

L'inizio del cammino professionale.

I tirocini curriculari delle lauree pedagogiche
prima e durante la pandemia

UNICAp^{ress}/didattica

a cura di
Salvatore Deiana e Claudia Secci



Negli ultimi decenni, la formazione universitaria ha visto crescere il rilievo degli aspetti professionalizzanti e l'interazione con il mondo del lavoro. In numerosi corsi di laurea è stata avviata e incrementata l'esperienza di tirocini curricolari come momenti iniziali del cammino professionale. Ciò è avvenuto in maniera significativa nelle triennali e magistrali dell'ambito educativo e pedagogico, deputate alla formazione degli educatori sociopedagogici e dei pedagogisti.

Il presente volume intende testimoniare e analizzare la specificità di questi tirocini nei percorsi delle relative lauree dell'Università di Cagliari, prima e durante la pandemia. Per fare ciò, viene delineato il quadro teorico-pratico di riferimento, e data la parola ai diversi attori coinvolti, docenti, laureati-e, rappresentanti degli enti ospitanti, affinché narrino le esperienze e ne leggano i punti di forza e di debolezza.

UNICApres/didattica

L'inizio del cammino professionale

I tirocini curriculari delle lauree pedagogiche
prima e durante la pandemia

a cura di

Salvatore Deiana e Claudia Secci



Cagliari
UNICApress
2023

*L'inizio del cammino professionale. I tirocini curricolari delle lauree
pedagogiche prima e durante la pandemia*
a cura di Salvatore Deiana e Claudia Secci

© Autori dei contributi e UNICApres
CC BY-SA A 4.0 license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>)

In copertina: immagine tratta da:
<https://pixahive.com/photo/a-student-and-his-goal/>
CC 0 license ([https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/
deed.it](https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/deed.it))

Impaginazione e grafica a cura di L'Armadillo editore

Cagliari, UNICApres, 2023 (<http://unicapres.unica.it>)
Università degli Studi di Cagliari

ISBN: 978-88-3312-084-3
ISBN online: 978-88-3312-085-0
DOI: 10.13125/unicapres.978-88-3312-085-0

INDICE

Presentazione del volume	11
Introduzione. Il tirocinio nella formazione dei professionisti dell'educazione: vincoli, sfide e prospettive attuali <i>Cristina Palmieri</i>	17
PRIMA SEZIONE: IL PUNTO DI VISTA DELLA DOCENZA UNIVERSITARIA	
1. I tirocini curriculari delle lauree pedagogiche di UNICA visti dalla Commissione Tirocini <i>Salvatore Deiana e Claudia Secci</i>	39
2. Laurea Triennale L19: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curriculari, servizi educativi per la fascia d'età 0-3 anni, primavera 2020 <i>Andrea Spano</i>	53
3. Laurea triennale L19: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curriculari, servizi educativi per la fascia d'età 0-3 anni, autunno 2020-inverno 2021 <i>Claudia Secci</i>	67
4. Laurea triennale L19: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curriculari, comunità per minori e giovani adulti <i>Salvatore Deiana</i>	81
5. Laurea magistrale interclasse LM50&85: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curriculari, consulenza pedagogica e formazione degli insegnanti <i>Laura Pinna</i>	97

6. Leggere e pensare la progettazione e valutazione dei tirocini curriculari delle lauree pedagogiche di UNICA
Silvia Mongili 111

SECONDA SEZIONE: IL PUNTO DI VISTA DELLE REALTÀ OSPITANTI

7. Laurea triennale L19: il tirocinio in struttura educativa per fascia d'età 0-3 anni
Barbara Careddu e Roberta Fara, Lunamoonda, Cagliari 123
8. Triennale L19: il tirocinio in comunità educativa per giovani adulti
Sara Falqui, La Collina, Serdiana (CA) 139
9. Laurea triennale L19 e magistrale interclasse LM50&85: il tirocinio presso una cooperativa sociale
Roberto Orrù e Alessia Demontis, Cooperativa NOA, Cagliari 151
10. Laurea magistrale interclasse LM50&85: il tirocinio in studio pedagogico professionale
Monia Podda 169

TERZA SEZIONE: IL PUNTO DI VISTA DI STUDENTI E STUDENTESSE

11. I tirocini del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione, classe L19
Claudia Orrù e Davide Moreno 187
12. Il doppio tirocinio della laurea triennale L19 di nuovo ordinamento: l'esperienza di una studentessa
Emanuela Salice 201
13. Laurea magistrale interclasse LM50&85: il tirocinio da pedagoga
Chiara Tagliatela 215

14. Laurea magistrale interclasse LM50&85: un tirocinio Erasmus in Spagna <i>Mattia Mele</i>	235
Appendice: Linee guida generali per la formulazione degli obiettivi formativi dei tirocini curriculari, Lauree pedagogiche UNICA	251
Gli autori e le autrici	255

Capitolo 2

Laurea triennale L19: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curricolari, servizi educativi per la fascia d'età 0-3 anni, primavera 2020

Andrea Spano

I laboratori educativi per le future educatrici della prima infanzia ai tempi della pandemia

Premesse

Come già espresso in maniera diffusa nei precedenti contributi, l'emergenza sanitaria causata dal Covid-19 ha imposto diverse sfide ai sistemi educativi mondiali. L'evitamento della mera trasposizione dei modelli didattici tradizionali di tipo direttivo nelle piattaforme per la Dad è stato uno dei principali obiettivi delle scuole e delle università¹. Nell'ambito dei processi educativi di tipo professionalizzante, in sostituzione dei tirocini in presenza, sono state elaborate diverse proposte significative, tra le quali menzioniamo i tirocini virtuali (Agrati e Vinci 2021) e numerosi percorsi *blended*, ispirati al modello dei laboratori virtuali (Alioon e Delialioğlu 2019), nei quali le studentesse sono state impegnate in attività che coniugano i seminari online con l'esperienza in ambienti di apprendimento basati sulla simulazione *online* delle pratiche (Kindley 2002).

Per le studentesse del corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Cagliari interessate allo svolgimento del tirocinio nell'ambito dell'educazione per la prima infanzia, si è pensato di strutturare un intervento che abbracciasse i fondamenti teorici e metodologici delle pratiche di cui sopra all'interno di un laboratorio educativo professionalizzante². La nostra esperienza³ si è ispirata all'*Im-*

1 Sono testimonianza di questo impegno i lavori presentati da diversi accademici al 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica, dal titolo *Reinventing Education*.

2 Nelle ultime pagine di questo capitolo saranno affrontate le differenze sostanziali tra il paradigma della simulazione di tirocinio e il paradigma dell'esperienza di simulazione.

3 Una prima restituzione narrativa di questo intervento in lingua inglese è stata presentata nell'ambito del convegno internazionale di Scuola Democratica di cui sopra (Secci, Spano 2021). Qui integriamo con un approfondimento sugli approcci educativi messi in atto nel corso del laboratorio e riportiamo una sintesi delle considerazioni iniziali delle studentesse, che hanno orientato l'ideazione e l'organizzazione dell'intero intervento.

presa educativa simulata (Moise *et al.* 2014), un modello di educazione alla professionalità di particolare rilievo nell'ambito dei progetti di alternanza scuola-lavoro (Consolini 2012; Greco 2019).

I principi di tale approccio sono stati ripensati al fine di creare un ambiente di apprendimento e di riflessione nel quale le studentesse potessero sperimentare le fasi che precedono l'apertura di un servizio educativo e affrontare personalmente alcune delle responsabilità connesse, ivi comprese quelle inerenti alla comprensione di tutte le condizioni che vincolano il lavoro educativo e che spesso vengono trascurate sia durante i tirocini in presenza che nel lavoro educativo regolato da un contratto di lavoro subordinato, là dove l'educatrice si ritrova ad essere un'attuatrice degli interventi prescritti da progetti la cui realizzazione precede il suo inserimento lavorativo.

Pertanto, al fine di incentivare una riflessione sugli elementi dati che incidono sulle reali possibilità di intervento, è stato promosso innanzitutto l'approfondimento dei riferimenti normativi, sia regionali che nazionali, e dei criteri per la progettazione dei servizi allestiti da organismi interistituzionali (Fondazione Innocenti 2018). In seconda istanza, uno spazio importante è stato dedicato all'analisi di diverse offerte educative e regolamenti interni dei servizi per la prima infanzia presenti sul territorio nazionale. Inoltre, ha costituito un contributo significativo l'incontro con diversi professionisti qualificati che operano nei contesti educativi per la fascia d'età 0-3 anni. Non meno importante, proprio perché si tratta di un'iniziativa progettata in risposta anche ai dati emersi dai *feedback* delle studentesse (tratti da interviste, dai questionari somministrati alle studentesse nei precedenti anni accademici e dalle relazioni conclusive dell'esperienza di tirocinio), le quali chiedevano anche di poter sperimentare in prima persona le pratiche relative alla programmazione e all'allestimento dei *setting*, si è proposto alle tirocinanti di produrre dei progetti educativi e di costruire materialmente dei *tools* educativi destinati ai beneficiari dei servizi relativi alla fascia d'età 0-3 anni.

2.1 Obiettivi generali e obiettivi formativi

Nonostante si trattasse di una manovra emergenziale, si è colta questa opportunità per veicolare uno sviluppo professionale che tenesse conto di specifici problemi educativi che sovente non trovano risposte immediate o pienamente soddisfacenti nei percorsi ordinari di tirocinio. Tra questi segnaliamo:

- il bisogno delle studentesse di comprendere e approfondire diversi aspetti teorici e pratici inerenti al rapporto tra mezzi e fini dell'educazione, con i quali le tirocinanti in presenza si confrontano di rado o a un livello prettamente esecutivo;

- la scarsa consapevolezza rispetto ai fondamenti sottesi a numerosi dispositivi concettuali e fisici che nel tirocinio in presenza sono già predisposti dalle educatrici strutturate nei servizi;
- la difficoltà a mantenere una comunicazione stabile tra tirocinanti e tutor universitari, utile alla ricerca condivisa di risposte ai problemi inerenti alla formazione professionale in un contesto extrauniversitario.

I principali obiettivi educativi tipici del tirocinio curricolare sono stati mantenuti e integrati con le competenze inerenti all'esercizio del pensiero critico-riflessivo. Se ne riporta una sintesi in sei punti:

1. Conoscenza della legislazione dei servizi per la prima infanzia;
2. Conoscenza dei modelli organizzativi dei servizi (ruoli professionali, ambienti, attività quotidiane);
3. Competenze riguardanti l'analisi dei bisogni educativi nella prima infanzia;
4. Competenze per l'analisi e la valutazione dell'offerta educativa interna dei servizi;
5. Competenze per la progettazione educativa, per l'allestimento dei setting e la costruzione dei materiali;
6. Competenze relazionali e riflessive.

2.2 Organizzazione, contenuti e metodologie

Tra le prime preoccupazioni riguardanti l'organizzazione di questa forma di tirocinio, vi è stata quella di proporre delle attività che impegnassero le tirocinanti in misura analoga a quanto accade nei tirocini ordinari, in modo tale che il tirocinio sostitutivo non venisse giudicato preliminarmente dalle partecipanti come una versione scadente dell'esperienza a loro negata a causa della situazione emergenziale. Allo stesso tempo, un corretto bilanciamento tra sforzi richiesti e risultati attesi, nonché una comunicazione chiara, si sono rivelati utili a definire e a rendere esplicito alle studentesse il loro carico di lavoro, oltretutto ad organizzare, ottimizzandola, la loro partecipazione in un periodo nel quale esse si trovavano a ridefinire tutti gli impegni connessi alle proprie carriere accademiche. Un fenomeno da scongiurare è stato il diffondersi di un senso generale di ingiustizia. Infatti, tra gli altri fattori, la percezione di giustizia da parte dei soggetti inseriti in un dato contesto lavorativo (per estensione in un contesto educativo professionalizzante di tipo pratico) sembrerebbe contribuire all'assunzione da parte degli stessi soggetti di un atteggiamento positivo, propositivo, oppure evitante o disfunzionale rispetto alla pratica che li impegna (Syaebani e Sobri 2013).

Come l'approccio della simulazione d'impresa richiede, si è cercato di creare un clima lavorativo simile a quello reale (nella fattispecie attraver-

so il dialogo, lo scambio di idee e la promozione di riflessioni condivise) e di strutturare l'organizzazione temporale del lavoro sulla falsariga dell'organizzazione che regola il lavoro reale (Costea 2010).

Sono stati pianificati due incontri d'equipe settimanali: uno all'inizio della settimana lavorativa, durante il quale si fornivano le consegne riguardanti i compiti e le istruzioni preliminari, e uno alla fine della settimana, durante il quale il dialogo e lo scambio di idee, così come la condivisione dei risultati del lavoro individuale (e spesso di gruppo) hanno assunto un ruolo centrale.

Sono stati realizzati anche dei "gruppi" all'interno delle applicazioni di messaggia istantanea per telefoni mobili, nei quali i tutor hanno potuto incoraggiare le interazioni durante gli orari "lavorativi".

Gli *input* dei tutor sono stati organizzati principalmente in: (I) materiali didattici per lo studio autonomo (Lei 2018), (II) assistenza individuale per la comprensione dei temi e delle attività più complesse, (III) coordinamento dei gruppi, (IV) *mentoring* individuale (Colvin 2015), (V) *video tutorial* (Bonaiuti 2010).

Se nei modelli principali di simulazione di impresa il lavoro è incentrato prevalentemente sulla redazione del *business plan*, qui, per evitare che le attività venissero appiattite dal ricorso eccessivo ai tecnicismi afferenti alla dimensione aziendalistica della progettazione e che l'intero progetto si riducesse a una mera compilazione di campi secondo regole e attraverso contenuti prestabiliti, abbiamo scelto di dare maggiore spazio allo sviluppo degli aspetti di contenuto inerenti alla progettazione educativa, promuovendo un approccio pedagogico teso alla differenziazione continua delle sollecitazioni (Meirieu 1991).

A tal proposito, sul piano metodologico, gli interventi che hanno caratterizzato ogni singola giornata "lavorativa" sono stati ispirati prevalentemente da approcci di matrice cognitivista e costruttivista. Proponiamo di seguito una breve sintesi delle modalità con le quali abbiamo applicato tali approcci:

- *Mastery Learning* (Bloom 1973), un approccio che mira all'acquisizione di padronanza da parte delle studentesse, chiamate a ricercare da sé le risposte ai quesiti posti dal tutor, esplorando autonomamente i percorsi strutturati da quest'ultimo. All'inizio delle attività è stato chiesto alle tirocinanti di leggere degli articoli sui primi passi dello sviluppo del bambino e sugli indicatori biologici di crescita, pubblicati sul sito dell'ospedale Bambino Gesù e su riviste *peer reviewed* selezionate. È stato chiesto inoltre alle studentesse di integrare le informazioni acquisite con quei saperi ricavati dallo studio delle discipline psicopedagogiche durante la loro carriera accademica.
- *Jig Saw* (Aronson 1978), strategia utilizzata con l'obiettivo di ricostruire collegialmente una conoscenza preventivamente

decostruita, in modo da arricchirla degli apporti che i soggetti in educazione realizzano nel loro personale processo di comprensione delle singole unità di conoscenza. Le studentesse sono state invitate a costituire dei gruppi di studio e riflessione (gruppi di esperti) sui principali documenti inerenti alla normativa dei servizi per l'infanzia. I membri di ogni gruppo si sono smistati in ulteriori gruppi (nella versione originale del *jigsaw*, gruppi di origine) nei quali ogni partecipante ha dato una restituzione del lavoro fatto all'interno del primo gruppo di lavoro (di esperti). L'attività si è conclusa con la presentazione dei risultati del lavoro svolto e con un dibattito riguardante le varie problematiche emerse durante il lavoro collegiale di comprensione dei testi.

- *Flipped classroom*, strategia alternativa alla lezione frontale, che implica lo scambio dei compiti tra educatrice e educandi, intervenendo sulla riassegnazione dei ruoli nell'atto espositivo (Bergmann e Sams 2014), utile a favorire la comprensione profonda dei contenuti a partire dall'auto-direzione dell'educando nelle prime fasi del processo apprenditivo. A seguito di una breve presentazione della "Cesta dei Tesori", dispositivo educativo ideato da Elinor Goldschmied e utilizzato per sostenere lo sviluppo infantile della motricità fine, della coordinazione oculo-manuale, nonché per introdurre il bambino al gioco indipendente e al pensiero sugli oggetti (Hughes 2012), le tirocinanti sono state invitate a ricercare i fondamenti teorici che ispirano l'uso di tale strumento e che orientano la scelta degli oggetti inseriti nella cesta. Successivamente, esse sono state chiamate a realizzare ognuna la propria cesta dei tesori e, quindi, invitate a scegliere gli oggetti che secondo loro potessero essere presentati al bambino. Ogni lavoro è stato esposto al gruppo dalla propria autrice all'interno di una presentazione ufficiale, succeduta da un dibattito. Il tutor si è limitato a facilitare la raccolta dei materiali e a sollecitare la problematizzazione delle scelte, incentivando giustificazioni che coniugassero aspetti scientifici, utilità pratiche e gusti personali.
- Analogie e ragionamento analogico (Gentner e Smith 2012), qui utile per comprendere i margini di modificabilità e di potenziamento di un servizio i cui fondamenti sono riscontrabili in norme e opportunità date. È stato chiesto alle tirocinanti di cercare sul web alcuni regolamenti interni ed offerte educative relative ai servizi per la prima infanzia presenti sul territorio regionale. A seguito della lettura di tali documenti, è stato proposto alle studentesse di rilevare (anche graficamente) quali passi si ispirassero alla normativa regionale e nazionale e quali, invece, alle teorie psicopedagogiche, in modo da fare emergere dalle

proposte educative prese in esame gli orientamenti alla base della progettazione condotta dagli autori dei documenti. L'attività si è conclusa con l'esposizione al gruppo da parte di ogni tirocinante di una revisione dei documenti, la discussione e la riflessione sulle criticità e gli aspetti positivi rilevati.

- *Learning by doing* (Dewey 1986). Sono stati proposti diversi laboratori pratici. Tra questi, uno è stato destinato alla realizzazione dei percorsi tattili, o percorsi sensoriali, strumenti utili allo sviluppo sensoriale del bambino e della motricità (Cooke 1999), nei quali sono generalmente utilizzati materiali naturali, quali erba, pietre, foglie, sabbia, e così via. Ogni tirocinante ha avuto la possibilità di scegliere quali stimoli sensoriali promuovere e attraverso quali materiali, senza limiti predefiniti. I prodotti realizzati nei laboratori sono stati di volta in volta presentati al gruppo e sottoposti ad analisi critica.
- Laboratori riflessivi (Peters 2002). Al termine di ogni attività sono stati allestiti dei *setting* per la riflessione. I problemi affrontati all'interno di questi spazi sono stati molteplici. Anche qualora l'attività di riferimento fosse un laboratorio pratico-manuale, si è cercato di ricondurre la riflessione del gruppo agli aspetti più radicali del lavoro educativo. Tra i temi principali: il legame tra la teoria e la pratica; le questioni etiche all'interno dell'agire educativo; il conflitto tra impostazione aziendalistica e intenzionalità educative; l'adeguatezza della normativa; il rapporto tra l'identità personale e il sé professionale; l'apporto delle proprie risorse personali (creatività e sensibilità) nell'agire professionale; la carenza di competenze tecnico-pratiche contro la carenza di una cornice teorica e di un solido bagaglio culturale; la comunicazione nella relazione asimmetrica e nel rapporto con le famiglie; il problema dell'assenza della relazione educativa nella progettazione rivolta a una rappresentazione astratta del bambino, ovvero nella progettazione di prodotti educativi che ambiscono a una validità universale.
- *E-mentoring* (Ragin e Kram, 2007). Oltre al supporto individuale operato dagli stessi tutor, le studentesse hanno avuto l'opportunità di incontrare diversi esperti che lavorano nei servizi per l'infanzia. Questa si è rivelata un'occasione per promuovere il rispecchiamento empatico tra le novizie e coloro i quali hanno maturato una consistente *expertise* nel campo educativo, attraverso lo scambio di narrazioni – è da considerare che anche le studentesse, le quali ancora non hanno intrapreso un percorso professionale, hanno vissuto in prima persona dei momenti educativi, a partire da quelle esperienze nelle quali loro sono state soggetti di educazione –. Inoltre, attraverso il confronto con gli esperti è stato possibile dare una prima dimensione alle

preoccupazioni e alle paure delle studentesse rispetto al futuro lavoro educativo e alle responsabilità connesse alla cura del bambino.

- *Project-based learning* (Kilpatrick 1918). Una delle settimane di tirocinio è stata dedicata alla musica. Tra le attività proposte, ispirate alla *teoria dell'apprendimento musicale* (Gordon 2003), le tirocinanti hanno ideato e progettato alcuni interventi destinati ai bambini del servizio simulato, seguendo le linee guida per la progettazione educativa di Parmigiani e Traverso (2003). È stata data la possibilità di scegliere tra diverse opzioni di intervento: 1) Educazione all'ascolto. Attraverso l'associazione tra le immagini degli oggetti che producono un determinato suono (uno strumento musicale, un oggetto naturale, un dispositivo meccanico) e il relativo suono, le educatrici sollecitano lo sviluppo delle abilità di ascolto fine. L'intervento si basa sulla riproduzione del suono, il riconoscimento del suono e la discriminazione dei rumori di disturbo. 2) Suonare strumenti musicali auto-prodotti. Le educatrici producono degli strumenti musicali (per lo più percussioni) seguendo più o meno fedelmente le indicazioni fornite nei *video-tutorial* e allestiscono un'attività dedicata ai bambini riguardante i concetti di suono, ritmo e tempo. 3) Cantare canzoni meta-musicali, ossia canzoni che fanno riflettere sul concetto stesso di musica. Le educatrici scelgono delle canzoni i cui testi e melodie aiutano i bambini nella comprensione dei concetti di nota musicale, volume, intensità e così via.
- Laboratori metacognitivi e metaformativi (Arredondo e Rucinski 1994). Ad integrazione con i laboratori riflessivi, principalmente dedicati alle problematiche inerenti al lavoro educativo, le tirocinanti sono state invitate a pensare al proprio modo di apprendere e al processo di apprendimento messo in atto nel laboratorio professionalizzante. I tutor si sono impegnati a esplicitare costantemente i riferimenti teorici relativi agli approcci utilizzati durante il tirocinio, in modo da rendere le partecipanti consapevoli delle opportunità applicative offerte dai metodi educativi e delle sempre necessarie reinterpretazioni a partire da questi realizzabili (Altet 2000), così da promuoverne un'autentica acquisizione in vista di un impegno futuro delle stesse tirocinanti in qualità di formatrici.
- Video-osservazione e annotazione (Santagata 2012). Durante la settimana dedicata all'educazione alla natura, sono state realizzate delle attività ispirate ai principi dell'*Outdoor Education* di Bortolotti (2020). Le tirocinanti hanno osservato dei video registrati durante il progetto "giardino educativo", realizzato dal Comune di Firenze, insieme a diversi enti operanti nell'am-

bito dell'educazione per la prima infanzia, e hanno annotato gli aspetti secondo loro più rilevanti (ad esempio, gli stimoli proposti ai bambini e le loro risposte a tali stimoli).

2.3 La parola alle tirocinanti: le ragioni di questo studio

Durante i momenti di dialogo sono emersi luoghi comuni, falsi miti e anche atteggiamenti di disillusione. I pensieri delle studentesse non sono stati lasciati cadere nell'oblio, ma a partire dal conflitto percepito dalle tirocinanti, dai loro pregiudizi e dalla loro interpretazione della realtà, talvolta acerba, si è costruito l'intero percorso riflessivo, in maniera tale da rimmetterle in un sentiero orientato verso nuovi modi di concepirsi professionalmente come possibili trasformatrici dell'ambito lavorativo nel quale andranno ad operare. Si propongono alcuni pensieri dai quali siamo partiti nel nostro percorso.

- Lo studio della normativa mi ha fatto pensare che tutto sommato a noi non è chiesto di essere particolarmente creative e originali. Ciò che sembra importante è la nostra preparazione rispetto a quello che chiedono le aziende, che nient'altro è che qualcosa di preimpostato dalla normativa. Inoltre, nei vari decreti, leggi, regolamenti e circolari non sembra esplicitato il motivo per cui nell'educazione di un bambino sia meglio introdurre questo percorso piuttosto che un altro. Ogni norma rinvia a una norma superiore nella gerarchia delle fonti del diritto, sino ad arrivare agli orientamenti europei. Praticamente quello che noi faremo è l'esecuzione di quello che è determinato da una scelta politica. Il problema nasce nel momento in cui davanti a noi ci troviamo un bambino in carne ed ossa, con la sua storia di vita, magari proveniente da una condizione familiare difficile (Federica P.).
- Quando entravo nella sede del tirocinio non c'era troppo tempo per chiedermi perché certi materiali e strumenti fossero lì. Io ho cominciato il tirocinio quando l'anno scolastico era già cominciato. Le educatrici e il dirigente avevano già scritto tutti i progetti (avevano ricevuto dei finanziamenti per fare delle attività particolari) e acquistato tutto quello che serviva. Quando ho chiesto a cosa servisse un'attività, mi è stato puntualmente suggerito di leggere dei manuali presenti nella libreria e di trattenermi qualche minuto per leggere i progetti depositati nell'archivio. Io avevo già visto il percorso sensoriale, ma non mi ero posta il problema sulla reale utilità né avevo pensato al fatto che io potessi inserire nel tappeto alcuni materiali per rendere l'esperienza diversa. Ad un certo punto, quando vedi un educatore che segue una certa routine ti viene da pensare che

si fa così e inizi a farlo anche tu (Sara, tirocinante che già aveva svolto parte del tirocinio in presenza).

- Quando parliamo di prenderci cura delle cose non si pensa tanto alla possibilità di trasformarle dando ad esse un nuovo senso. Quando si è carichi di cose da fare la filosofia si dimentica. Devo essere onesta; io pensavo che il modo più alto di prenderci cura delle cose nell'ambiente di lavoro fosse fare le pulizie e mettere in ordine per dare il buon esempio (Federica T.).
- Io mi accorgo che siamo arrivati ad essere imprenditori di noi stessi. Dobbiamo dotarci di competenze sempre aggiornate, perché certi approcci oggi sono alla moda, domani non si sa. I genitori, poi, sono sempre più affascinati dalle nuove tendenze e cercano per i figli scuole, ludoteche e centri di vario genere, dove i figli possono fare quelle attività di cui hanno sentito parlare nei salotti televisivi o sui social network. Il problema, secondo me, è che l'università non dà queste competenze e noi dopo il conseguimento della laurea ci troveremo, come tutti d'altronde, a dover seguire tantissimi corsi per recuperare il tempo perso (Michela).
- Dopo aver sentito cosa succede ai colleghi che si sono già laureati sto scoprendo che quello che si impara all'università serve a ben poco. Ci sono troppe discipline che non danno niente sul piano professionale. Capisco che un educatore debba farsi una cultura, ma a volte è troppo. Non posso studiare la storia moderna, la storia del pensiero scientifico, la musica e tutta quella filosofia, per poi trovarmi a non poter spendere quelle conoscenze a livello lavorativo (Luisa).
- Quando al nido c'era più calma, prendevo i fascicoli dalla segreteria, dove erano depositati i progetti realizzati negli anni precedenti. Spesso venivano riproposti certi lavoretti ai bambini più grandi. Comunque, a me sembrava che i progetti fossero scritti come se ogni attività si portasse a compimento da sé, o meglio, che avesse successo solo per il fatto di essere stata pensata e scritta. Ma, relazionandomi con i bambini e seguendo le educatrici, ho notato che spesso un'attività veniva cominciata e terminava quando non c'era più tempo. In fin dei conti tutti questi risultati eccezionali elencati nei progetti non si vedevano. O almeno, i bambini imparavano pure tantissime cose, ma più che altro perché in tutto il tempo che trascorrevano al nido accadevano un sacco di cose impreviste che insegnano molto di più di quello progettato. A volte basta dare pochi stimoli al bambino e lui costruisce un mondo intero (Alessandra, tirocinante che aveva già svolto parte del tirocinio in presenza).
- Adesso stiamo simulando la progettazione; però, essendo consapevoli che qui non ci sono bambini reali che svolgeranno

queste attività, riconosciamo i limiti di quello che stiamo facendo sin da subito. Lo dico da madre di tre bambini, alcuni ormai grandicelli, che si è interfacciata molto spesso col mondo della scuola: secondo me chi scrive i progetti si rivolge a tutti e a nessuno, come stiamo facendo noi ora. La differenza è che io so che lo sto facendo e quando progetterò nel contesto lavorativo mi ricorderò di questa esperienza e cercherò di personalizzare le attività in base a chi mi trovo davanti (Elisa).

2.4 Analisi qualitativa del progetto: da simulazione dell'esperienza a esperienza di simulazione

L'intero laboratorio professionalizzante, così come è stato realizzato, oltre a fornire una possibilità alternativa all'esperienza diretta sul campo, limitatamente al periodo pandemico, aspira a produrre un'evoluzione del concetto di "esperienza simulata", ovvero del fondamento dei progetti di apprendistato simulato, cambiandone la prospettiva. Ciò che può essere davvero educativo per un professionista non è tanto la finzione, che mai potrà eguagliare una relazione reale tra chi offre una prestazione professionale e il beneficiario di quella prestazione; né tantomeno potrà eguagliare il carico cognitivo, emotivo e riflessivo implicato da un reale inserimento in un dato ambito di pratica. La simulazione in quanto tale, se non interpretata come un surrogato assoluto della pratica reale, offre l'opportunità allo studente sia di prendere confidenza con gli aspetti più tecnici della pratica professionale sia di beneficiare di un *setting* idoneo a quella riflessività che difficilmente può essere accolta nell'esperienza frenetica ed emotivamente connotata del lavoro sul campo. Il *setting* della simulazione rende possibile il fermarsi, soprattutto il fermarsi a pensare. In questo tipo di esperienza educativa, ciò che si è rivelato straordinario per la sua portata trasformatrice sono state la possibilità di riflettere sulle condizioni che vincolano (e spesso limitano) l'agire professionale e di interpretare tali vincoli al fine di produrre uno sviluppo di un'identità professionale orientata alla consapevolezza critica. Sembra quindi riduttivo parlare di simulazione dell'esperienza (o della pratica) professionale, proprio perché in questo modo di fare tirocinio non si simula una pratica al fine di rendere ininfluente o accessorio il contatto con la realtà professionale, il quale è sempre auspicato. Invece, nel progetto condiviso attraverso questo contributo si è promossa un'esperienza diversificata che ha i suoi codici, i suoi limiti e anche le sue possibilità. Aver questo ben presente consente di preservare l'esperienza concreta del tirocinio e la sua autenticità, pur considerando, come abbiamo già detto, che anche in esso vi sono altre problematiche che rendono l'esperienza parimenti edulcorata rispetto al reale impegno professionale. Pertanto, il concetto che può meglio esprimere questo tipo di intervento è quello di "esperienza di simulazione", che trova la sua

sede educativa formale nel *laboratorio educativo* (Baldacci 2005). Infatti, l'offerta educativa proposta alle studentesse rimanda sostanzialmente alla creazione di un'esperienza reale ulteriore, resa possibile a partire dall'accettazione della preliminare condizione di privazione dell'esperienza originariamente pensabile come tirocinio. Questo ha richiesto di abbracciare i fondamenti dell'apprendimento attivo di matrice deweyana, declinati al servizio dell'educazione alla professionalità. Ciò, nel suo insieme, ha permesso alle tirocinanti di vivere in prima persona un esempio tangibile di resilienza, come atteggiamento guida sia per il futuro lavorativo che per la vita sociale (Csikszentmihalyi e Schneider 2002).

I punti di forza del laboratorio educativo riguardano prevalentemente l'opportunità per le studentesse di mettersi nei panni di chi deve pensare l'educazione dal punto di vista progettuale e di osservare criticamente il loro futuro ruolo professionale nei suoi fondamenti, difficilmente sondabili là dove si è chiamate immediatamente alla realizzazione di prestazioni.

I punti critici sono connessi per lo più alla dimensione relazionale e contenutistica delle prestazioni, solo limitatamente realizzabili all'interno di un'esperienza di simulazione: da un lato all'impossibilità di interagire realmente con i bambini e le loro famiglie, limitazione comune a tutte le attività laboratoriali svolte come propedeutica al lavoro sul campo; dall'altro alla limitatezza delle situazioni di lavoro reale, limitatezza che generalmente ostacola il professionista riflessivo nell'interiorizzazione dei saperi taciti connessi alla pratica professionale, che sono parte integrante dell'educazione che a questi deve essere rivolta (Palmieri et al. 2009).

Per colmare questi vuoti, al termine delle limitazioni imposte dalla normativa per il contenimento della pandemia da COVID-19 è stato avviato un canale comunicativo tra un ente del terzo settore presente nel territorio e le tirocinanti, le quali sono state ospitate durante le attività tenutesi all'aperto nel periodo estivo, attività destinate, appunto, ai bambini della fascia d'età 0-3 anni.

Bibliografia

- AA. VV. (2021). *Reinventing Education, VOL. 3, Pandemic and Post-Pandemic Space and Time, Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal «Scuola Democratica».*
- Agrati Laura Sara, Vinci Viviana (2021). *Virtual Internship as Mediatized Experience. The Educator's Training During COVID19 Emergency*, in Agrati Laura Sara et al. (a cura di). *Bridges and Mediation in Higher Distance Education. HELMeTO 2020. Communications in Computer and Information Science*, Springer, Cham.
- AlioonYasaman, Delialioğlu Omer (2019). *The effect of authentic m-learning activities on student engagement and motivation*, «British Journal of Educational Technology» 50(2), pp. 655–668.
- Altet Marguerite (2000). *Le pedagogie dell'apprendimento*, Roma, Armando.
- Aronson Elliot (1978). *The jigsaw classroom*, New York, SAGE Publications.
- Arredondo Daisy E., Rucinski Terrance T. (1994). *Using the workshop approach in university classes to develop student metacognition*, «Innovative Higher Education», 18 (4), pp. 273-288.
- Baldacci Massimo (2005). *Il laboratorio come strategia didattica*, «Bambini pensati», Newsletter n. 4, pp. 1-6.
- Bergmann Jonathan, Sams Aeron (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*, «International Society for Technology in Education».
- Bloom Benjamin (1973). *Recent developments in mastery learning*, «Educational Psychologist», 10 (2), pp. 53-57.
- Bonaiuti Giovanni (2010). *Didattica attiva con i video digitali: metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in Rete*, Vol. 5, Trento, Erickson.
- Bortolotti Alessandro, Schenetti Michela, Telese Veronica (2020). *L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 8 (1), pp. 417-433.
- Colvin Janet W. (2015). *Peer mentoring and tutoring in higher education*, «Exploring learning & teaching in higher education», Berlin, Heidelberg, Springer, pp. 207-229.
- Consolini Marta (2012). *L'educazione all'imprenditorialità*, Rapporto ISFOL.

- Costea Dumitra (2010). *Research on the development of professional skills in simulated enterprise*, Management, «Economic Engineering in Agriculture and Rural Development», 10(2), 57-60.
- Csikszentmihalyi Mihaly, Schneider Barbara (2002). *Diventare adulti. Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Dewey John (1986). *Experience and education*, in «The educational forum», Vol. 50, No. 3, Taylor & Francis Group, pp. 241-252.
- Fondazione Innocenti (2018). *Manuale dei servizi per la prima infanzia*, 2° edizione.
- Gentner Dedre, Smith Linsey A. (2012). *Analogical reasoning*, «Encyclopedia of human behavior», 2, 130-136.
- Gordon Edward. E. (2005). *Peer tutoring: A teacher's resource guide*, Lanham, R&L Education.
- Greco Angela Maria (2019). *Educational strategy of the Simulada Training Company*, «Edunovatic 2018. Conference Proceedings: 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT». 17-19 December, 2018, Adaya Press.
- Hughes Anita M. (2015). *Developing play for the under 3s: the treasure basket and heuristic play*, London, Routledge.
- Kaufman David, Sauv Louise. (a cura di, 2010). *Educational gameplay and simulation environments: case studies and lessons learned: Case studies and lessons learned*, Hershey, IGI Global.
- Kilpatrick William H. (1918). *The project method*, «Teachers college record», 19(4), pp. 319-335.
- Kindley Randall (2002). *The power of simulation-based e-learning (SIMBEL)*. «The eLearning Developers' Journal», 17: 1-8.
- Lei Zhimin (2018). *On the Key Points in the Construction of Education and Self-education Classroom System*, «2018 4th International Conference on Education Technology, Management and Humanities Science» (ETMHS 2018), Paris, Atlantis Press, pp. 6-11.
- Meirieu Philippe (1991). *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.
- Moise Elena, Coculescu Cristina, Căruțașu George (2014). *Education through simulated enterprise*, «Journal of Information Systems & Operations Management», 8(2).
- Palmieri Cristina, Pozzoli Benedetta, Rossetti Sara Amalia, Tognetti Silvia (a cura di, 2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio*

per l'educatore professionale: Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale, Milano, FrancoAngeli.

- Parmigiani Davide, Traverso Andrea (2011). *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze*, Milano, FrancoAngeli.
- Peters John M. (1991). *Strategies for Reflective Practice*, in «New directions for adult and continuing education», 51, pp. 89-96.
- Ragins Belle Rose, Kram Kathy E. (eds., 2007). *E-mentoring. The handbook of mentoring at work*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Santagata Rossella (2012). *Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti*, «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», 12(79), pp. 58-63.
- Secchi Claudia, Spano Andrea (2021). *Inspiring and Preparing a Comprehensive View of the Professional Role of Educator: A Simulated Traineeship Experience*, AA. VV., *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal «ScuolaDemocratica»*, pp. 237-245.
- Syaebani Muhammad Irfan, Sobri Riani Rachmawati (2013). *Relationship between organizational justice perception and engagement in deviant workplace behavior*, «The South East Asian Journal of Management», pp. 37-50.