioni di accudimento, di animazione, di aiuto connotate più moralisticamente che professionalmente.

Il profilo della figura manca, infatti, di flessibilità e di complessità, componenti strategiche nell'attuale scenario delle professioni educative e del sociale. Esso è carente di una specificità professionale; anzi, gli studenti gli attribuiscono caratteristiche improprie o derivate da altri ambiti. L'immagine di educatore, unidimensionale e frammentata, non trova sintesi dinamica evidente.

Appare netta la cesura tra vocazione e competenza, tra doti personali e funzioni professionali, così come è palese l'antinomia fra teoria accademica e pratica professionale. Gli studenti da una parte hanno attinto a un'idea di educatore legata alla concretezza dell'operatività professionale, ma dall'altra non hanno saputo trovare rimandi espliciti con la motivazione personale e neppure collegamenti efficaci con il curriculum di studio.

La percezione degli studenti, probabilmente acuita dal passaggio al nuovo impianto formativo, pone in tutta evidenza il problema dell'identità dell'educatore, unitamente alla questione della definizione delle sue competenze e della sua formazione. L'istituzione accademica, in primis, si trova di fronte alla crucialità di una scelta che coinvolge anche le associazioni professionali e la società civile,

perché evidenzia la necessità di un dibattito aperto e, non ultima, l'esigenza di un riconoscimento istituzionale completo della figura.

Si tratta di una questione che, nel quadro dei professionismi dell'educazione e della formazione, impegna a fondo l'università: non tanto nel rilancio dell'educatore rispetto ai profili concorrenti, quanto nella definizione del suo ruolo e delle sue competenze. La sfida si gioca, infatti, sulla qualità della preparazione e sulle ricadute delle attività di orientamento universitario, ma pure sulla ricerca continua e sulla pratica del lavoro di questo professionista.

Bibliografia

- Bandura A. (a cura di) (1996), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento, Erickson.
- Beijaard D., Meijer P.C. e Verloop N. (2004), *Reconsidering research on teachers' professional identity*, «Teacher and Teaching Education», n. 20, pp. 107-128.
- Ben-Peretz M., Mendelson N. e Kron F.W. (2003), *How teachers in different educational contexts views their roles*, «Teaching and Teacher Education», n. 19, pp. 277-290.
- Biasin C. (2005), *L'educatore. Identità, etica e deontologia*, Padova, Cleup.
- Biasin C. (2008), *La figura «ideale» dell'educatore: risultati di una ricerca*. In C. Biasin (a cura di), *La responsabilità sociale dell'università per le professioni*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 177-199.
- Biasin C. e Clerici R. (2008), *La scelta della professione di educatore: uno studio esplorativo all'inizio del percorso universitario*. In C. Biasin (a cura di), *La responsabilità sociale dell'università per le professioni*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 153-176.
- Bruner J.S. (1999), *Folk Pedagogies*. In J. Leach e B. Moon, *Learners and Pedagogy*, London, Chapman-Sage.
- Cohen L., Manion L. e Morrison K. (2007), *Research Methods in Education*, London-New York, Routledge.
- Corbetta G. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Corbetta G. (2003), *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. Le tecniche qualitative*, Bologna, Il Mulino.
- Crispoldi S. (2008), *Strumenti di ricerca per l'educatore sociale*, Perugia, Morlacchi.
- Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani.
- Gatti R. (2009), *L'educatore sociale. Tra progetto e valutazione*, Roma, Carocci.
- Helterbran V.R. (2008), *The ideal professor: Student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills*, «Education», vol. 129, n. 1, pp. 125-138.
- Lakoff G. e Johnson M. (1982), *Metafora e vita quotidiana*, Roma, L'Espresso.
- Leavy A.M., McSorley F.A. e Boté L.A. (2007), *An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning*, «Teaching and Teacher Education», n. 23, pp. 1217-1233.
- Mahlis M. e Maxson M. (1998), *Metaphors as structure for elementary and secondary preservice teachers' thinking*, «International Journal of Educational Research», n. 29, pp. 227-240.
- Mantovani G. (1998), *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: scontri e incontri multiculturali*, Firenze, Giunti.
- Occulto R. (2007), *Il lavoro di educatore. Formazione, metodologia, nuovi scenari sociali*, Roma, Carocci.

- Orlando D. (a cura di) (1986), *Gli occhi nuovi della metafora. Il rapporto creativo dell'uomo con se stesso, con gli altri, con il mondo*, Padova, Libreria Gregoriana.
- Reboul O. (1984), *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF.
- Reid A. et al. (2008), *Identity and engagement for professional formation*, «Studies in Higher Education», vol. 33, n. 6, pp. 729-742.
- Tanucci G., Cortini M. e Manuti A. (2008), *I mestieri della formazione*, Roma, Carocci.
- Tramma S. (2003), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Tuzzi A. (2003), *Analisi del contenuto. Introduzione ai metodi e alle tecniche di ricerca*, Roma, Carocci.

Abstract

L'articolo si riferisce a una ricerca sull'idea di cultura professionale condotta in un gruppo di matricole del Corso di laurea in Educatore sociale e sanitario dell'Università di Padova, al termine dei primi tre anni di attivazione del percorso di studio universitario.

Nello specifico, l'articolo esplora le ragioni che orientano gli studenti verso questo curriculum di studio ed esamina quale immagine di educatore emerge quando viene chiesto agli studenti di descrivere tale figura attraverso una rappresentazione metaforica.

Parole chiave: educatore, formazione universitaria, metafore

Abstract

This article is related to a survey about the professional culture idea of a group of entrants to university degree in social educator and in health educator at University of Padua, after the first three years of activation.

On details, this paper explores reasons that orientate students towards these study curricula and examines how the image of educator emerges when students are asked to describe him through a metaphor.

Keywords: educator, university formation, metaphor