

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 pedagogo
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 curricolari, Lauree pedagogiche UNICA	251
Gli autori e le autrici	255

Capitolo 4

Triennale L19: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curriculari, comunità per minori e giovani adulti

Salvatore Deiana

In seguito alla distribuzione dei compiti tra i membri della Commissione Tirocini, finalizzata a dare una risposta nello stesso tempo efficace e sostenibile alle difficoltà di espletamento dei tirocini curriculari delle lauree pedagogiche durante la pandemia, l'autore di questo capitolo si è occupato della seconda tipologia di tirocini per la triennale L19 in Scienze dell'Educazione e della Formazione, relativa ad attività, servizi, contesti educativi rivolti a fasce di età diverse da quella 0-3 anni: ovvero il tirocinio propedeutico alla formazione di educatrici socio pedagogiche e connesso quindi all'acquisizione di tale qualifica al conseguimento della suddetta laurea triennale. Considerata la significativa presenza anche in Sardegna di comunità educative residenziali per minori o giovani adulti, la scelta iniziale è stata di impostare i percorsi come esperienze di approfondimento sostitutive di un effettivo tirocinio in questo tipo di contesti, provando a perseguire questo orientamento attraverso una modalità da tirocinio simulato.

Dato il protrarsi per più di un anno delle restrizioni dovute alla pandemia, è stato necessario realizzare tre edizioni del percorso sostitutivo specifico: nella primavera 2020, nell'autunno 2020 e inverno 2021, nella primavera 2021.

4.1 Primo percorso, primavera 2020: dell'apprendimento attraverso la simulazione dell'esperienza

Nella primavera 2020, essendo da poco in vigore le notevoli limitazioni alla socialità racchiuse sotto l'etichetta complessiva di *lockdown*, le difficoltà ad organizzare un percorso formativo in presenza risultavano massime. Di conseguenza, i percorsi sostitutivi dei tirocini, così come la totalità o quasi delle attività didattiche, lezioni ed altre, dell'Ateneo di Cagliari e di pressoché tutte le Università italiane, in tale periodo si svolsero tendenzialmente online. Ciò è avvenuto anche per tutto il primo percorso formativo sulle comunità per minori e giovani adulti.

Il riferimento primario per la comprensione-interpretazione-orienta-

mento delle esperienze possibili di tirocinio è stata la *teoria dei livelli logici dell'apprendimento* elaborata da Gregory Bateson, nella presentazione declinata in chiave pedagogica che ne fa Baldacci (2013 p.131): ed insieme ad essa il concetto di *contesto*¹, che alla prima teoria si collega nell'apprendimento, cioè nella determinazione e sviluppo di apprendimenti contestuali.

Tale teoria e tale concetto sono stati anche alla base della formulazione degli obiettivi formativi dei percorsi sostitutivi del tirocinio, nel senso che si è cercato di far acquisire alle persone tirocinanti conoscenze, abilità, competenze, abiti mentali e d'azione funzionali allo svolgere lavoro educativo nelle comunità per minorenni. Ma l'apprendimento a questi diversi livelli richiede tempistiche differenti, per cui nel breve periodo del percorso sostitutivo del tirocinio curricolare risultava possibile sviluppare determinati apprendimenti e non altri, e comunque apprendere a certi livelli meglio che ad altri. In particolare, il tempo del percorso sostitutivo poteva risultare limitato e almeno parzialmente insufficiente per l'apprendimento-acquisizione di abiti mentali e d'azione contestuali, cioè specifici per il contesto di operatività.

La prima operazione necessaria per l'avvio del tirocinio, anche nella forma di un percorso sostitutivo, è di natura burocratico-amministrativa, e consiste nella compilazione, in accordo tra tutor dell'ente e tirocinante, del modulo con il progetto e le varie informazioni utili. In tale modulo, un punto comporta anche valutazioni e scelte di ordine pedagogico e formativo: è quello della definizione degli obiettivi e delle modalità del tirocinio, che devono essere indicati nel suddetto modulo di avvio dello stesso. Si riportano qui le formulazioni espresse in questa prima esperienza di percorsi formativi relativi ai contesti delle comunità educative per minori e giovani adulti, cui hanno partecipato tre studenti/esse della triennale L19 e una della magistrale LM85.

Obiettivi e modalità del tirocinio:

L19

Prima conoscenza e comprensione:

- a. del contesto educativo comunità per minorenni (attori coinvolti, con particolare attenzione ai beneficiari dell'azione educativa; relazioni e dinamiche educative, principali interlocutori esterni, partners e *stakeholders*; normativa, documenti, approcci di riferimento, etc.);
- b. del ruolo e delle funzioni dell'educatore sociopedagogico nel

¹ Entrambi questi punti fondamentali sono stati già presentati nel paragrafo 1.2.2. di questo volume.

- c. contesto educativo comunità per minorenni;
- d. delle attività, delle *routines*, delle finalità pedagogiche e degli obiettivi educativi, etc.;
- d. della natura e delle caratteristiche anche organizzativo-amministrative e formali-istituzionali della struttura in cui si svolge il tirocinio.

Data la partecipazione all'esperienza anche di una studentessa iscritta al corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche e dei Servizi Educativi, sono stati formulati degli obiettivi specifici per tale situazione, che hanno differito da quelli sopra riportati per la triennale L19 nella seguente diversa formulazione del punto

- b. del ruolo e delle funzioni del coordinatore pedagogico nel contesto educativo comunità per minorenni.

Questo primo percorso di tirocinio simulato venne introdotto da una riflessione problematizzante sul senso pedagogico generale delle comunità educative per minorenni, riflessione correlata ad una discussione in corso nel periodo nell'opinione pubblica e conseguente a delle vicende di cronaca piuttosto controverse² e trattate nell'informazione e da esponenti della politica con toni spesso polemici e accenti a volte anche di screditamento e di delegittimazione radicale di questi contesti. La discussione su questa tematica era ed è di notevole complessità, e sarebbe stata ripresa in altre forme anche nei percorsi formativi successivi. Le considerazioni principali che emersero riguardarono il rapporto tra le comunità educative e le famiglie, soprattutto quelle di origine, con l'esigenza di attribuire e riconoscere un ruolo educativo chiaro e sufficientemente definito alle comunità, che non fosse però di antagonismo rispetto alle famiglie, bensì prevalentemente di supporto ad esse, nella forma di una sostituzione temporanea valutata come necessaria e simultaneamente di una promozione delle capacità e competenze degli adulti significativi presenti in esse, con lavoro di *empowerment*, di ripristino di condizioni positive e orientamento al ritorno in famiglia dei minorenni, con prospettiva di allontanamento solo in casi estremi. Elementi più precisi per una migliore comprensione ed orientamento al riguardo furono estrapolati dalle *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei Servizi residenziali per minorenni* del Ministero del Lavoro³, in particolare i seguenti:

² Ci si riferisce ai presunti 'fatti di Bibbiano', «comune in provincia di Reggio Emilia finito al centro di uno scandalo sugli affidamenti illeciti di bambini, oggetto di un'inchiesta della magistratura chiamata *Angeli e Demoni*», <https://www.tpi.it/cronaca/bibbiano-bambini-cosa-e-successo-20190721376074/>

³ La scelta dell'uso dei termini minorenne/i è affermata esplicitamente in questo documento, seppure senza darne immediata motivazione: Si ritiene che essa rimandi

Il carattere della “Residenzialità” viene distinto tra “familiare” (servizio di piccole dimensioni caratterizzato dalla presenza di una coppia o di uno o due adulti che svolgono funzioni genitoriali) e “comunitaria” (servizio di dimensioni variabili a seconda dell’area di utenza, caratterizzato dalla presenza di operatori sociali, socio-sanitari o educatori e da un’organizzazione di tipo comunitario (2017, p. 53), con focalizzazione principalmente su due delle modalità di espletamento della *funzione di protezione sociale* ivi indicate:

- c. *socio-educativa*: tutela e assistenza educativa di carattere professionale a bambini temporaneamente allontanati dalla famiglia;
- d. *educativo-psicologica*: con finalità educative, terapeutiche e riabilitative per bambini in situazione di disagio psico-sociale e con disturbi di comportamento. È volta al recupero psico-sociale ed è a integrazione sanitaria (2017, p. 54).

Come detto, il primo percorso sostitutivo fu pensato e realizzato secondo il meccanismo formativo della simulazione. L’idea era quella di far immaginare una quotidianità da educatori/ trici tirocinanti in una comunità per minori, per cercare di entrare nella forma mentale, d’azione e relazionale di tali figure nel suddetto contesto comunitario.

In rapporto a questa impostazione come tirocinio simulato, l’esigenza primaria risultava essere quella di fornire al/le tirocinanti sufficienti elementi di conoscenza della tipologia di contesto, tali da permettere una adeguata immaginazione e immedesimazione nello stesso. Per ovviare a ciò, furono consegnati o perlomeno segnalati alcuni documenti e materiali testuali e audiovisivi⁴. L’idea di base del percorso consisteva nello sviluppare un’esperienza di cinque settimane, durante le quali il/le tirocinanti potessero immaginare di approcciarsi al contesto educativo con le sue dinamiche e relazioni. A tal fine, veniva proposto di costruire l’accaduto delle giornate, e per fare ciò era determinante sia delineare una quotidianità tipo, con le sue *routines*, che ideare delle variazioni giornaliere con fatti e incontri specifici. Un’indicazione di giornata tipo venne presa dal sito di una comunità di accoglienza per minori (Casa Littarru), mentre per animare le diverse giornate con accadimenti e problemi singoli, risultò particolarmente efficace, e fu ampiamente valorizzata ed utilizzata, l’esperienza professionale parzialmente consolidata della ti-

all’età delle persone in quanto dato oggettivo, e non ad un’interpretazione della loro condizione in termini di minorità.

4 Barabba’s Clowns; Cerrocchi Laura 2019; Comunità “Borgo ragazzi Don Bosco”; capitoli della sezione 4 “Comunità per minori”, in Sani – Pandolfi 2013; Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2017; vari filmati sul canale YouTube.

rocinante studentessa magistrale, già operante nel periodo del percorso come educatrice in una comunità per minorenni. Ciò permise di porre in essere un doppio livello di tutoraggio e accompagnamento di altre/i tre tirocinanti, iscritte/i alla triennale L19. Veniva costituita una sorta di équipe educativa dell'ipotetica comunità, con la studentessa magistrale a sperimentarsi come potenziale pedagoga coordinatrice delle altre tre persone, che simultaneamente si sperimentavano appunto come educatori/trici. Il docente tutor universitario svolgeva contemporaneamente anche il ruolo di tutor dell'ente ospitante il tirocinio simulato, accompagnando la formazione delle tirocinanti.

La simulazione immaginativa è stata costruita in gran parte sulla base di indicazioni proposte dalla studentessa magistrale, che ha fornito utili elementi per la costruzione del contesto sul piano fisico-materiale, relazionale, educativo professionale. La stessa simulazione e comunque la formazione nel percorso fu inoltre integrata, durante la seconda settimana, con un incontro con padre Elia Salis, Referente Filtro Inserimenti e Referente Struttura del Centro Emiliani dei Padri Somaschi ad Elmas, in provincia di Cagliari. con le due case per minorenni maschi San Girolamo (ospiti tra gli 8 e i 15 anni) e San Rocco (tra i 14 e i 18 anni).

Si riportano qui alcuni elementi dati inizialmente per la costruzione dell'immaginario contesto abitativo materiale e relazionale.

Descrizione dell'abitazione

La struttura in cui lavoreremo risulta essere una casa indipendente su unico livello situata in città, quartiere parzialmente periferico. La posizione risulta molto favorevole perché a pochi metri dall'abitazione si trova un'importante via di comunicazione urbana. La struttura presenta una superficie di circa 200 mq ed è costituita da: quattro stanze, di cui una doppia e tre triple, più una camera per gli educatori nella quale rientra anche l'ufficio; un cucinino con sala da pranzo e tre servizi igienici dei quali uno destinato agli operatori, uno alle ragazze e uno ai ragazzi. I lati dell'abitazione si affacciano a due giardini e in uno di questi è presente la lavanderia.

Inoltre, furono date notizie per l'individuazione singolare dei minorenni ipotizzati ospiti della comunità, in numero di sei tra bambini e bambine, di età compresa tra gli otto e i tredici anni.

Un momento apicale dell'esperienza formativa simulata fu la conoscenza, l'analisi e la proposta di azione su una situazione educativa specifica, proposta anch'essa dalla studentessa magistrale.

Il caso di Bianca

Bianca è una bambina di dodici anni, ospite in casa famiglia dall'età di undici. Prima di entrare nella casa su di lei è stato fatto

un ottimo lavoro dall'educatore domiciliare affidatole dal Comune del suo paese d'origine. E' una bambina che in precedenza tendeva ad essere violenta fisicamente e verbalmente sia verso gli educatori che con i suoi pari. L'allontanamento dalla sua famiglia d'origine è stato motivato da una protezione nei confronti della minore la quale ha subito delle violenze fisiche e sessuali da parte di un parente.

Inizialmente le figure professionali che seguivano Bianca nel suo paese non conoscevano nello specifico il passato della bambina, lei per prima non aveva mai raccontato nulla di spiacevole del suo passato. Allo stesso tempo tutta l'équipe che si occupava di lei non aveva mai notato qualcosa di insolito all'interno del nucleo familiare della stessa.

Le uniche cose anomale riscontrate all'interno delle mura domestiche riguardavano la pulizia della casa e l'abitazione nel suo complesso. Bianca infatti dormiva nella stessa stanza della madre e del compagno di lei, insieme al fratello all'epoca maggiorenne.

Nel complesso nessuno poteva immaginare il passato della bambina, finché lei stessa non raccontò alla nonna delle violenze subite da uno zio, fratello della madre, il quale, abitudinariamente, due volte alla settimana, si presentava a casa della famiglia di Bianca.

La nonna inizialmente non raccontò questi fatti; solo successivamente, spinta dalla considerazione delle possibili conseguenze legali e forse anche dal buon senso, narrò gli episodi di violenza subiti dalla nipote all'altra sua figlia, zia della bambina e sorella della madre.

Scattarono quindi le prime segnalazione alle autorità competenti e dopo diversi controlli Bianca venne allontanata dalla sua abitazione per essere affidata alla casa famiglia in cui si trova.

Nelle prime settimane di permanenza in casa famiglia Bianca non ha mostrato atteggiamenti particolari, con il tempo però ha iniziato a mostrare le sue problematiche.

Il suo atteggiamento era parecchio rabbioso, soprattutto verso gli educatori maschi, e la sua sessualità risultava parecchio sviluppata per la sua età. E' stato opportuno assistere Bianca in un percorso psicoterapeutico oltre che lavorare attraverso azioni educative mirate.

Bianca infatti è arrivata in casa famiglia che non aveva nessun interesse nel curarsi e nel lavarsi, la mattina non si spazzolava i capelli, tendeva a non lavarsi i denti e a non cambiare l'abbigliamento, nemmeno l'intimo. Inoltre gli educatori hanno iniziato a notare i primi segnali di disturbi legati al comportamento alimentare.

Compiti legati al caso:

- Analizzare il caso di Bianca
- Cercare di capire quali sono gli interventi educativi utili per il

- raggiungimento del suo benessere
- Comprendere quali sono le situazioni da evitare e come
- Quali sono le tappe da percorrere nel suo caso
- Se fossi stato l'educatore/l'educatrice della bambina come ti saresti rapportato con lei?

Cimentarsi sul piano riflessivo con i compiti di cura educativa che questa storia comportava fu per le persone tirocinanti una palestra importante. Una questione primaria riguardava la comprensione generale, sintetica ed analitica, della sua situazione. In particolare, fu prospettata la possibilità di riferirsi ad uno strumento classificatorio quale il DSMV, che poteva indicare una diagnosi della condizione della bambina, e quindi di avvalersi di esso. L'utilizzo di questo strumento richiedeva però ancora una volta una riflessione problematizzante, ovvero vi era la necessità di porsi la domanda se tale strumento poteva essere coerente ed adeguato rispetto ad un'azione professionale caratterizzata specificamente come pedagogico-educativa. Che effetti poteva produrre l'utilizzo di un simile strumento? Un esito poteva essere quello di identificare la bambina con una sua patologia accertata o presunta invece che con la globalità e complessità di lei come persona, con una storia articolata e un futuro ancora estremamente aperto, tutta una vita davanti. Quindi la perplessità di fondo riguardava il rischio di un *etichettamento* (Benasayag, Schmit 2013), ovvero di ingabbiare la visione della bambina entro una cornice ristretta e limitante, non centrata sulla promozione delle sue potenzialità esistenziali, quanto su una gestione procedurale e almeno in parte standardizzata del suo caso. Delle chiavi di lettura per un più corretto uso di manuali classificatori e dei termini diagnostici possono essere il concetto di *linee orientative provvisorie* (Gadamer 1983), che si riferisce a quelle prime forme di comprensione generale con cui ci accostiamo alla conoscenza, di persone, esseri viventi, fenomeni e oggetti, prima di aver approfondito più adeguatamente la conoscenza stessa nell'incontro; e l'altro di *metrion*, inteso come propria misura interiore adeguata che ciascun essere umano elabora come differente da un *metron*, ovvero da una misura standardizzata (Gadamer 1994, p 109). Ancora più importante è considerare i rischi connessi nell'identificare una bambina come un problema. In questo senso vanno prese in esame alcune questioni di base del vivere quotidiano, adottati orientamenti e assunte decisioni funzionali ed efficaci per l'apertura al futuro della vita della bambina e la comunicazione di possibilità differenti da quelle da lei già sperimentate, che facilitino, indirizzino verso dinamiche relazionali alternative e positive per la sua crescita. Ad esempio la questione della sistemazione nelle camere della struttura comunità: l'adozione di un collocamento da sola in una stanza confermerebbe, consoliderebbe e rischierebbe di cristallizzare la lettura di lei come persona contagiosa e con anticorpi deboli al contagio. La prospettiva alternativa è quella

che non la cristallizza appunto in un'esperienza passata negativa, che non profetizza ed eventualmente autoavvera la prosecuzione di dinamiche insane, e tiene in conto come altre persone possano avere su di lei un'influenza, positiva, ed in particolare debbano averla educatori ed educatrici che diventino per lei adulti significativi esempi di un diverso e responsabile modo di porsi nei suoi confronti⁵.

4.2 Secondo percorso, autunno 2020-inverno 2021: dell'acquisizione di credenze contesto-specifiche⁶

A partire dal secondo percorso sostitutivo, come incaricato dell'impostazione e conduzione, il sottoscritto ha ritenuto di dover rinunciare alla modalità formativa della simulazione. Questa decisione ha avuto origine nella constatazione dell'estrema difficoltà delle persone tirocinanti durante il primo percorso, a costruire una propria immaginazione ed immedesimazione nel contesto individuato, e di conseguenza nel limitato apprendimento al livello degli abiti, mentali e soprattutto d'azione. Per garantire l'efficacia del processo formativo della simulazione, sarebbe stata necessaria la predisposizione estremamente dettagliata e precisa del contesto immaginario, sulla base di una quantità di specifiche informazioni e indicazioni: un lavoro di preparazione per il quale si è ritenuto di non avere le forze e sui tempi stretti solo in parte le conoscenze e competenze. Data questa valutazione di possibilità e (non) fattibilità, si è preferito impostare un percorso di formazione più canonico, centrato prioritariamente sulla trasmissione di conoscenze, acquisibili attraverso strumenti tradizionali e comunque semplici, quali dei testi mirati e degli incontri ad hoc con persone esperte della tipologia di contesto e delle problematiche ad essa legate.

Ancora una volta si è cominciato con una riflessione problematizzante, centrata sull'interrogativo del senso educativo delle comunità per minorenni. I testi individuati per la preparazione di tirocinanti al riguardo hanno permesso di porre a confronto due prospettive disciplinari: quella pedagogica, attraverso il volume di Alessandra Tibollo (2015), e quella psicologica (Bastianoni, Baiamonte 2014). In particolare, Tibollo risponde alla domanda sul senso educativo-pedagogico delle comunità per

⁵ Un interessante esempio della debolezza dello specifico sguardo e approccio delle professioni educativo-pedagogiche al comportamento etichettato come patologico o comunque problematico, rispetto ad un egemone paradigma sanitario, è dato in Palmieri 2018, pp. 45-47.

⁶ A questo percorso formativo hanno partecipato 27 studentesse e uno studente. All'interno del percorso, sono stati organizzati incontri con la coordinatrice e le educatrici della comunità Luoghi Comuni, sita in Macomer e gestita dall'omonima cooperativa; con il presidente della Fondazione Domus De Luna, la coordinatrice e un'educatrice della comunità Casa delle Stelle, sita in Quartucciu (CA); con le figure referenti del progetto nazionale Care Leavers per il territorio di Cagliari.

minori dando di esse una definizione come *dispositivo esistenziale, relazionale, progettuale, pragmatico*, mentre la prospettiva psicologica giunge ad una considerazione di esse quali *ambienti terapeutici globali* (Bastianoni, Taurino 2009)⁷. La prospettiva che orienta il lavoro dell'educatrice socio pedagogica è ovviamente più conforme alla prima definizione, pur tenendo in conto il punto di vista disciplinare psicologico. Alla suddetta definizione Tibollo affianca un ulteriore pensiero di approfondimento, nel quale si interroga sul senso educativo-pedagogico delle comunità per minori confrontandosi con la delicatezza del loro compito, peraltro da delineare con maggiore precisione e in maniera sostenibile. È utile riportare un passo che, a partire dal dibattito attualmente in corso, evidenzia alcune questioni cruciali:

Oggi è in atto un confronto aperto tra coloro che sostengono ancora l'attuale validità di questo strumento (*le comunità per minori*) e coloro che invece sarebbero pronti a sostituirlo con altre tipologie di servizi. Si è anche accennato alla dialettica esistente tra le comunità familiari e quelle socio educative e a quella ancora più profonda tra l'istituto dell'affido familiare e l'accoglienza nelle comunità.

La comparsa e la diffusione delle comunità familiari e l'ampliamento del ricorso all'affido, opportunamente fondate sulla rilevanza pedagogica del nucleo familiare, hanno generato due processi "delicati".

Il primo è una rappresentazione della comunità educativa per minori come servizio "da ultima spiaggia", con il rischio serio che la densità dei problemi che essa si trova ad affrontare renda nei fatti impossibile un'adeguata progettualità pedagogica.

Il secondo processo è rappresentato dal sorgere di una progressiva ricerca di specificità delle comunità per minori nell'ottica della specializzazione, fenomeno molto interessante ma ugualmente delicato, se non sostenuto da un adeguato substrato teorico, capace di proporre per ogni specializzazione interventi educativi adeguati.

Vi è perciò un nodo cruciale: le comunità non potranno svolgere il ruolo di servizio di "emergenza" o di "servizio specificamente dedicato ad una particolare utenza" senza la ripresa di una riflessione pedagogica riguardo al peculiare valore educativo della forma della comunità per minori (2015, pp. 45-46).

La riflessione pedagogica che propone Tibollo si colloca nel suo testo

⁷ Questa distinzione e differenziazione di impostazione sembra avere una certa corrispondenza, a grandi linee, con quella desunta dalle *Linee di indirizzo* del Ministero del Lavoro e riportata poco sopra, relativa alla *funzione di protezione sociale* che può essere esercitata da diverse comunità secondo una modalità *socio-educativa* oppure una *educativo-psicologica*.

su due piani: il primo è quello già citato, della considerazione delle comunità per minori come dispositivo pedagogico, con le specificazioni di cui sopra; il secondo è quello più chiaramente e precisamente propositivo, di un modello educativo dato come punto di riferimento per l'azione delle figure operanti in questa tipologia di contesto. Si possono qui sinteticamente indicare le tre dimensioni dell'azione contemplate in questo modello educativo, ovvero il *soggetto e la relazione* (dimensione articolata nell'orientamento alla personalizzazione, all'*empowerment*, all'accompagnamento, alla responsabilizzazione); ancora, la *dimensione dell'organizzazione* (che prende in considerazione la collaborazione tra colleghi, tra servizi, con e tra le famiglie); infine, la *dimensione del processo*, che concerne l'intenzionalità e la progettazione, le forme della quotidianità, la valutazione.

Un approccio all'azione professionale nelle comunità per minori più sbilanciato su una matrice disciplinare psicologica si fonda invece su una lettura-interpretazione generale della loro condizione che trova sintesi nella formula di

soggetti deprivati, laddove per *deprivazione* si intende la distruzione o la perdita dei legami significativi precoci, perdita che può comportare un disturbo reattivo i cui sintomi sono la mancanza di capacità di dare e ricevere affetto, la messa in atto di comportamenti aggressivi verso gli altri e verso se stessi e consistenti problemi di controllo.

[...] Questo porta a storie molto difficili, il cui unico tratto di continuità è segnato dalla costante ripetizione di rifiuti, abbandoni e tradimenti.

Nella maggior parte dei casi questi minori sono connotati da una forma di *psicopatologia*, che sfocia in condizioni di mancanza di affettività, nell'interiorizzazione del senso di vergogna o del senso di colpa e dalla difficoltà emozionale ad entrare in una relazione empatica con gli altri. Le difficoltà di relazione si configurano, pertanto, come i principali esiti disadattivi del quadro di deprivazione appena descritto.

Pur con la dovuta cautela, imposta dal rischio di effettuare generalizzazioni eccessive, [...] è possibile rilevare che emerge una grande richiesta di sostegno emotivo, che viene avanzata proprio da chi si trova gravemente deprivato dell'esperienza primaria dell'*amore* e dell'*accoglienza* strutturante.

La comunità è il contesto che vede questi bambini e ragazzi crescere, ammalarsi, guarire, mangiare, dormire. È il luogo dove si arrabbiano, sperano, imparano, rifiutano, in cui trascorrono, consumano e realizzano i loro compiti evolutivi, nonché gli affetti e le interazioni (Bastianoni, Baiamonte 2014, pp. 17-18).

A partire da questa premessa interpretativa, può trovare una sua concretizzazione, anche nelle situazioni di espletamento della funzione di contenimento, il ruolo che l'educatore/educatrice, come figura adulta presente nel contesto, assolve nella quotidianità, privilegiando non di rado i momenti informali, gli spunti che emergono nel fare insieme, nel condividere tempi, spazi, incombenze domestiche e altro, tra minori ospiti e adulti. Momenti così caratterizzati sono emersi nella testimonianza della propria esperienza da parte delle educatrici e coordinatrice della Comunità Luoghi Comuni di Macomer, e sono esemplificati, sia in positivo che in negativo, nel volume di Bastianoni e Baiamonte (2014; in positivo, pp. 53-54; in negativo, p. 29 e p. 31).

Un ulteriore aspetto dello sviluppo del lavoro educativo svolto nelle comunità per minorenni è dato dalla promozione e costruzione di margini di autonomia, di capacità di autoregolazione, autosostentamento e autogoverno. In questo secondo percorso sostitutivo del tirocinio nelle comunità, ci si è confrontati con la problematica del salto nell'autonomia in cui si trovano gettati i neomaggiorenni una volta usciti dalla vita in comunità. È una tematica su cui la Regione Sardegna ha fatto partire un progetto di accompagnamento a questa autonomia da acquisire da un giorno all'altro, e intanto acquisita formalmente con la maggiore età: è il progetto *Prendere il volo*, che ha funzionato da esperienza pilota per una successiva sperimentazione a livello nazionale, denominata *Progetto Care leavers*. Il progetto Care leavers prevede sia un ente di riferimento per la gestione di questa fase, sia l'incarico a figure di tutor esperti che supportino il processo di autonomizzazione da parte delle persone neomaggiorenni. Nel percorso è stato organizzato un incontro mirato con padre Elia Salis⁸, rappresentante dell'ente incaricato a livello regionale, la Fondazione Somaschi, e con la tutor del territorio cagliaritano, la psicologa Sara Salis. La psicologa ha illustrato alle partecipanti al percorso i principi e criteri del progetto, le finalità ed obiettivi, gli strumenti di lavoro. L'incontro con queste figure è stato integrato con la somministrazione di un testo correlato, esito di una ricerca sul suddetto progetto Care Leavers (Pandolfi 2019).

4.3 Terzo percorso, primavera 2021: del lavoro e delle competenze professionali dell'educatrice sociopedagogica

La presentazione del terzo percorso formativo può svilupparsi sottolineando una significativa focalizzazione in esso sugli aspetti correlati alla professionalità dell'educatrice sociopedagogica. Più in particolare, questi temi sono stati trattati facendo riferimento in primo luogo alle ricerche di Luisa Pandolfi (2013a; 2013b; 2019; 2020), la quale è anche

⁸ Lo stesso padre somasco era intervenuto nel primo percorso sostitutivo.

intervenuta di persona online nel percorso come protagonista di un incontro con le tirocinanti.

Pandolfi dedica ampio spazio alla mappatura delle conoscenze e competenze della figura dell'educatrice sociopedagogica, a partire dall'individuazione degli assi o coordinate che possono costituire una sorta di 'rosa dei venti' del sapere professionale suo e del pedagogo: disciplinare, relazionale e di cura, metodologico, riflessivo.

Per quanto riguarda l'*asse disciplinare*, Pandolfi fa riferimento in primo luogo ai contenuti riconducibili all'area pedagogica, con i suoi settori caratterizzanti il percorso formativo universitario delle professioni educative, mentre il sapere delle cosiddette Scienze dell'Educazione svolge una funzione ausiliaria di precisazione e approfondimento di tale sapere su ulteriori aspetti specifici. La studiosa sottolinea il lavoro di ricerca promosso dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) che ha avuto anche un suo sbocco significativo nel progetto TECO-D, «che ha tra le sue finalità proprio quella di definire in modo condiviso, all'interno della comunità accademica, i contenuti disciplinari *core* (ovvero 'centrali') dei differenti percorsi universitari e la loro declinazione rispetto ai cinque Descrittori di Dublino» (Pandolfi 2020, p. 11).

Tali Descrittori sono così formulati:

- conoscenza e capacità di comprensione;
- conoscenza e capacità di comprensione applicate;
- autonomia di giudizio;
- abilità comunicative;
- capacità di apprendere;

e nella presentazione dei risultati del progetto di ricerca TECO-D (Federighi *et alii*, 2020) vanno a intersecarsi con i seguenti obiettivi formativi finali ricorrenti nei corsi di laurea:

1. *Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale [...];*
2. *Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi [...];*
3. *Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi [...];*
4. *Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi [...];*
5. *Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento [...];*
6. *Management delle organizzazioni educative e formative.*

formando un diagramma di stampo cartesiano con trenta obiettivi-indicatori più particolari.

Relativamente *all'asse relazionale e di cura*, va considerata la natura di relazione d'aiuto che è tipica della pratica della cura educativa: va a costituirsi una relazione asimmetrica, in cui si sviluppa un coinvolgimento affettivo nei confronti di persone in condizioni di vulnerabilità e fragilità. Entrano in gioco aspettative, ricerca di riconoscimento, sfide nei confronti dell'educatrice, dinamiche che possono portare a situazioni complesse, in cui può scaturire un senso di frustrazione o si può sfociare in una partecipazione relazionale problematica, difficilmente gestibile, per cui è necessario insieme saper adottare strategie e comportamenti di difesa, se necessario, e proseguire, perseverare nel tempo dedicato alla relazione, assumendosene la responsabilità in quanto figura adulta professionalmente incaricata della promozione e costruzione di itinerari di sviluppo positivi alternativi rispetto all'esperienza maturata dai soggetti beneficiari.

Un ulteriore aspetto che è stato trattato in questo terzo percorso formativo sostitutivo del tirocinio curricolare, per fascia d'età diversa dalla 0-3 anni, è stata la *competenza educativa progettuale*. La focalizzazione su questa competenza ha permesso la specificazione e concretizzazione di alcune mappe fondamentali dell'educazione, ovvero le direzioni educative indicate da Baldacci (2013), e con questa azione anche l'implementazione di diversi obiettivi previsti nel modulo di impostazione e avvio del tirocinio. Approfondire la progettazione educativa che si sviluppa nell'azione di educatori/trici delle comunità per minorenni ha infatti significato precisare in primo luogo gli ambiti di competenza al riguardo. Come dettato dalle *Linee guida ministeriali*, la progettazione generale si esprime nello strumento più ampio del Progetto Quadro, la cui titolarità spetta al servizio sociale di riferimento, mentre il Progetto Educativo Individualizzato (PEI) è lo strumento specifico del lavoro di educatori/trici delle comunità ed è pertanto ad essi ed esse che ne è affidata la stesura, di concerto con il servizio sociale. Il Progetto Educativo Individualizzato, di cui in questo percorso formativo sostitutivo sono stati presentati e discussi alcuni esempi (Barabba's Clowns; comunità per minori della Fondazione Somaschi, site ad Elmas in provincia di Cagliari; soprattutto l'articolato dettaglio che ne dà Pandolfi 2020, nell'interlocuzione online diretta con la stessa ricercatrice e con la lettura e lo studio dedicate a ciò nel volume in oggetto), distingue le aree di sviluppo e quindi progettazione del minore, il che vuol dire considerare e prendersi cura, da parte delle educatrici delle comunità, delle interazioni di vita del minori anche in contesti diversi dalla comunità e comunque influenti in maniera significativa e per diverse dimensioni sulla sua crescita. Ciò chiarisce la visione globale di questo sviluppo e della conseguente progettazione e l'importanza dell'attenzione ai diversi aspetti di cui è costituito, con problematiche (cognitivo-intellettuali, etico-sociali, emotivo-affettive,

etc.), attori (genitori e familiari di origine, insegnanti di scuola, figure del contesto sociale operanti nell'associazionismo sportivo e socioculturale territoriale, coetanee/i, etc.) plurimi: la considerazione di questi diversi aspetti e la conoscenza intanto di base e generale delle relazioni ed interazioni con queste varie figure significative per il minore vanno a costituire un'area di competenza determinante per le educatrici socio-pedagogiche operanti nelle comunità per minori, e in questo senso risulta determinante il trattarne in un percorso formativo sostitutivo del tirocinio, atto a surrogare per quanto possibile l'apprendimento di natura professionalizzante che si sarebbe potuto sviluppare in un'esperienza formativa diretta in presenza.

Bibliografia

- Bastianoni Paola e Taurino Alessandro (a cura di, 2009). *Le comunità per minori: modelli di formazione e supervisione clinica*. Roma, Carocci Faber.
- Bastianoni Paola, Baiamonte Mauro (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori*. Trento, Erickson.
- Benasayag Miguel, Schmit Gerard (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano, Feltrinelli.
- Cerrocchi Laura (2019). *La comunità educativa per minori*, in Cerrocchi Laura e Dozza Liliana (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per le età della vita*, Milano, FrancoAngeli.
- Federighi Paolo (Direzione), Bracci Francesca, Del Gobbo Giovanna, Torlone Francesca, Torre Emanuela (2020). *Framework. TE-CO-D PEDAGOGIA (Scienze dell'Educazione e della Formazione L19)*. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR).
- Gadamer Hans Georg (1983). *Verità e metodo*. Milano, Bompiani.
- Gadamer Hans Georg (1994). *Dove si nasconde la salute*. Milano, Raffaello Cortina.
- Palmieri Cristina (2018). «Né il cavaliere inesistente né il suo scudiero»: il mondo dei servizi e la professionalità educativa, in Vanna Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Centro Studi Erickson.
- Pandolfi Luisa (2013a). *Tirocinio e Comunità per Minori: dimensioni, significati e riflessioni*, in Sani Filippo e Pandolfi Luisa (a cura di), *Modelli e percorsi di tirocinio per l'Università*, Lecce – Rovato (BS), Pensa MultiMedia.
- Pandolfi Luisa (2013b). *Accompagnare e promuovere: comunità per minori ed intervento educativo*. In Dettori Filippo, Manca Giusy, Pandolfi Luisa. *Minori e famiglie vulnerabili. Ruolo e interventi dell'educatore*. Roma, Carocci, pp. 119-164.
- Pandolfi Luisa (2019). *'Io penso che sia importante riuscire a portare avanti i propri sogni senza abbandonarli'*. Un'indagine nazionale sul punto di vista dei Care Leavers. In *Ricercazione*, vol. 11, n. 2, dicembre 2019, pp. 203-225.

- Pandolfi Luisa (2020). *Lavorare nei servizi educativi per minori. Progettualità, personalizzazione, buone pratiche*. Milano, Mondadori.
- Sani Filippo e Pandolfi Luisa (a cura di, 2013), *Modelli e percorsi di tirocinio per l'Università*. Lecce – Rovato (BS), Pensa MultiMedia.
- Tibollo Alessandra (2015). *La comunità per minori. Un modello pedagogico*. FrancoAngeli, Milano.

Sitografia

- Barabba's Clowns. PEI. Progetto educativo personalizzato per il minore. <https://barabbas.it/>
- Casa Littarru, Comunità accoglienza per minori, <https://www.casalittarru.it/index.html>
- Comunità di accoglienza per minori "Borgo ragazzi Don Bosco. Progetto educativo. https://docenti.unimc.it/valentina.pennazio/teaching/2017/17008/files/slide-lezioni/esempio_progetto-2
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Linee-guida-accoglienza-minorenni.pdf>
- Regione Autonoma Sardegna (2018). Progetto *Prendere il volo*. <https://delibere.regione.sardegna.it/protected/43403/0/def/ref/DBR43305/>