

L'inizio del cammino professionale.

I tirocini curricolari 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
Cristina Palmieri 17

PRIMA SEZIONE: IL PUNTO DI VISTA DELLA DOCENZA UNIVERSITARIA

1. I tirocini curriculari delle lauree pedagogiche di UNICA visti dalla Commissione Tirocini
Salvatore Deiana e Claudia Secci 39

2. Laurea Triennale L19: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curriculari, servizi educativi per la fascia d'età 0-3 anni, primavera 2020
Andrea Spano 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
Claudia Secci 67

4. Laurea triennale L19: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curriculari, comunità per minori e giovani adulti
Salvatore Deiana 81

5. Laurea magistrale interclasse LM50&85: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curriculari, consulenza pedagogica e formazione degli insegnanti
Laura Pinna 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 3

Laurea triennale L19: percorsi formativi sostitutivi dei tirocini curricolari, servizi educativi per la fascia d'età 0-3 anni, autunno 2020 - inverno 2021

Claudia Secci

«Di necessità virtù»: esplorando la dimensione riflessiva del lavoro di cura

3.1 Introduzione

Il testo che segue rappresenta una riflessione intorno a un'esperienza compiuta tra l'autunno 2020 e l'inverno 2021 presso i corsi di laurea dell'area pedagogica dell'Università di Cagliari. Si partirà dall'esperimento dell'istituzione di tirocini formativi curricolari in modalità online, in particolare nel settore della prima infanzia. In detta stagione, la scelta di proporre dei percorsi "virtuali" alle studentesse e agli studenti che dovevano effettuare il tirocinio previsto al secondo anno di corso, è stata dettata dalla volontà di non rallentare, durante una fase ancora acuta della pandemia da Covid 19, il percorso universitario triennale, ed eventualmente la sua conclusione con la laurea, anche per le studentesse che avessero posposto il tirocinio che, da piano di studi, si colloca al secondo anno.

L'ordinamento adottato per il Corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione nell'anno accademico 2019/2020, perseguito dal Consiglio guidato da Giovanni Bonaiuti, conteneva un riferimento a una marcata differenziazione di profili tra l'educatrice dell'asilo nido e delle strutture che, similmente ad esso, concorrono all'educazione dei piccoli tra i 0 e i 36 mesi e l'educatrice che presta la sua opera in realtà differenti per fascia d'età dei destinatari e per collocazione, scolastica, extrascolastica, comunitaria, associativa o istituzionale. Questo fatto poneva le studentesse di fronte alla necessità di sperimentarsi in un percorso di tirocinio finalizzato alla cura educativa delle bambine piccole senza poter avere un contatto fisico e, comunque, ravvicinato con esse e con le loro famiglie e senza poterne osservare le dinamiche, le abitudini, le "culture".

Nel rapporto didattico a distanza avviene una dematerializzazione

dei processi, che fa mancare una parte importante della didattica stessa. Va ricordato, tuttavia, che la pandemia da Covid non ha prodotto né l'unica né la prima occasione storica di sperimentazione della didattica a distanza e che essa è stata già pensata, elaborata, praticata in situazioni diverse, che hanno generato approcci solidi, efficaci e importanti (Vittoria 2021, pp. 13-19). Non può sfuggire, ad ogni modo, che nel caso del rapporto con le infanti, la dematerializzazione non rappresenta solamente l'instaurazione di un processo educativo differente da quello ordinario, ma ne rappresenta una totale sostituzione. Sorge, infatti, spontanea la domanda se si possa pensare una relazione con soggetti in tenerissima età al di là della presenza e dell'esperienza viva.

Questo tema è stato, infatti, una preoccupazione pedagogica essenziale in riferimento ai primi mesi della pandemia: che ne è stato delle esperienze educative *sociali* di chi è nato in Italia in prossimità e durante la primavera del 2020 e l'estate dell'anno successivo? Questi soggetti hanno avuto un'esperienza educativa originaria limitata – quanto meno nella durata – in termini di apertura a un mondo altro che non fosse quello domestico. Questo fatto non mancherà di produrre degli effetti di lunga durata, che dovranno essere ponderati e studiati sotto diversi punti di vista, di cruciale importanza pedagogica e che, tuttavia, non possono che essere qui solamente accennati, visto che l'interesse del presente testo è orientato all'esperienza formativa studentesca.

3.2 La struttura del tirocinio, con le sue particolarità: letture e incontri

Ci si è orientati verso una sostituzione del tirocinio che prevedesse sostanzialmente due strumenti: letture appositamente dedicate ai contesti educativi della prima infanzia, scelte e proposte dall'allora Coordinatore della Commissione Tirocini Salvatore Deiana, focalizzate sul ruolo dell'educatrice nel contesto del nido d'infanzia, e incontri con figure professionali, principalmente educatrici ma anche pedagogiste, impegnate nel lavoro educativo, progettuale e d'intervento, negli asili nido. Dal punto di vista cronologico, pertanto, il percorso ha previsto un iniziale accordo sul progetto formativo con la docente tutor, la lettura e la consultazione con approfondimento dei testi assegnati, inframezzata da incontri (in questo caso due) con le figure di cui si è detto sopra, in seminari nei quali alle studentesse era possibile porre domande e interloquire con le relatrici. Il percorso è giunto al termine con la presentazione, da parte delle tirocinanti, di una relazione che contenesse, principalmente, l'elaborazione di un'idea di che cosa sia l'educatrice del nido, di quali siano le sue specifiche funzioni, di quali fronti relazionali ella debba tenere vivi e, in generale, di come si collochi all'interno del contesto del lavoro pedagogico/educativo.

Dal punto di vista contenutistico, la definizione teorica del profilo pro-

fessionale dell'educatrice di nido ha messo in luce, dapprima, come questa stessa struttura abbia, inizialmente, scontato la colpa di una nascita tutta orientata a costituire un ricovero dei piccoli piuttosto che una realtà pedagogicamente rilevante, nonostante fosse stato influente, per la sua origine, il diffondersi del pensiero attivistico e montessoriano (Benetton 2017). Fu, infatti, l'insigne pedagogista a mostrare la grande rilevanza della prima infanzia nella formazione della persona, ma anche nel costituire potenzialmente, a livello simbolico, il possibile modello di un'umanità rinnovata, superiore a quella esistente. D'Ugo (2018) ci ricorda che il nido nasce nel 1971, ovvero quasi vent'anni dopo la scomparsa di Montessori, in un'epoca che registra storicamente una partecipazione democratica inedita alla costruzione dei servizi sociali ed educativi. Sebbene la pedagogista non ne abbia potuto conoscere l'evoluzione, il nido realizza i principi montessoriani fondamentali (Borghi 2018), legati all'attenzione per la vita psichica della bambina e agli spazi in cui ella è inserita, giacché questi influenzano radicalmente quella mente che è assorbente non solo nel senso che essa acquisisce enormi quantità di nozioni, ma nel senso che dette nozioni la forgiavano, determinando in modo significativo le modalità attraverso cui si svolgerà l'apprendimento successivo; elementi che, da un lato, s'intravedono anche nella prospettiva costruttivista della psicologia dello sviluppo di Piaget e Vigotskij, dall'altro, si ritroveranno nella prospettiva dell'apprendimento trasformativo anche in riferimento all'età adulta (Mezirow 2003).

I contenuti pedagogici ora sommariamente accennati sono, tuttavia, sufficienti per giustificare il fatto che la professione di educatrice di nido d'infanzia richieda un dispiegamento di modalità educative e formative plurali, interdisciplinari e universali, atte ad accogliere ciascuna singolare esperienza d'apprendimento.

Nel corso dello svolgimento dei tirocini sostitutivi, si poneva da subito una difficoltà: quella di entrare, la docente come le studentesse, nell'ottica di un'esperienza che si collocasse in un limbo tra la preparazione di un esame di tipo prevalentemente teorico/bibliografico e lo svolgimento di un tirocinio di tipo prevalentemente pratico. Le studentesse incontravano tale difficoltà soprattutto nel faticare a staccarsi dall'idea di dover studiare i testi per riportarne i concetti nella relazione conclusiva; in realtà, il compito assegnato era quello di "estrarre" da essi i punti fondamentali per un'autonoma costruzione di un profilo professionale.

Strada facendo, tuttavia, emergevano, nella riflessione condivisa, alcune specifiche risorse collegate al modo di procedere individuato, che paiono rappresentare gli elementi salienti e, in gran parte, inattesi, dell'esperienza dei tirocini sostitutivi e che, in quanto tali, si riprenderanno in seguito:

- innanzitutto, emergeva la possibilità di approfondire, in modo più riflessivo e strutturato, la parte teorica della preparazione

al tirocinio formativo, una parte spesso solo nominalmente presente nelle previsioni del tirocinio curricolare normalmente svolto dalle studentesse, un tirocinio più subito che realmente agito, talvolta condotto in strutture non sempre pienamente adeguate ad accoglierlo e ad accompagnarlo, immerso in contingenze distraenti dal focus della preparazione professionale.

- In secondo luogo, maturava un ruolo inedito dell'università, attraverso la collocazione delle sue docenti tutor, ora impegnate a dare vita alla funzione loro prescritta sulla carta, ma spesso limitata, nei tirocini curricolari svolti solitamente, alla firma del progetto iniziale della studentessa e della sua relazione conclusiva a fine percorso. Questa funzione, al contrario, doveva, nel frangente, essere condotta in senso più sostanziale ed effettivo, guidando le studentesse in un percorso nuovo, cercando di mantenerlo nell'equilibrio difficile di cui si è detto precedentemente. Il nuovo (ma in realtà più autentico), ruolo delle docenti tutor aveva molto a che fare con il clima generale che si respirava nel primo anno di pandemia da Covid 19 (dalla Primavera del 2020 alla Primavera del 2021), nel quale la situazione di grande difficoltà e, a tratti, surreale, induceva a trovare più forti alleanze umane e professionali, che venivano agevolate e cementate dall'entusiasmo che i mezzi tecnologici, che sembravano consentirle, suscitavano.
- Infine, maturava anche il compito effettivo delle figure tutoriali interne agli enti, chiamate a svolgere un ruolo, certamente più episodico e impersonale rispetto a quello svolto nei tirocini in presenza, ma, paradossalmente, più autenticamente formativo, nel momento in cui si esercitavano nella capacità di restituire, in senso pedagogico, la realtà della professione negli incontri con gruppi di persone che – nello spazio “franco” e, quindi, protetto, del seminario – ponevano una molteplicità di domande, portavano una varietà di esperienze e di percorsi non conoscibili nel rapporto con un'unica tirocinante.

Gli aspetti ora indicati venivano spesso ripresi nelle relazioni delle studentesse coinvolte nel percorso:

Nonostante la pandemia e la conseguente impossibilità di eseguire il tirocinio personalmente in una struttura, mi sono sentita coinvolta nell'attività, attraverso l'approfondimento di nuove conoscenze, relative anche alla struttura e gestione dei servizi, aspetti che probabilmente in un tirocinio in presenza sarebbero stati meno soggetti ad attenzione o comunque sarebbero probabilmente andati in secondo piano, data la molteplicità di funzioni che in essi vengono svolte (Martina P.).

Talune davano segno di avere potuto distillare dal percorso svolto, pur nella sua limitatezza, un contenuto che si avvicinasse molto alla funzione fondamentale del tirocinio:

Ho riflettuto inoltre sul vero e proprio carattere formativo del tirocinio rispetto alla professione di educatore socio-pedagogico e dei servizi per l'infanzia arrivando a capire quanto il tirocinio sia un'opportunità di avvicinamento sempre maggiore tra il mondo della teoria e della formazione e il mondo della prassi e del lavoro (Gaia P.).

3.3 La riflessione legata al lavoro come tema pedagogico

I punti salienti rilevati nel paragrafo precedente, in particolare il primo, toccano, in realtà, alcuni tra i nodi più importanti del pensiero pedagogico. Ci si riferisce al tema del rapporto tra formazione e lavoro; tra educazione teorica ed educazione pratica; tra riflessione e prassi; ma anche al significato dell'educazione alla professionalità e alla professionalità dell'educazione (temi, questi ultimi, che rispondono, rispettivamente, alla domanda: che cosa significa educare, genericamente, alla professionalità, ma anche, specificamente, essere una professionista nel campo educativo?).

In particolare, il tema ora menzionato si riscontra nell'elaborazione di alcuni autori, soprattutto quale questione dello spazio di elaborazione riflessiva contenuto nel "fare"; quanto il fare è, appunto, ragionato, elaborato e sedimentato in uno spazio sottratto alle routine dei gesti? Si parte dal presupposto (Fadda 2002, p. 60) che nell'azione, come hanno rivelato le filosofie dell'azione e i percorsi di riflessione pedagogica inerenti il tema (Mortari 2008, p. 20), intervengono elementi radicali di aleatorietà, interferenze emotive ed ideali che, in un certo qual modo, recidono all'origine quella che poteva essere considerata una netta separazione tra idea e gesto, separazione che si riconduce al dualismo mente/corpo così ben rappresentato nella storia della pedagogia e dell'educazione (Cambi 1996).

Spostando il focus del discorso dal concetto di professionalità a quello di lavoro, si perviene a un'idea di azione e attività che si allontana dal concetto di specializzazione, ovvero di acquisizione di competenze specificamente associate a determinati profili professionali – che è, poi, l'ambito di riflessione riferito al tema del tirocinio universitario e professionale – e si avvicina a quello di attività pratica intesa nel suo senso più generico ed "elementare". È interessante vedere come tale significato del lavoro, nella sua elaborazione pedagogica, sia, pur sempre, collegato agli argomenti su cui è incentrato il presente testo.

Sono stati soprattutto gli autori legati all'attivismo a sviluppare il concetto di lavoro come "strumento", talvolta primario, dell'educazione.

Secondo Dewey, ma anche secondo Kerschensteiner, pedagogista tedesco, forse uno dei pochi, tra i noti di area germanica, a potersi annoverare in una cultura pedagogica attivistica, non è l'educazione a formare per il lavoro, ma è il lavoro a formare "educativamente": Dewey, in tal senso, prospetta il lavoro come attività esperienziale che contribuisce in modo costitutivo alla formazione umana. Soprattutto se si intende il lavoro come esperienza di modificazione della realtà attraverso l'agire umano, che per il filosofo statunitense rappresenta la modalità attraverso la quale si forma il pensiero del bambino e quello del giovane e dell'adulto (Dewey 1996, pp. 10-16).

Georg Kerschensteiner, a proposito, inserisce il tema della *Arbeitsschule*, cioè la "scuola del lavoro", all'interno di una riflessione sugli obiettivi formativi dello Stato, in un modo che lascia intendere che esso, quale risultato di uno sviluppo culturale che ne ha attraversato la stessa nozione, si fa garante della possibilità di ciascun soggetto di pervenire al *sittliches Gut*, traducibile come "bene morale" (Kerschensteiner 1920, pp. 1-5). A cosa corrisponde tale bene morale? Secondo l'autore, lo sforzo dell'organizzazione sociale consiste proprio nell'armonizzazione dei motivi e dei fini personali (*Zwecke*), che si perseguono in ambiti differenti della vita individuale, con un bene più elevato, perseguito come fine collettivo. Kerschensteiner argomenta la sua concezione dello scopo educativo generale anche per controbattere ai suoi critici o detrattori, che vorrebbero la prospettiva pedagogica dell'autore troppo incline a una sottomissione da parte dell'individuo alle prerogative dello Stato; egli spiega che tale fine educativo supremo consiste proprio nell'offrire l'opportunità a ciascuno di sviluppare la propria natura più personale, l'espressione della propria forma, rappresentata anche come *Selbstbestimmung* ("autodeterminazione"): «Da questa riflessione risulta chiaro che non ha senso distinguere la pedagogia in individuale e sociale» (*traduzione nostra*) (Kerschensteiner 1911, p. 7).

L'autore tedesco, parlando di *Arbeitsschule*, rivendica ad essa una matrice fortemente pedagogica, già intravista da Pestalozzi; il tema kerschensteineriano si riconosce nell'affermazione del lavoro – in particolare di quello manuale – nella sua dimensione formativa complessiva. Ponendo sotto uno sguardo critico le esperienze di scuola del lavoro americane e inglesi, Kerschensteiner disquisisce della formazione al lavoro anche come di una formazione a un'attività eticamente fondata e indirizzata a inserire il soggetto in una comunità lavorativa. L'autore successivamente tratta, appunto, del ruolo della formazione al lavoro nel perseguire gli obiettivi educativi e formativi primari della scuola, senza trascurare alcuni esempi esplicativi della sua concezione teorica. Kerschensteiner arriva a concepire la scuola del lavoro, quale contesto dell'autonoma elaborazione dei beni della formazione (Kerschensteiner 1920, pp. 6-24).

Le assonanze tra la visione del pedagogista tedesco dell'Ottocento e

Novecento e quelle contenute in parti dell'opera gramsciana risultano essere particolarmente interessanti: Gramsci, a differenza che in alcune prospettive contenute nella pedagogia sovietica, in particolare quella legata dogmaticamente ai principi della rivoluzione d'ottobre (non stiamo parlando della più complessa prospettiva di Makarenko), dal punto di vista squisitamente pedagogico, sosteneva che la scuola, soprattutto nei gradi inferiori, non dovesse essere meccanicamente collegata alla preparazione per il lavoro. Egli vedeva come prioritaria, al contrario, una formazione istituzionale che mirasse all'acquisizione di una cultura del lavoro e non degli strumenti del lavoro (Gramsci 2011, pp. 501, 572-573). Ancora una volta siamo dentro una prospettiva non già di formazione al lavoro ma di formazione attraverso il lavoro.

Seppure essa sia collegata, in modo marcato, alla prospettiva marxista, nella pedagogia di Paulo Freire, il tema del rapporto tra formazione e lavoro si pone diversamente che in Gramsci.

Nel lavoro è collocato l'"universo vocabolare" del popolo, ma la formazione, che nella prospettiva freireiana coincide con l'alfabetizzazione, rappresenta il sollevarsi da parte delle persone del popolo, dalla loro condizione lavorativa, che è un contesto di sfruttamento. Nello scomporre e ricomporre le parole della propria vita quotidiana, l'educando freireiano compie un processo di sollevamento e di allontanamento dal suo mondo quotidiano. Da un lato, il lavoratore contadino si allontana dalle condizioni di sfruttamento attraverso le quali è organizzato il suo lavoro, ma dall'altro, riconosce una dignità culturale al suo mondo lavorativo, che, divenuto luogo e contesto del suo apprendimento formale, ha, ai suoi occhi, guadagnato in dignità (Freire 1971).

Ci si chiede, ora, se l'aver collocato il tema del rapporto tra formazione e lavoro in un contesto così pedagogicamente astratto possa avere una qualche utilità ai fini della comprensione dell'esperienza sostitutiva dei tirocini che si va descrivendo in questo contributo. Tale attinenza è da reperire nella maggiore facilità attraverso la quale le studentesse hanno guadagnato, nei percorsi sostitutivi del tirocinio, uno sguardo critico verso di esso e, contemporaneamente, verso la professione e la specifica professionalità che le attende. Altrettanto importante, in tale contesto, è collocare il tema della funzione del lavoro nella formazione della persona all'interno di un'indagine specificamente orientata a comprendere le caratteristiche del ruolo dell'educatrice, quale profilo in uscita nella formazione delle studentesse della L 19.

3.4 Che cosa vuol dire essere un'educatrice?

Quali sono, dunque, le caratteristiche incontrovertibili e necessarie dell'educatrice? In che senso la formazione professionale attraverso il tirocinio non può che essere considerata necessaria e che cosa, in tal senso, il percorso sostitutivo può avere tolto o aggiunto a tale formazione?

Matteo Cornacchia, in una riflessione inerente il ruolo dell'Università rispetto alla formazione delle educatrici socio-pedagogiche, prospettiva nascente dalla allora recente istituzione di corsi accademici finalizzati alla formazione di queste figure professionali, individuava nell'apporto dell'accademia un contenuto inedito. L'autore assegna all'Università non già il compito, che parrebbe ad essa più naturale, di preparare, da un punto di vista principalmente teorico, a un ruolo che poi debba essere esercitato all'esterno della stessa, bensì di preparare all'evoluzione e maturazione di una serie di competenze trasversali a molti profili professionali, quali quelle relative alla capacità di risolvere problemi, di adattarsi e muoversi in un contesto di complessità, di lavorare in gruppo e sviluppare in esso le proprie specifiche competenze, di comprendere la professione da un punto di vista dell'investigazione approfondita e della ricerca e nella sua dimensione etica (Cornacchia 2020, pp. 78-83). Paradossalmente, la formazione universitaria, che dovrebbe far maturare le competenze specifiche di un ruolo professionale, invece che indirizzarsi verso di esse, si indirizza verso quelle proprie anche di altri profili (anche se Cornacchia specifica il fatto che la formazione universitaria indirizzi anche all'acquisizione delle competenze disciplinari propriamente dette). Ci si potrebbe chiedere, allora, quale sia la finalità della formazione universitaria specifica, in particolare in direzione delle figure dell'educatrice e della pedagoga, visto che il suo apporto più qualificato rientrerebbe in una forma di facilitazione di saperi e competenze indefinite e non specificamente riferentisi a un determinato profilo professionale. In realtà, la riflessione esposta ci aiuta a comprendere la formazione professionale di tipo universitario come una forma di esercizio delle competenze specifiche e della cultura che esse portano con sé, mai slegata e sempre contestuale all'acquisizione dei saperi disciplinari su un piano più squisitamente teorico.

Riflettere sull'apporto particolare che un'esperienza di tirocinio sostitutivo può fornire alla formazione di un profilo professionale, in particolare quello dell'educatrice, ovvero, su quel di più di riflessione teorica, di attitudine riflessiva propria di questa specifica esperienza, come già visto, non deve far dimenticare in che cosa questa stessa esperienza, sia, invece, necessariamente manchevole. Ci sono state, infatti, riflessioni e indicazioni da parte delle tirocinanti, che hanno messo in evidenza, con serietà e riflessività, una preoccupazione legata alla necessaria manchevolezza cui si è fatto riferimento: «Se avessi avuto l'opportunità di scegliere serenamente di svolgere l'attività di tirocinio in un asilo l'avrei sicuramente scelto e preferito» (Michela B.); oppure: «A fine di questo elaborato, mi permetto di ribadire quanto sia essenziale lavorare sul campo prima di fare il proprio ingresso definitivo nel mondo del lavoro. Un tirocinio iniziale costringe il novizio ad agire e confrontarsi con ciò che ha sempre letto e non ha mai vissuto. È un evento che sta alla base di un lavoro delicato come le professioni di cura e educazione» (Alessandra S.).

L'elemento della sperimentazione sul campo quale essenziale tra quelli che richiamano le funzioni del tirocinio è colto dalle riflessioni ora riportate; a tal proposito, nel testo curato da Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti (2009), si mette in chiaro che il tirocinio è una forma di noviziato che avviene in un ambiente protetto, che presenta, nondimeno, alcune insidie del campo lavorativo aperto. Argomentano, infatti, le autrici, che solo e soltanto attraverso il tirocinio, inteso come l'esperienza sul campo, la studentessa educatrice può capire quale profilo ritagliarsi all'interno della dimensione professionale e formulare ed elaborare in modo autonomo e personale gli elementi disciplinari e culturali fino a quel momento costruiti in direzione della propria professione¹.

La riflessione sulla funzione del tirocinio in riferimento alle transizioni al lavoro si colloca in una difficile congiuntura per le nuove generazioni; le indagini sulle aspirazioni e sulle preoccupazioni più profonde delle giovani, indicano da tempo una loro ansia e paura per il futuro. Tali sentimenti, talvolta, si esprimono, nel contesto universitario, anche attraverso un atteggiamento perennemente negoziante che le studentesse assumono e che è, in parte, rinforzato dai sistemi di valutazione universitaria, che assegnano loro un certo potere, ignoto alle generazioni studentesche precedenti. Si osserva, inoltre, quella che Deiana ha definito «rigo della teoria» e «brama della pratica» e che si configura come una ricerca talvolta eccessivamente marcata di una formazione universitaria tutta rivolta agli aspetti professionalizzanti (Deiana 2019, pp. 110-117).

Depurando questi atteggiamenti dagli interessi più individualistici e inserendoli all'interno di un *Zeitgeist*, dobbiamo intravedere in essi una radicale incertezza da parte delle giovani nell'approcciarsi al mondo del lavoro, che fa loro mal tollerare lo spaesamento, il necessario gap, la necessaria sospensione esistente tra i saperi acquisiti in un percorso universitario e quella soglia oltre la quale c'è una scuola, una comunità, un centro anziani, un centro polivalente, che attende l'esercizio della loro professionalità; realtà che richiama intensamente un ruolo costruttivo della propria formazione, da parte delle studentesse, che possa tradursi in un approccio non sguarnito e disarmato all'esercizio professionale (Bonaiuti, Fanni 2021).

Il tirocinio si confronta, dunque, con quel non preventivabile e non codificabile sapere che si apprende solo *in situazione*, valorizzato da un approccio pedagogico che Frabboni e Pinto Minerva (2003, pp. 22-28) attribuiscono al pensiero problematicista e che le generazioni più gio-

1 Nel celebre film di Taylor Hackford, *Ufficiale e gentiluomo*, pellicola apprezzata per i suoi risvolti pedagogici anche da Riccardo Massa (a cura di, 1993, pp. 128-154) e da suoi allievi (Franza, Mottana 1997, pp. 106-114), in una scena forse meno osservata di altre, il sergente Foley dice ai cadetti: «Guardate che là fuori vi salverà solo quello che imparate qui», implicitamente riferendosi alla funzione specifica del tirocinio come spazio e tempo di mediazione necessaria tra il lavoro e l'epoca dell'esistenza che lo ha preceduto.

vani sono sempre meno abituate a considerare, giacché provengono da diversi decenni di insistita scientificità e misurabilità della disciplina pedagogica.

Da questo punto di vista, si mette in evidenza soprattutto il ruolo orientativo del tirocinio, in un'ottica che riprende il tema dell'orientamento di vita (Bonaiuti, Fanni 2021), rispetto al quale professione e lavoro sono centrali, come nell'ambito dell'educazione degli adulti spesso si è elaborato e argomentato. Il ruolo orientativo del tirocinio è doppiamente significativo in quanto non attiene solo alla dimensione soggettiva, precedentemente menzionata, ma anche a quella sociale: non solo ci si orienta individualmente nel mondo del lavoro, ma ci si orienta intorno alle caratteristiche sociali più attuali e più significative di questo stesso mondo.

Conclusioni: verso una professionalità definita ma flessibile

Attualmente, a fronte dell'acquisizione di quella che anche precedentemente è stata descritta come una solida consapevolezza pedagogica sulla prima infanzia, sembra permanere una condizione giuridica insufficiente dei servizi ad essa indirizzati, una certa loro marginalità (Calidoni 2013). A maggior ragione si impone la necessità di una formazione dedicata, per le figure che animano e animeranno tali contesti, in sede universitaria e anche, successivamente, proprio nel corso dello svolgimento della professione.

Rifacendosi alla riflessione sull'educazione degli adulti e al pensiero di Edgar Morin, D'Antone (2018) pone, quindi, la questione dell'educazione delle educatrici come questione segnatamente metacognitiva. Riflettendo, infatti, su come le educatrici apprendano a essere tali, siamo posti costantemente di fronte al problema delle modalità, dei valori e degli obiettivi dell'educazione.

La preparazione interiore – affermava Montessori – non è che una preparazione generica. È ben diversa dalla “ricerca della propria perfezione” qual è intesa dai religiosi. Per arrivare a essere educatori, non è necessario pretendere di “essere perfetti, senza debolezze”. Una persona che cerchi costantemente di elevare la propria vita interiore può non rendersi conto dei difetti che le impediscono di comprendere i bambini. È necessario che qualcuno ci insegni e che noi ci lasciamo guidare. Dobbiamo essere educati, se desideriamo educare (Montessori 1992, p. 204).

A maggior ragione, se si riflette su un'educazione incorporata nelle sue articolazioni sociali, nei servizi e nel percorso asilo nido-scuola dell'infanzia-scuola primaria e oltre, allora essa si deve pensare anche come dispositivo sociale che rispecchia i problemi epocali dell'umanità,

ma anche che propone esperienze funzionali a risolverli. Il tema è colto con acutezza nella relazione conclusiva di una studentessa partecipante al percorso che si è descritto:

L'educatore ha il compito di far fiorire gli individui, che accompagnati in un percorso di crescita armonico e costruttivo, riusciranno a dare il meglio di sé. Un ruolo nobile e fondamentale per la nostra società, per costruire il mondo, rimodificarlo e migliorarlo. Affiancando nel loro percorso i bambini, che saranno gli adulti del domani, contribuiamo a rimodellare il mondo e il sociale. Il futuro è in gran parte nelle nostre mani. (Francesca T.).

Il luogo di accoglienza della prima infanzia, dunque, è tutt'altro che estraneo alle dinamiche più profonde di trasformazione della società e richiede operatrici e figure professionali consapevoli del loro ruolo. Scriveva, infatti, Maria Montessori:

Chiunque voglia conseguire qualche beneficio per la società deve necessariamente far leva sul bambino, non solo per salvarlo dalle deviazioni, ma anche per conoscere il segreto pratico della nostra vita. Da questo punto di vista la figura del bambino si presenta possente e misteriosa, e noi dobbiamo meditare su di essa perché il bambino, che chiude in sé il segreto della nostra natura, divenga il nostro maestro (Montessori 1992, pp. 291-292).

Bibliografia

- Benetton Mirca (2017). *Le credenziali pedagogiche dell'educatore nel nido d'infanzia*, in Carla Xodo e Andrea Porcarelli (a cura di), *L'educatore. Il "differenziale di una professione pedagogica*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 113-131.
- Bonaiuti Giovanni, Fanni Ludovica (2021). *Tirocinio e sviluppo professionale degli educatori nella prospettiva della Student Voice*, «Educational Reflective Practices», n. 2, pp. 137-159.
- Borghi Battista Quinto (2018). *Il nido d'infanzia ed i servizi a indirizzo Montessori*, in Laura Cerrocchi e Liliana Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Milano, FrancoAngeli, pp. 165-172.
- Calidoni Paolo (2013). *La formazione degli operatori per l'infanzia in un'ottica di tutela dei diritti delle persone di minore età*, in Filippo Sani e Luisa Pandolfi (a cura di), *Modelli e percorsi di tirocinio per l'Università*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 55-61.
- Cambi Franco (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando.
- Cornacchia Matteo (2020). *Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università*, «Ricerche Pedagogiche» LIV, n. 214, pp. 69-84.
- D'Antone Alessandro (2018). *L'educatore professionale socio-pedagogico e dei servizi per l'infanzia*, in Laura Cerrocchi e Liliana Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Milano, FrancoAngeli, pp. 82-90.
- Deiana Salvatore (2019). *Il corso di laurea magistrale interclasse in Scienze Pedagogiche e dei Servizi Educativi dell'Università di Cagliari: una lettura consapevolmente parziale*, in Id. (a cura di), *Pedagogiste e pedagogisti tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria e professionale*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 103-122.
- Dewey John (1996). *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- D'Ugo Rossella (2018). *Il nido e le nuove tipologie*, in Laura Cerrocchi e Liliana Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Milano, FrancoAngeli, pp. 153-164.

- Fadda Rita (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma, Armando.
- Frabboni Franco, Pinto Minerva Franca (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*, Bari, Laterza.
- Franza Angelo, Mottana Paolo (1997). *Dissolvenze. Le immagini della formazione*, Bologna, CLUEB.
- Freire Paulo (1971). *La pedagogia degli oppressi*, a cura di Linda Bimbi, Milano, Mondadori.
- Gramsci Antonio (2011). *Quaderni del carcere*, a cura di Valentino Gerratana, Torino, Einaudi.
- Kerschensteiner Georg (1920). *Begriff der Arbeitsschule*, Monaco.
- Massa Riccardo (a cura di, 1993). *La clinica della formazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Mezirow Jack (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Montessori Maria (1992). *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti.
- Mortari Luigina (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Bruno Mondadori.
- Vittoria Paolo (2021). *Educare a distanza. Tre conversazioni su radio, tv e web con Marino Sinibaldi, Roberto Farné, Simone Pieranni*, Rèfoli vol. 34, ebook.